جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد الثالث عشر – العدد الثاني ربيع الأول 1448هـ/آب 2026م

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 (2),Rabi' al-Awwal,1448, August. 2026
E-ISSN 2790-251X
ISSN 2311-097X

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد الثالث عشر/ العدد الثاني/ ربيع الأول 1448هـ/ آب 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 الثاني/ ربيع الأول 1448هـ/ آب 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. أحلام الزين

المحرّر اللغوي/ اللغة الإنجليزية

د. منال الزرعيني

أمين سر: بشار الوريكات

اخراج العدد: بشار الوريكات

مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكّمة

قواعد النشر:

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

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

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

- لا يجوز نشر البحث في أي مجلة أخرى.

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

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

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

- البحوث التي لا تُقبل لا ترد لأصحابها.

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

تعليمات النشر:

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

الكتب المطبوعة:

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

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

الجاحظ، الحيوان، ج، ص.

الكتب المخطوطة:

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

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

الدوريات:

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

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

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

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي/ جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (+962 6 5600230)

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

موقع الجامعة الالكتروني: www.wise.edu.jo

المحتويات

الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحات
ختام مصطفى البعول أ.د. يحيى حسين القطاونة	اضطراب المعالجة الحسية وعلاقته بالأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد	45-13
Prof.Tahani Mohammed Al-Ebous	The Degree of Chemistry Teachers' Practice of Artificial Intelligence Applications and its Relationship with their Attitudes toward Teaching	81-47
أ.د. ياسين علي المقوسي	تحليل أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في الأردن في ضوء مَبادئ النظريَّة البنائيَّة	118-83
د. عدي محمد المصاروة	درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني وعلاقتها بقلق الأداء من وجهة نظرهم	149-119
د. إكرام يحيى العطاري	التقنيات السردية في رواية معزوفة اليوم السابع	174-151
Asst. Prof. Noufah Samih Al-Mawadiyah	Green English Language Teaching Approach to Develop Critical Reading Skills and Environmental Awareness among Secondary School Students for Girls	224-175
د. عرين محمد الغزيوات	مستوى الوعي بأخلاقيات العمل الارشادي في توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين	263-225
أ.د. يحيى حسين القطاونة	الإنهاك النفسي وعلاقته بالكفاءة الذاتية والاداء الوظيفي لدى معلمات رياض الاطفال الدامجة	300-265
أ.د. إبراهيم باجس معالي	فاعلية برنامج توجيه جمعي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تحسين مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين.	319-301
جهاد محمود الخرابشة د. دانيه بشير عربيات	القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية بأعراض القلق لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين في الأردن	361-321

انشراح محمد أبو خيزران د. فاطمة محمد التلاهين	العلاقة بين مستوى قلق فقدان الحب والرعاية وتحسين تقبل الذات لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي	418-363
أ.د. محمد محمود العمرو	الصراع على الحياة "قراءة في قصيدة ذي الرمة العينية"	440-419
د. عمر عبد المجيد أبو رمان	القرائن المعنوية المميزة بين الأنواع المختلفة للأداة النحوية الواحدة	480-441
د. محمد عوض السعود	الأبنية الصرفية ودورها في تشكيل الدلالة في مرثية عائشة التيمورية "إنْ سالَ من غرْبِ العيونِ بحورُ"	507-481
د. حنين محمد جوارنه	استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في جامعة اليرموك	542-509
أ.د. عبد الله سالم الزعبي	أنماط الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثَّلاثة الأولى في محافظة البلقاء	565-543
غادة علي عبد العزيز أ.د. عبد الله سالم الزعبي	أثر تدريس العلوم بالاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع في تحسين مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السابع الأساسي	602-567
إيرم جان	من إشكالية الدوران في تعريف الألفاظ والترادف في المصطلح النحوي بمعجم الدوحة التاريخي	632-603
د. مصطفى علي خليفات د. نسرين محمود الكركي	العلاقة بين قيود نظام الكفالة ومخاطر الاتجار بالبشر لدى العمالة الوافدة في الأردن	664-633
عبد الله محمد النجم	صورة الليل في شعر ابن بقي القرطبي (463-540هـ) (دراسة وصفية تحليلية)	685-665
د. شمس الإسلام حالو	آليات توظيف الحيوان ودلالته الرمزية في الهجاء عند شعراء الدعوة الإسلامية في صدر الإسلام	718-687
أ.د. محمود حسين الزهيري	إيحائية التهنئة وفرض الذات في قصيدة تميم بن المعز "قواضب الرأي"	742-719
ريم نعمان جرار	دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين	782-743
أ.د. فايز مد الله الذنيبات	الانتظام العابر للسياقات في القرآن الكريم- سورة	808-783

	الإسراء والكهف أنموذجًا- مقاربة تحليلية	
أماني حماد أبو يحيى	الصّورة المشهدية في الشّعر الأردني المعاصر	844-809
ولاء محمد أبو عيشة أ.د. إبراهيم باجس معالي	اليقظة الذهنية وعلاقتها بالانتكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات النفسية	881-845
عقلة محمد العلي	سيميائية العتبات النصية في المقامة الأندلسية (عصر بني الأحمر) دراسة في الكثافة الدلالية وأفق التوقع	902-883
معن محمد الشرمان	الأفعال التأكيدية في الأمثال المتشابهة دلاليا في ضوء نظرية الأفعال الكلامية بين العربية والإنجليزية	937-903
سوزان سليمان شنيكات أ.د. ياسين علي المقوسي	أثر استخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تنمية مهارات القِراءة النقديَّة في مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر المهني	975-939
أماني عبد الله الرواشدة أ.د. تهاني محمد العبوس	أثر برنامج تعليمي محوسب مستند إلى التعلّم القائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي	998-977

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2025/12/31م تاريخ القبول: 2026/2/25م تاريخ النشر: 2026/8/31م

اضطراب المعالجة الحسية وعلاقته بالأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد

ختام مصطفى البعول* أ.د. يحيى حسين القطاونة**

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين اضطراب المعالجة الحسية والأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد في عمّان، حيث قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (100) مراهق ومراهقة من ذوي اضطراب طيف التوحد تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من مراكز التربية الخاصة في العاصمة عمّان، لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياسي (اضطراب المعالجة الحسية، والأداء اللغوي)، وتم التحقق من خصائصهما السيكومترية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اضطراب المعالجة الحسية ومستوى الأداء اللغوي جاء بدرجة متوسطة لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ومتوسطة القوة بين متوسطات استجابة المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس اضطراب المعالجة الحسية ومتوسطات درجة استجابتهم على مقياس الأداء اللغوي، بناءً على نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات أهمها إنشاء برامج تأهيلية شاملة تستهدف تنظيم الحواس وتعزيز القدرة اللغوية بشكل متزامن، مع مراعاة الفروق الفردية بين المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

الكلمات المفتاحية: اضطراب المعالجة الحسية، الأداء اللغوي، المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

* طالبة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. wandering_butterfly@yahoo.com
** كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

يعد اضطراب طيف التوحد أحد أكثر الاضطرابات النمائية شيوعًا وتعقيدًا في مرحلتي الطفولة والمراهقة، إذ يؤثر على مختلف مسارات النمو، ويُظهر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد أنماطًا سلوكية خاصة قد تستمر وتتطور مع تقدم العمر، وتُعتبر مرحلة المراهقة من الفترات الحرجة التي تشهد تغيرات نمائية متسارعة، وتتطلب تكيفًا عاليًا مع التحولات الجسمية والانفعالية والاجتماعية، إلا أن هذه التحديات تزداد تعقيدًا لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ يواجهون صعوبات ملحوظة في التفاعل الاجتماعي، وفهم الانفعالات، والتكيف مع المتغيرات المحيطة، كما يُلاحظ لديهم ضعف في مهارات التواصل والتنظيم الحسي والانفعالي.

كما أن اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية انتشارًا في الوقت الحاضر، حيث أنه يظهر لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، (إبراهيم، 2025). إذ ركزت الأبحاث والدراسات حول فهم اضطراب طيف التوحد على كونه اضطرابًا مرتبطًا بخلل في الجهاز العصبي، وعلى طبيعة المشكلات المصاحبة له بشكل محدد، سواء كانت مشكلات اجتماعية، أو في التواصل، أو السلوك، أو المشكلات الإدراكية المرتبطة بهذا الاضطراب، حيث أشار إريك شوبلر (Eric Schopler) إلى أن العديد من الأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد الذين تمت ملاحظتهم أظهروا استجابات غير طبيعية تجاه المؤثرات البصرية والسمعية، وكذلك المتعلقة بالتوازن والحركة (بجاج، 2025).

هذا وقد تم التوصل إلى أن أحد الأعراض التي تؤثر على العديد من ذوي اضطراب طيف التوحد هو صعوبات في معالجة الحواس، غالبًا ما تؤدي صعوبة معالجة الحواس إلى سلوكيات سلبية، وانخفاض القدرة على الأداء في بيئة الطفل، فقد تؤدي الحساسية المفرطة للمثيرات مثل الأصوات العالية، أو اللمس، أو البيئة المربكة إلى شعور بالضيق، أو التجنب، أو اليقظة المفرطة، أما الأطفال الذين يستجيبون للمثيرات بشكل منخفض الحساسية فقد يظهرون غير مدركين أو غير مستجيبين للمثيرات، أو قد يسعون بنشاط للحصول على مثيرات جديدة مكثفة لزيادة تنشيطهم وقد يسعى الأطفال الذين يعانون من صعوبات معالجة الحواس إلى البحث عن الأحاسيس العادية أو تجنبها، مثل المدخلات السمعية أو اللمسية أو الدهليزية (Orgel, 2024) .

حيث تتفاقم معاناة هؤلاء الأفراد نتيجة وجود اضطراب أو خلل في معالجة المعلومات الحسية الواردة من البيئة، إذ يعاني العديد منهم من قصور في استقبال أو تفسير المدخلات

الحسية المختلفة، سواء كانت سمعية أو بصرية أو لمسية أو تتعلق بالجهاز الدهليزي، مما يؤدي إلى استجابات غير ملائمة للمثيرات البيئية، فتكون الاستجابات إما مفرطة أو منخفضة بشكل لا يتناسب مع الموقف(Cahill & Beisbier, 2020) .

إذ يُعد اضطراب المعالجة الحسية (Sensory Processing Disorder) واحدًا من ضمن الاضطرابات العصبية الوظيفية النمائية، التي تُؤثر على الكيفية التي يستقبل بها الجهاز العصبي للمثيرات الحسية وبالتالي تنظيم الاستجابة المناسبة لها، كما ويظهر هذا الاضطراب بشكل واضح بين الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تشير الدراسات إلى أن نحو (80-90%) من ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من أحد أشكال الصعوبات الحسية، والتي تتمثل في استجابات مفرطة أو منخفضة للمثيرات السمعية، البصرية، اللمسية، أو الحركية، الأمر يؤدي إلى عجز في التفاعل مع البيئة المحيطة (Robertson & Baron-Cohen, 2017).

هذا وقد ازداد الاهتمام بدور المعالجة الحسية في النمو، فهي تتيح تنظيم المعلومات الواردة من الجسم والبيئة، وتؤثر على الطريقة التي نتفاعل بها مع محيطنا المادي والاجتماعي، ومنذ الولادة تؤثر المعالجة الحسية في تصرفات الرضع من خلال الأفعال الحركية الانعكاسية، وتنظيم الحالة المزاجية، ويمكن النظر إلى مفهوم "التكامل الحسي" الذي اقترحته آيرز (Ayres) على أنه المعادل المفاهيمي للمعالجة الحسية؛ إذ يرتبط التكامل الحسي بالمعالجة متعددة الوسائط، التي تدعم تكوين واسترجاع التصورات الحسية المتعددة داخل الجهاز العصبي المركزي، بما يُمكّن من معالجة وتنظيم المعلومات الحسية (Passarello, et al., 2022).

ويعد اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder) من الاضطرابات التطورية والتي تؤثر على التواصل والتفاعل الاجتماعي، فإن ضعف الأداء اللغوي الوظيفي يُعتبر أحد التحديات الرئيسية التي تواجه هؤلاء الأفراد، حيث يشمل هذا الضعف القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال في التواصل والتفاعل ضمن الحياة اليومية (Mesibov, et al., 2005) . إذ يُعد ضعف الأداء اللغوي من الخصائص المحورية لذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يظهر تأخر واضح في اللغة الاستقلالية، والتعبيرية، مما يؤثر على القدرة في فهم الإشارات الاجتماعية وتكوين العلاقات الفعالة، ومن هنا، فإن سلامة نظام المعالجة الحسية تُعد شرطًا أساسيًا لتطور اللغة (Tager-Flusberg & Kasari, 2013).

كما يتسم اضطراب طيف التوحد بعجز في القدرة على التواصل الانفعالي والوجداني، وتأخرقي النمو اللفظي المترافق بشذوذ في شكل الكلام ومضمونه، إضافةً إلى المصاداة (تكرار الكلام)، وعدم القدرة على استخدام الضمائر بشكل صحيح، والإصرار على القيام بسلوكيات نمطية وآلية دون توقف، ويعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بقصور في استقبال المعلومات ومعالجتها ونقلها للآخرين، كما تتضح لديهم السلوكيات النمطية غير المناسبة للبيئة المحيطة (إبراهيم، 2025).

هذا ويُمثل المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد فئة مميزة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ يمرون بمرحلة المراهقة بكل ما تحمله من تحديات وصعوبات، ففي هذه المرحلة العمرية تتداخل التغيرات الجسدية والنفسية والاجتماعية مع مظاهر الاضطراب، مما قد يزيد من حدة التحديات المرتبطة بالتواصل اللغوي، والتفاعل الاجتماعي، وتنظيم السلوك والانفعالات، كما قد تظهر احتياجات خاصة تتعلق بالتكيف مع الضغوط، وإدارة العلاقات مع الأقران، والاستعداد للمستقبل الأكاديمي والمهني، ونظراً لأن المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد من أكثر الفئات التي تواجه تحديات نمائية معقدة، وهي مرحلة حرجة تتميز بزيادة متطلبات النضج النفسي والاجتماعي والتواصلي، تتضاعف هذه الصعوبات لتؤثر على قدرتهم على التكيف مع بيئاتهم التعليمية والاجتماعية، فقد جاءت الحاجة إلى البحث في موضوع الدراسة الحالية والمتمثل في الكشف عن اضطراب المعالجة الحسية وعلاقته بالأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

2-مشكلة الدراسة:

يواجه المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد تحديات نمائية معقدة تؤثر على تواصلهم وتفاعلهم مع البيئة المحيطة، ومن أبرز هذه التحديات اضطرابات المعالجة الحسية، حيث يظهر لديهم خلل في استقبال المعلومات الحسية (كالسمعية والبصرية واللمسية والدهليزية) ومعالجتها، مما يؤدي إلى استجابات خاطئة على شكل فرط أو انخفاض الاستجابة، أو حتى غيابها أحيانًا، وهو ما ينعكس سلبًا على تواصلهم الاجتماعي وتكيفهم الانفعالي، وتفاعلهم مع الآخرين بكفاءة مما يؤدي إلى ضعف في أدائهم اللغوي.(Tomchek & Dunn, 2007)

إلى جانب ذلك، تظهر لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد اضطرابات لغوية متكررة، تشمل التأخر في اكتساب اللغة، وضعف الفهم السمعي والتعبير اللفظي، والقصور في استخدام اللغة في السياقات الاجتماعية (Kwok, et al., 2015؛ Plesa, et al., 2019). وقد تتجلى هذه الصعوبات في اللغة النمطية أو التكرار، وضعف تكوين الجمل ومتابعة الحوار، كما تشير بعض الدراسات إلى ارتباط هذه الاضطرابات بنقص كفاءة المعالجة الحسية، خاصة السمعية منها، مما يعرقل اكتساب اللغة وتوظيفها (Feldman, et al., 2021).

وانطلاقًا من خبرة الباحثان الميدانية، فقد لاحظا وجود صعوبات متزامنة لدى هذه الفئة في الجوانب الحسية واللغوية، وهذا ما أكدته دراسة كل من (القطاونة، 2025؛ إبراهيم وآخرون، 2025؛ Chang, et al., 2022؛ Masoomi, et al., 2025; Panksepp, 2005) ، الأمر الذي يثير تساؤلات حول طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات وتأثيرها على قدرتهم على التكيف في البيئات التعليمية والاجتماعية، وتكتسب هذه المشكلة أهمية خاصة في مرحلة المراهقة، لما تتميز به من تحديات نفسية واجتماعية وانفعالية متزايدة.

وعلى الرغم من وجود دراسات تناولت كل متغير على حدة، إلا أن الدراسات –خصوصًا العربية– التي بحثت العلاقة بين اضطراب المعالجة الحسية والأداء اللغوي معًا لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد ما تزال محدودة، مما يستدعي التعمق في هذه العلاقة في السياق الثقافي المحلي، ومن هنا تنطلق مشكلة الدراسة في تناول **السؤال الرئيس الآتي: ما العلاقة الارتباطية بين اضطراب المعالجة الحسية والأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

3-أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى اضطراب المعالجة الحسية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد؟

السؤال الثاني: ما مستوى الأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس اضطراب المعالجة الحسية ومتوسطات استجابتهم على مقياس الأداء اللغوي؟

4-أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مستوى كل من اضطراب المعالجة الحسية والأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.
- التعرف إلى طبيعة العلاقة الارتباطية بين اضطراب المعالجة الحسية والأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

5-أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

6-الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في:

- انبثقت من أهمية الدراسات التي أشارت إلى أهمية دراسة متغيرات الدراسة الرئيسية وهي: اضطراب المعالجة الحسية والأداء اللغوي.
- تحليل الأدب النظري الذي تم جمعه عن متغيرات الدراسة الرئيسية.
- كما أن النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الصلة تلقي الضوء على اضطراب المعالجة الحسية وأثرة على الأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تقدم الدراسة الحالية إطار نظري عام لإثراء المكتبة الأردنية والعربية بتناول متغيرات الدراسة الرئيسية وهي: اضطراب المعالجة الحسية والأداء اللغوي.
- إثراء الأدبيات النفسية والتربوية المتعلقة بالمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

7-الأهميَّة التّطبيقيَّة:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في:

- تُوفر الدراسة أدوات (اضطراب المعالجة الحسية، والأداء اللغوي) ومؤشرات يمكن الاستفادة منها في التقييم والقياس، وتشكل مرجعًا ميدانيًا للباحثين في مجالات التربية الخاصة وعلم النفس الإكلينيكي والتنموي.
- حث القائمين والعاملين على اضطراب طيف التوحد بالاهتمام بالمعالجة الحسية في البرامج التدريبية المقدمة لهم.

8-التعريفات المفاهيمية والإجرائية

- **اضطراب المعالجة الحسية: (Sensory Processing Disorder)** "خلل في معالجة وتنظيم المعلومات الحسية في الجهاز العصبي المركزي، مما يؤدي إلى استجابات غير ملائمة للمثيرات الحسية" (رضوان، 2024: 48).
- **ويعرف إجرائيًا:** الدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس اضطراب المعالجة الحسية المستخدم في الدراسة الحالية.
- **الأداء اللغوي: (Language Performance)** " القدرة الفعلية للفرد على استخدام اللغة في مواقف التواصل المختلفة، بما يشمل التحدث، الفهم، القراءة، والكتابة، مع مراعاة القواعد النحوية والمعجمية" (المطيري، 148:2021).
- **ويعرف اجرائيًا:** الدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس الأداء اللغوي المستخدم في الدراسة الحالية .
- **المراهقون ذوي اضطراب طيف التوحد (Adolescents with Autism Spectrum Disorder) :** يُعد المراهقون أولئك الأفراد الذين يقعون تحت الفئة العمرية ما بين (12-18) عاماً، كما تُعد هذه المرحلة على أنها مرحلة نمائية تتسم بتغيرات بيولوجية وانفعالية واجتماعية متسارعة، الأمر الذي يضاعف من تحديات هذه الفئة (World Health Organization, 2023)، ويستوفون المعايير التشخيصية لاضطراب طيف التوحد كم ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات الذهنية الصادر عن الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (American Psychiatric Association) في طبعته الخامسة المعدلة والتي تتمثل في أنه "اضطراب نمائي عصبي يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة يؤدي إلى عجز مستمر في التواصل والتفاعل

الاجتماعي، ويتميز بأنماط سلوكية تكرارية ومحدودة، وقد يستمر في أشكاله المختلفة خلال مرحلة المراهقة والبلوغ" (APA,2022:57).

- **ويعرف إجرائيًا**: بأنهم المراهقون الذين تم تشخيصهم من قبل الجهات الرسمية في الأردن بأنهم من يعانون من اضطراب طيف التوحد والذين ستشملهم عينة هذه الدراسة .

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- **الحدود البشرية:** تتمثل بالمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد في الفئة العمرية من (14- 17) سنة والبالغ عددهم (100) مراهق ومراهقة .
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في كل من الأكاديمية الأردنية للتوحد، ومركز عمّان للتوحد، وذلك في العاصمة عمّان.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025\2026).
- **الحدود الموضوعية:** اضطراب المعالجة الحسية وعلاقته بالأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

9-محددات الدراسة:

حددت نتائج الدراسة بدلالات صدق وثبات أداتي الدراسة، وبدرجة دقة، وموضوعية، وشفافية استجابة مقدمي الرعاية للمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد على فقرات أداتي الدراسة (اضطراب المعالجة الحسية، والأداء اللغوي)، ومدى تمثيل العينة، ولا يمكن تعميمها إلا على المجتمع الذي سحبت منه العينة، وما يماثلها من مجتمعات.

10-الدراسات السابقة:

يُقدّم هذا الجزء عرضًا للدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية التي تمكن الباحثان من الاطلاع عليها والاستفادة من منهجيتها وأدواتها وإجراءاتها، قام الباحثان بترتيبها وفق التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم وعرض نتائجها كالتالي:

هدفت دراسة معاش وبالقرشي (2025) إلى التحقق من أثر اضطراب المعالجة الحسية على الاكتساب اللغوي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث شملت العينة (20) طفلًا وطفلة تتراوح أعمارهم بين (6 و10) سنوات، إضافة إلى استبيان موجه إلى (10) معلمين وأخصائيين من المركز، وقد تم استخدام الاستبيانات المغلقة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية جدًا وذات دلالة إحصائية بين اضطراب المعالجة الحسية وتأخر أو فقدان أو شذوذ اللغة لدى الأطفال الذاتويين، إذ تبين أن الاضطراب الحسي البصري هو الأكثر تأثيرًا على الأداء اللغوي، يليه السمعي، ثم الذوقي والشمي، فالحركي، وأخيرًا اللمسي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الأطفال في المعالجة الحسية تعزى إلى متغيرات الجنس أو المرحلة العمرية أو درجة الاضطراب.

وأجرى القطاونة (2025) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اضطراب المعالجة الحسية وكل من النضج الاجتماعي والسلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تكونت عينة الدراسة من (65) طفلًا تتراوح أعمارهم بين 7 إلى 13 عامًا، تم اختيارهم من مراكز التربية الخاصة في مدينة عمّان – الأردن، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستعان بعدد من الأدوات المقننة شملت: مقياس المعالجة الحسية، ومقياس النضج الاجتماعي، ومقياس السلوكيات النمطية، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من اضطرابات المعالجة الحسية لدى أفراد العينة في عدد من المجالات الحسية، أبرزها: حساسية اللمس، الحس الحركي، والتصفية السمعية، كما بينت النتائج أن مستوى النضج الاجتماعي منخفض، في حين أن السلوكيات النمطية كانت مرتفعة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه السلوكيات تعزى لشدة التوحد، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين اضطرابات المعالجة الحسية وكل من النضج الاجتماعي والسلوكيات النمطية.

فيما أجرت مارسيلا وآخرون (Marcilla-Jorda, et al., 2025) دراسة هدفت إلى فهم كيفية تأثير اضطرابات المعالجة الحسية على الأداء الوظيفي لعينة شملت 150 طفلًا من ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم بين 6 و12 عامًا في إسبانيا، وقام الباحثون باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام أداة "الملف الحسي 2" وربط النتائج بإطار ICF-CY حيث أظهرت النتائج أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من أنماط استجابة حسية غير نمطية

تؤثر على مجالات متعددة من الأداء الوظيفي، مما يبرز الحاجة إلى تدخلات مخصصة لتحسين جودة الحياة لهؤلاء الأطفال.

وقام طلبة (2025) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اضطراب اللغة البراجماتية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى تأثير الجنس (ذكر/أنثى) على هذه المتغيرات، تكونت العينة من (20) طفلًا وطفلة من ذوي اضطراب طيف التوحد، (10) ذكور و(10) إناث، تتراوح أعمارهم بين 4-6 سنوات، واستخدم المنهج الوصفي، واختبار المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة، ومقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية، ومقياس جيليام الإصدار الثالث، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفاعل الاجتماعي كأحد المهارات الاجتماعية واللغة النمطية كأحد اضطرابات اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما وُجدت فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراجماتية لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على مقياس المهارات الاجتماعية.

فيما أجرت أورين وسوكينك (Oren & Sukenik, 2025) دراسة هدفت إلى استكشاف الفروق بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم من ذوي التطور النموذجي في مجالي اللغة والقراءة المبكرة، ركزت الدراسة على مجموعة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وتناولت الجوانب اللغوية الأساسية مثل النحو والدلالة، إلى جانب مهارات القراءة الناشئة كتمييز الحروف وفهم المقروء الأولي، أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبات واضحة في الجوانب النحوية (مثل تركيب الجملة واستخدام الأزمنة) والدلالية (مثل اختيار المفردات المناسبة وفهم معاني الكلمات ضمن السياق)، مقارنة بأقرانهم من ذوي النمو النمطي، في المقابل، كانت مهاراتهم في تمييز الحروف الأبجدية والتعرف على الأصوات المرافقة للحروف متقدمة، وهو ما يشير إلى أن مهارات القراءة الناشئة قد تتطور لديهم بوتيرة مختلفة عن المهارات اللغوية الأخرى، وقد خلص الباحثون إلى أن التطور القرائي المبكر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لا يعكس بالضرورة تطورًا لغويًا متكاملًا، مما يؤكد أهمية تصميم برامج تعليمية تستجيب للاحتياجات الفردية، وتُعنى بالفجوة بين التعرف على الرموز الكتابية واستخدام اللغة بشكل وظيفي.

كما أجرى يو (Yu, 2025) دراسة هدفت إلى تحليل التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مع التركيز على تقييم فعالية الأساليب التعليمية المصممة خصيصًا لمعالجة هذه التحديات، تضمنت الدراسة مراجعة تجريبية للتدخلات الموجهة في البيئات أحادية ومتعددة اللغات، وركزت على كيفية تحسين إدراك اللغة السمعية والبصرية لدى هؤلاء الأطفال من خلال خطط تربوية موجهة ومنهجيات مدروسة، أظهرت نتائج الدراسة أن التدخلات الفردية المصممة بناءً على احتياجات كل طفل، والتي تدمج بين التعليم البصري والسمعي، تسهم بشكل ملحوظ في تحسين المهارات اللغوية، لاسيما على صعيد الفهم السمعي، والانتباه إلى الإشارات الكلامية، وتحليل السياق اللغوي، كما تبين أن الأطفال الذين يتعرضون لأكثر من لغة – أي في بيئات متعددة اللغات – قد يُظهرون مرونة لغوية أعلى في بعض الجوانب، بشرط أن تُراعى قدراتهم الإدراكية وطبيعة التداخل اللغوي في بيئتهم.

وهدفت دراسة هارفي وأخرون (Harvey, et al. 2025) الى استكشاف المهارات السردية الشفوية لدى الشباب المراهقين، طُلب من المشاركين ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تراوحت أعمارهم بين 11–15 عامًا (N=53) ومن مجموعة من غير ذوي الاضطراب (N=57) إعادة سرد أحداث مقطعي فيديو مدة كل منهما 3–4 دقائق، وقد تم ترميز السرد وفقًا للبنية الكلية "قواعد القصة" ومعيار التماسك، وأظهرت النتائج أن المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد قدّموا سردًا شفويًا أقل تنظيمًا وترابطًا مقارنةً بنظرائهم من غير ذوي الاضطراب ، ومع ذلك، فإن ضبط طول السرد في التحليلات الاستكشافية أزال تقريبًا الفروق بين المجموعتين، مما يشير إلى الحاجة إلى مزيد من الدراسات لفهم العلاقة بين طول السرد وجودته لدى هذه الفئة.

كما وقام كل من حمدي وآخرون (2024) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أنماط الاستجابة الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في جامعة الفيوم، استهدفت (120) طفلًا تتراوح أعمارهم بين (3–12) عامًا، بحيث استخدمت الدراسة منهجًا وصفيًا وأداة خاصة لقياس أنماط الاستجابة الحسية، طبقت في محافظات متعددة منها الفيوم والقاهرة، وقد أظهرت النتائج أن اضطراب المعالجة السمعية كان الأكثر شيوعًا بنسبة 30%، يليه الاضطراب في نظام الحس الدهليزي والعميق بنسبة 28.3% لكل منهما.

في حين سعت دراسة أحمد (2024) إلى التعرف على علاقة اضطراب المعالجة الحسية ببعض المشكلات السلوكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد الناطقين وغير الناطقين بجامعة بني سويف، شملت الدراسة 61 طفلًا (34 ناطقًا، 27 غير ناطق)، وتبنت المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام مقياس البروفيل الحسي المختصر وعدد من المقاييس السلوكية الأخرى، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين اضطراب المعالجة الحسية وشدة المشكلات السلوكية لدى الأطفال.

أما دراسة أحمد وآخرون (2024) فهدفت إلى دراسة العلاقة بين اضطراب المعالجة الحسية وبعض المشكلات السلوكية (مشكلات الطعام- السلوكيات النمطية التكرارية- إيذاء الذات) لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد الناطقين وأطفال اضطراب طيف التوحد غير الناطقين، وذلك باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة البحث من (61) طفلًا من الجنسين تم تقسيمهم إلى (34) طفلًا من ذوى اضطراب طيف التوحد الناطقين و(27) طفلًا من ذوي اضطراب طيف التوحد غير ناطقين تراوحت أعمارهم الزمنية (6-12) سنة، وتتراوح نسبة ذكائهم (45-76) تتراوح بين فئة (القصور الذهني المتوسط والبسيط– الضعف البيني) في بعض مراكز التأهيل الخاصة بمحافظة الجيزة وبني سويف، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المشكلات السلوكية (مشكلات الطعام- السلوكيات النمطية التكرارية- إيذاء الذات) واضطراب المعالجة الحسية لدى لأطفال اضطراب طيف التوحد الناطقين وغير الناطقين.

كما حاولت دراسة لاتريتشيه وآخرون (Latrèche, et al., 2024) فحص المسارات المبكرة والتعديلات المحتملة لملفات اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تكوّنت العينة من 286 طفلًا من ذوي اضطراب طيف التوحد و85 طفلًا ذو نموٍّ طبيعي، تتراوح أعمارهم بين 1.5 و5.7 سنوات، حيث تم استخدام تحليل العنقود لتحديد ملفات اللغة المختلفة، ومتابعة المسارات المبكرة في المفردات التعبيرية، التركيب، والبراغماتية، وأظهرت النتائج وجود ثلاثة ملفات لغوية متميزة: غير متأثر لغويًا، متأثر لغويًا، وقليل الكلام، كما تبين أن الإدراك غير اللفظي في سن 2.4 سنة كان له تأثير على تصنيف المشاركين في كل ملف لغوي.

أجرى ويليامز وآخرون (Williams, et al., 2023) دراسة هدفت لفهم أنماط التفاعل الحسي والعوامل المرتبطة بها للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، شملت العينة بيانات من 1,200 مشارك من ذوي اضطراب طيف التوحد تم جمعها من عدة مواقع بحثية في الولايات المتحدة، استخدمت منهجية تحليل البيانات التكاملي، معتمدين على أدوات مثل "استبيان الخبرات الحسية" و"الملف الحسي"، بالإضافة إلى نماذج تحليل الاستجابة للعناصر، وقد أظهرت النتائج وجود ثلاثة أنماط رئيسية للتفاعل الحسي: فرط الاستجابة، نقص الاستجابة، والسعي الحسي، مع ارتباطات مختلفة بالعوامل السلوكية والمعرفية.

فيما أجرى خليل (2023) دراسة هدفت إلى إعداد وتقنين مقياس لتقييم السلوك اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تكونت العينة من 9 أطفال ذكور تتراوح أعمارهم بين 7 و9 سنوات، استخدم الباحث مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء ومقياس جيليام لتشخيص التوحد، بالإضافة إلى المقياس الجديد الذي صممه لتقييم السلوك اللغوي، والذي اشتمل على خمسة محاور: التقليد اللفظي، استجابة المستمع، التسمية اللفظية، الطلب اللفظي، واستخدام الألفاظ، وقد أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يجعله أداة موثوقة لتقييم السلوك اللغوي لدى هذه الفئة.

بينما أجرى الفاعوري والزريقات (2020) دراسة هدفت إلى مقارنة مستوى أداء اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي الإعاقة العقلية، تكونت العينة من (205) أطفال، منهم (103) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد و(102) من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والملتحقين بمراكز التربية الخاصة في عمان، الأردن، استخدم المنهج الوصفي المسحي، حيث تم بناء مقياسين: مقياس اللغة الاستقبالية ومقياس اللغة التعبيرية، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم من ذوي الإعاقة العقلية، وجاءت الفروق لصالح الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في جميع أبعاد مقياسي اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

10-الطريقة والإجـــــراءات:

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي استخدمت في الدراسة، كما يتضمن تعريفًا بمنهج الدراسة وأفراد الدراسة، والأدوات المستخدمة فيها، وكيفية بنائها، وإجراءات

تطبيقها، والتأكد من صدقها وثباتها، إضافة إلى وصف الطريقة الإحصائية، التي استخدمت في تحليل البيانات، واستخلاص النتائج.

11-منهجية الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته لأهداف الدراسة الحالية، وهي علاقة اضطراب المعالجة الحسية بالأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

12-أفراد الدراسة:

تكوَّن أفراد الدراسة من (100) من المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في مدينة العاصمة عمّان (مركز عمّان للتوحد، والأكاديمية الأردنية للتوحد)، ونظرًا لعدم توفر إحصاءات رسمية دقيقة تُبيّن العدد الكلي للمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، إضافة إلى صعوبة الوصول إلى بيانات شاملة تشمل جميع الحالات، تعذّر تحديد حجم المجتمع الأصلي للدراسة بشكل دقيق، وبناءً عليه، تم الاعتماد على أفراد الدراسة المتاحين الذين أمكن الوصول إليهم من خلال التنسيق مع مراكز التربية الخاصة ذات العلاقة، بما يحقق أهداف الدراسة ويسهم في الحصول على بيانات واقعية تعكس خصائص الفئة المستهدفة، حيث تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة المتيسرة، وذلك بعد حصره من خلال سجلات هذه المراكز والتحقق من الشروط الآتية: أن يكون المشارك ضمن الفئة العمرية (14-17) سنة، على أن لا يكون المراهق المشارك لديه إعاقة أخرى مصاحبة كالإعاقة الذهنية أو اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وأن تكون شدة الاضطراب لديه ضمن البسيطة والمتوسطة.

13-أدوات الدراسة:

قام الباحثان ببناء أداتي الدراسة وهما: اضطراب المعالجة الحسية، والأداء اللغوي، وهي كالاتي:

أولًا: مقياس اضطراب المعالجة الحسية:

وصف مقياس اضطراب المعالجة الحسية بصورته الأولية

تم بناء مقياس اضطراب المعالجة الحسية بعد الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة وأبرزها دراسة القطاونة (2025)، ودراسة أحمد (2024)، وذلك لملاءمتها لأهداف وأفراد الدراسة الحالية، حيث تكون المقياس من (42) فقرة موزعة على (7) أبعاد وهي: (اضطراب المعالجة

السمعية، اضطراب المعالجة اللمسية، اضطراب المعالجة البصرية، اضطراب المعالجة الشمية والذوقية، الاضطرابات في النظام الدهليزي، الاضطرابات في الإحساس الحس-عمقي، صعوبات التكامل الحسي المتعدد).

دلالات صدق وثبات مقياس اضطراب المعالجة الحسية:

صدق المحكمين:

بعد تصميم المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق المحتوى للمقياس والبالغ عددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة المختصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي في الجامعات الأردنية، تم الطلب من المحكمين الحكم على جودة محتوى الفقرات وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وسلامتها ومدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته بالإضافة إلى أي ملاحظات أخرى قد يرونها مناسبة سواء أكان بالحذف أو الإضافة والأخذ برأي وتعديلات المحكمين للخروج بمقياس مناسب لتحقيق غرض البحث، وتم اعتماد الفقرة التي حازت على نسبة اتفاق 80% فأكثر.

بعد مراجعة المحكمين للمقياس وتقديم ملاحظاتهم، قام الباحثان بإجراء مجموعة من التعديلات على النسخة الأولية من المقياس، حيث تم تعديل بعض المصطلحات لتصبح أكثر دقة علمية، وإعادة توزيع مجموعة من البنود على سبعة أبعاد بما يتوافق مع خصائص كل بعد، بالإضافة إلى دمج الفقرات المتشابهة لتجنب التكرار، كما تم إضافة فقرات جديدة لتغطية بعض الجوانب السلوكية المرتبطة باضطراب المعالجة الحسية التي لم تكن واضحة بشكل كافٍ في النسخة الأولية، بهذه التعديلات، أصبح المقياس أكثر شمولية وارتباطًا بالإطار النظري وأكثر ملاءمة لقياس اضطراب المعالجة الحسية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

وعليه تكوّن المقياس في صورته النهائية من (42) فقرة موزعة على سبعة أبعاد (اضطراب المعالجة السمعية، اضطراب المعالجة اللمسية، اضطراب المعالجة البصرية، اضطراب المعالجة الشمية والذوقية، الاضطرابات في النظام الدهليزي، الاضطرابات في الإحساس الحس-عمقي ، صعوبات التكامل الحسي المتعدد).

الصدق البنائي للمقياس (صدق الاتساق الداخلي):

بعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس تم تطبيقه على عينة من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة والبالغ عددهم (30) مراهقًا ومراهقة من أجل التعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى إسهام الفقرات المكونة له، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجالات وبين الأداة الكلية للدراسة، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

البُعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط بين الفقرات والبُعد	معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية
الاضطرابات في المعالجة السمعية	6	0.602 – 0.728	0.777
الاضطرابات في المعالجة البصرية	6	0.607 – 0.855	0.912
الاضطرابات في المعالجة اللمسية	6	0.863 – 0.954	0.899
الاضطرابات في المعالجة الشمية والذوقية	6	0.525– 0.893	0.891
الاضطاربات في النظام الدهليزي	6	0.811 – 0.911	0.882
الاضطرابات في الإحساس الحس-عمقي	6	0.876 – 0.952	0.902
صعوبات التكامل الحسي المتعدد	6	0.923 – 0.957	0.880

يظهر من خلال الجدول أن معاملات الارتباط للفقرات مع الأبعاد تراوحت بين (0.525 - 0.957)، حيث جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى أن كل فقرة تقيس البُعد المخصص لها بشكل مناسب، وأن الأبعاد نفسها مرتبطة بشكل إيجابي مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعكس تمتع المقياس بدرجة جيدة من صدق البناء، ويؤكد صلاحيتها لقياس اضطراب المعالجة الحسية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

ثبات مقياس اضطراب المعالجة الحسية:

- **طريقة الاختباروإعادة الاختبار:**

للتأكد من ثبات مقياس الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار- Test) (Retestبتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) مراهقًا ومراهقة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

- **طريقة الاتساق الداخلي:**

تم أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ وثبات الإعادة للأساليب، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2) معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس اضطراب المعالجة الحسية

البعد	معامل ثبات الإعادة	معامل كرونباخ ألفا
الاضطرابات في المعالجة السمعية	0.821	0.768
الاضطرابات في المعالجة البصرية	0.854	0.855
الاضطرابات في المعالجة اللمسية	0.903	0.957
الاضطرابات في المعالجة الشمية والذوقية	0.876	0.888
الاضطاربات في النظام الدهليزي	0.912	0.935
الاضطرابات في الإحساس الحس-عمقي	0.905	0.956
صعوبات التكامل الحسي المتعدد	0.931	0.976
الدرجة الكلية للمقياس	**0.948**	**0.980**

يبين جدول (2) أن معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار لمقياس اضطراب المعالجة الحسية تراوحت بين (0.821 -0.931) على مستوى الأبعاد، وبلغت (0.948) للدرجة الكلية، وهي قيم مرتفعة تشير إلى استقرار المقياس عبر الزمن، كما أظهرت نتائج ثبات الاتساق الداخلي أن قيم معامل كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.768 -0.976) للأبعاد، وبلغت (0.980) للدرجة الكلية للمقياس، وهي قيم ضمن الحدود المقبولة في الدراسات النفسية والتربوية، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، ويعزز موثوقية النتائج المستخلصة وصلاحية استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

ثانيًا: مقياس الأداء اللغوي:

وصف مقياس الأداء اللغوي بصورته الأولية:

لغايات تحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحثان ببناء مقياس الأداء اللغوي بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة طلبة (2025) ودراسة خليل (2023)، ودراسة

الفاعوري والزريقات (2020)، حيث تكون المقياس من مجموعة فقرات ضمن (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (مهارات الاستماع، الفهم اللغوي، والتعبير اللغوي).

دلالات صدق وثبات مقياس الأداء اللغوي:

صدق المحكمين:

بعد تصميم المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق المحتوى للمقياس والبالغ عددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة المختصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي في الجامعات الأردنية، وتم الطلب من المحكمين الحكم على جودة محتوى الفقرات وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وسلامتها ومدى ملائمة الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته بالإضافة إلى أي ملاحظات أخرى قد يرونها مناسبة سواء أكان بالحذف أو الإضافة والأخذ برأي وتعديلات المحكمين للخروج بمقياس مناسب لتحقيق غرض البحث، وتم اعتماد الفقرة التي حازت على نسبة اتفاق 80% فأكثر.

بناءً على الملاحظات المقدمة من المحكمين، تم تعديل عدد من الأسئلة في الأداة لتكون أكثر دقة ووضوحًا، وتم تحسين الصياغة اللغوية لتتناسب مع الفئة المستهدفة، كما تم تعديل بعض العبارات لتوضيح المطلوب بشكل أكبر، بالإضافة إلى تحسين الأسئلة التي تتعلق بالسلوكيات اللغوية للمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، في بعض الأحيان، تم تعديل الفقرات لتكون أكثر دقة علميًا أو لتجنب التكرار في الأسئلة.

وعليه، تكون مقياس الأداء اللغوي بصورته النهائية من مجموعة فقرات ضمن (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (مهارات الاستماع، الفهم اللغوي، والتعبير اللغوي).

الصدق البنائي للمقياس (صدق الاتساق الداخلي):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لمقياس الدراسة تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) مراهقًا ومراهقة ممن هم خارج عينة الدراسة ولكن من مجتمع الدراسة من أجل التعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى إسهام الفقرات المكونة له، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجالات وبين الأداة الكلية للدراسة.

جدول (3) معاملات صدق البناء لمقياس الأداء اللغوي

البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط بين الفقرات والبعد	معامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية
مهارات الاستماع	10	0.743 – 0.916	0.899
الفهم اللغوي	10	0.776 – 0.906	0.948
التعبير اللغوي	10	0.750 – 0.929	0.922

توضح النتائج في الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها تراوحت بين (0.743 - 0.929)، فيما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية بين (0.899 -0.948)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، وتشير هذه النتائج إلى أن الفقرات تقيس الأبعاد اللغوية المخصصة لها بدقة، وأن المقياس تمتع بدرجة جيدة من صدق البناء، مما يعزز من موثوقية قياس الأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

ثبات مقياس الأداء اللغوي:

- **طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:** للتأكد من ثبات مقياس الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) مراهقًا ومراهقة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.
- **طريقة الاتساق الداخلي**: وتم أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ وثبات الإعادة للأساليب واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4) معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس الأداء اللغوي

البعد	معامل ثبات الإعادة	معامل كرونباخ ألفا
مهارات الاستماع	0.901	0.954
الفهم اللغوي	0.918	0.961
التعبير اللغوي	0.912	0.968
الأداة الكلية	0.934	0.980

يبين جدول (4) أن معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار لمقياس الأداء اللغوي تراوحت بين (0.901 -0.918) على مستوى الأبعاد، وبلغت (0.934) للدرجة الكلية للمقياس، وهي قيم مرتفعة تشير إلى استقرار المقياس عبر الزمن، كما أظهرت نتائج ثبات الاتساق الداخلي أن معاملات كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.954 -0.968) للأبعاد، وبلغت (0.980) للدرجة الكلية، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والموثوقية، ويؤكد صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية ودقة النتائج والاستنتاجات المتعلقة بالأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

14-إجراءات تنفيذ الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة الإجراءات الآتية:

1. مراجعة الأدب النظري لتحديد المفاهيم الأساسية.
2. بناء الأداتين وعرضهما على مجموعة من المحكمين.
3. التحقق من الخصائص السيكومترية للأداتين وفق الطرق الإحصائية المناسبة.
4. الحصول على الموافقات اللازمة من الجهات المختصة.
5. اختيار أفراد العينة وفق معايير محددة.
6. تطبيق الأدوات وجمع البيانات.
7. تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS.
8. عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية:

تم تطبيق مجموعة من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية (spss) وتتحدد بما يلي:

1. للإجابة عن كل من السؤال الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون.
3. تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا ومعامل الارتباط بيرسون لدراسة ثبات وصدق أدوات الدراسة.

15-نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات:

في الفصل الحالي عرض لنتائج الدراسة في ظل أسئلتها المتعلقة باضطراب المعالجة الحسية وعلاقته بالأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك حسب ترتيب الأسئلة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما مستوى اضطراب المعالجة الحسية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكافة أبعاد مقياس اضطراب المعالجة الحسية.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد اضطراب المعالجة الحسية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
صعوبات التكامل الحسي المتعدد	3.83	0.88	1	مرتفعة
الاضطرابات في المعالجة اللمسية	3.54	0.89	2	متوسطة
الاضطرابات في الإحساس الحس–عمقي	3.51	0.93	3	متوسطة
الاضطرابات في المعالجة الشمية والذوقية	3.40	0.94	4	متوسطة
الاضطرابات في المعالجة السمعية	3.37	0.88	5	متوسطة
الاضطرابات في المعالجة البصرية	3.33	0.92	6	متوسطة
الاضطرابات في النظام الدهليزي	3.22	0.91	7	متوسطة
الدرجة الكلية للمقياس	**3.46**	—	—	**متوسطة**

في ضوء نتائج الجدول (5)، يتبيّن أن المستوى العام لاضطراب المعالجة الحسية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد جاء ضمن المستوى المتوسط بمتوسط حسابي كلي بلغ (3.46)، مما يعكس وجود صعوبات حسية واضحة لدى أفراد العينة، إلا أنها ليست مرتفعة

بشكل حاد في جميع الأبعاد، وقد أظهرت النتائج تباينًا بين الأبعاد المختلفة، حيث جاء بُعد صعوبات التكامل الحسي المتعدد في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع (3.83)، في المقابل، جاءت باقي الأبعاد ضمن المستوى المتوسط، وأظهر بُعد الاضطرابات في النظام الدهليزي أدنى متوسط (3.22)، مما يدل على أن الصعوبات المتعلقة بالتوازن والحركة كانت الأقل نسبيًا مقارنة ببقية المجالات، كما ظهر أن مجالات مثل المعالجة اللمسية والإحساس الحس–عمقي تمتلك متوسطات متوسطة نسبيًا ضمن المستوى المتوسط (3.54 -3.51 على التوالي).

من الجدير بالذكر بأن هناك عده اعتبارات تتعلق بطبيعة المرحلة العمرية والخصائص النمائية الخاصة بهذه الفئة، فالمراهقة تعد مرحلة يحدث فيها قدر من النضج العصبي التدريجي، مما قد يخفف نسبيًا من شدة الاضطرابات الحسية التي تكون أكثر وضوحًا في الطفولة المبكرة ومع ذلك، يبقى لدى المراهقين أنماط حسية غير متجانسة، تظهر على شكل صعوبات واضحة لكنها ليست حادة في جميع المجالات الحسية، وهو ما يفسر بقاء المتوسط العام ضمن المستوى المتوسط، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من (حمدي وآخرون، 2024؛ أحمد وآخرون، 2024).

كما يمكن تفسير المستوى المتوسط أيضًا من خلال الخبرات التعليمية والعلاجية التي قد يكون المراهقون قد تلقّوها عبر السنوات السابقة، مثل جلسات التكامل الحسي أو التدريب السلوكي، والتي قد تخفف جانبًا من التشتت الحسي لديهم، مما ساهم في التخفيف من حدة الاضطراب، ومع ذلك، تبقى بعض الصعوبات قائمة لأنها ناتجة عن اختلافات بنيوية في معالجة المعلومات الحسية على مستوى الجهاز العصبي، مما يجعلها مستمرة وإن كانت بدرجات متفاوتة (Marcilla-Jorda et al., 2025; Williams et al., 2023).

تتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أن المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من صعوبات حسية متفاوتة الشدة حسب البعد الحسي، وأن صعوبات التكامل الحسي المتعدد غالبًا ما تكون الأعلى تأثيرًا، في حين قد تكون بعض الوظائف الحسية الحركية مثل التوازن أقل تأثرًا (معاش وبالقرشي، 2025؛ القطاونة، 2025)، كما تدعم نتائج الدراسة فكرة أن اضطراب المعالجة الحسية ليس متماثلًا في جميع المجالات، بل يظهر بشكل متفاوت بين الأبعاد، وهو ما يعكس الخصائص الفردية والتباين الحسي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف

التوحد.(Mercilla-Jorda et al., 2025) كما تتواكب نتائج الدراسة الحالية مع نتائج ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (حمدي وآخرون، 2025؛ أحمد، 2024؛ أحمد وآخرون، 2024) إذ أن جميع هذه الدراسات أشارت إلى أن اضطراب المعالجة الحسية يُعد من السمات الجوهرية وليست السمات الثانوية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، والذي يرتبط أساسًا بضعف التنظيم الانفعالي والتكيفي لديهم.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة القطاونة (2025) حيث أظهرت الدراسة وجود مستوى مرتفع من اضطرابات المعالجة الحسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المراهقين يواجهون صعوبات حسية ملحوظة تؤثر على استجابتهم للمثيرات البيئية، لكنها ليست بالحدة التي تجعلها معيقة في جميع المجالات ما يعكس الطبيعة غير المتجانسة للمعالجة الحسية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تختلف شدة الحساسية أو التشتت الحسي من مجال إلى آخر بينما في نتائج هذه الدراسة جاء هذا البعد الأقل حدة، ويمكن تفسير هذه الاختلافات باختلاف خصائص العينة، أو أدوات القياس، أو طريقة تطبيق المقياس، مما يعكس التنوع الكبير في مظاهر اضطراب المعالجة الحسية بين المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

أما ما أشارت إليه دراسة وليامز (Williams et al., 2023) من ارتفاع حدة المشكلات الحسية وتفاقمها مع التقدم في العمر فإنه يختلف تمامًا مع ما جاءت به نتائج هذه الدراسة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن أفراد الدراسة الحالية قد تلقوا التدريبات اللازمة والتي من شأنها تخفيف حدة هذه المشكلات الحسية والسيطرة عليها بدلًا من تفاقمها مع التقدم في العمر، كما أن أفراد الدراسة تلقوا خدمات التدخل المبكر في الوقت المناسب مما ساهم في السيطرة على هذه المشكلات الحسية.

السؤال الثاني: ما مستوى الأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات وأبعاد مقياس الأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أتاح ذلك تقييم مستوى المهارات اللغوية المختلفة للمشاركين، بما في ذلك مهارات الاستماع، والفهم اللغوي، والتعبير اللغوي، مع تحديد مدى قوة الأداء في كل بعد ومدى تباين الإجابات بين المشاركين، حيث تعكس المتوسطات الحسابية المستوى العام لكل بعد من مهارات الأداء اللغوي،

بينما يوضح الانحراف المعياري مقدار التفاوت بين إجابات المراهقين، مما يساعد على التعرف على الجوانب القوية والضعيفة في الأداء اللغوي ضمن العينة، وتُعرض الجداول التالية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس الأداء اللغوي، لتقديم صورة دقيقة وشاملة عن مستوى الأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الاستماع	2.79	0.95	1	متوسطة
الفهم اللغوي	2.59	0.96	2	متوسطة
التعبير اللغوي	2.50	1.02	3	متوسطة
الدرجة الكلية للمقياس	**2.63**	—	—	**متوسطة**

في الجدول (6)، يتضح أن المستوى العام لأبعاد الأداء اللغوي جاء ضمن المستوى المتوسط بمتوسط حسابي كلي بلغ (2.63)، ما يشير إلى أن المشاركين يمتلكون قدرات لغوية تتراوح بين المتوسطة إلى الضعيفة نسبيًا، مما يوضح الحاجة إلى دعم وتطوير مهارات التواصل لديهم في مختلف الأبعاد اللغوية.

عند تحليل أبعاد الأداء اللغوي الثلاثة، تبين أن مهارة الاستماع جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.79)، مما يعني أن المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد في العينة لديهم قدرة نسبية على الاستماع والتركيز على المثيرات السمعية، وهو أعلى الأبعاد أداءً مقارنة بباقي المهارات اللغوية، أما الفهم اللغوي فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.59)، مما يشير إلى أن المشاركين يواجهون صعوبة في فهم اللغة المنطوقة، في حين جاءت مهارة التعبير اللغوي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.50)، مما يشير إلى أن المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من صعوبة واضحة في التعبير اللفظي، سواء من حيث اختيار المفردات أو تكوين الجمل أو القدرة على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بشكل سليم، وهذا يشير إلى وجود تحديات كبيرة في هذه المهارة، مما يتطلب اهتمامًا أكبر في تطويرها.

بشكل عام، تشير النتائج إلى أن مهارات الأداء اللغوي لدى هذه الفئة تتراوح بين المتوسطة والضعف النسبي في بعض الجوانب، إذ يشير المستوى المتوسط للأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد إلى أن هؤلاء الأفراد يمتلكون قدرات لغوية أساسية موجودة تمكنهم من التواصل وفهم المحيط، إلا أن هذه القدرات ليست متقدمة بما يكفي لتغطية جميع مواقف التواصل الاجتماعي أو الأكاديمي المعقدة، ويعكس هذا المستوى المتوسط وجود مهارات لغوية يمكن البناء عليها، لكنها بحاجة إلى دعم مستمر وتدخلات تعليمية متخصصة لتعزيز الأداء .

ويعني هذا أن المراهقين قادرين على استقبال المعلومات الصوتية وفهم الكلمات البسيطة والتعبير عن الاحتياجات الأساسية، ولكنهم يواجهون تحديات عند التعامل مع اللغة المركبة، مثل تكوين الجمل المعقدة، أو استخدام المفردات الدقيقة، أو التعبير عن الأفكار والمشاعر بشكل متسلسل ومنظم، كما يشير إلى أن القدرة على التفاعل اللغوي الاجتماعي والفهم العميق للنصوص والمحادثات ليست متكاملة بعد، وقد تتطلب دعمًا إضافيًا لتحسين الأداء اليومي والتعلم الأكاديمي.

كما يعكس المستوى المتوسط للأداء اللغوي وجود قاعدة لغوية جيدة لكنها تحتاج إلى تطوير مستمر، مع التركيز على برامج تأهيلية تساعد المراهقين على تعزيز مهارات الاستماع، والفهم، والتعبير اللغوي، وتنمية القدرة على التواصل الاجتماعي الفعال، بما يضمن تحسين تفاعلهم مع البيئة والمجتمع بشكل أكثر فعالية واستقلالية.(Tager-Flusberg et al., 2013)

كما تعزى هذه الدرجة المتوسطة إلى أن أفراد الدراسة موجودون في مراكز تربية خاصة تقوم بتدريبهم وتأهيلهم بشكل مكثف، مما أثر ذلك على أدائهم اللغوي.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة طلبة (2025) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين صعوبات الفهم اللغوي واضطراب اللغة البراجماتية، خصوصًا عند المراهقين الذكور، ويعزو الباحثان الدرجة المتوسطة إلى أن التحاق المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد ببرامج تعليمية وتأهيلية مبكرة هو السبب الرئيس. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Yu, 2025) التي أظهرت تحسنًا في المهارات اللغوية عند التدخل التعليمي الفردي المدمج بين السمعي والبصري، مما يؤكد أهمية تعزيز الجانب السمعي في التعلم. وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات التي أظهرت صعوبات في النحو والسرد الشفوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، مثل

أورين وسوكينك (Oren & Sukenik, 2025)، ودراسة هارفي وآخرون (Harvey et al., 2025) إذ بينت هذه الدراسات أن مستوى الأداء اللغوي في مرحلة المراهقة يكون في الغالب أفضل منه في مرحلة الطفولة، ولكنه قد لا يصل مستوى الكفاءة المطلوبة الكاملة مقارنة بأقرانهم العاديين. كما أن هذه النتائج تتوافق مع توصل إليه كل من (خليل، 2023؛ الفاعوري والزريقات، 2020)، إذ أشارت نتائج دراساتهم إلى أن الأداء اللغوي لدى فئة المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد تتسم بالتفاوت بين أبعاده، الأمر الذي يؤدي إلى المستوى المتوسط.

من ناحية أخرى اختلفت نتائج هذه الدراسة التي أشارت إلى أن مستوى مهارة الاستماع كان أعلى من مهارة التعبير والفهم، وهو ما لم يشر إليه في دراسة لاتريتشيه وآخرون (Latrèche et al., 2024) التي صنفت الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى ملفات لغوية مبكرة متأثرة وغير متأثرة، دون التمييز بين ترتيب المهارات اللغوية بالنسبة للمراهقين الأكبر سنًا.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس اضطراب المعالجة الحسية ومتوسطات استجابتهم على مقياس الأداء اللغوي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس قوة واتجاه العلاقة بين متوسطات درجات المراهقين على مقياس اضطراب المعالجة الحسية ومتوسطات درجاتهم على مقياس الأداء اللغوي، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) معامل ارتباط بيرسون بين اضطراب المعالجة الحسية والأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد

المتغيران	قيمة معامل الارتباط(r)	مستوى الدلالة(Sig)
اضطراب المعالجة الحسية	-0.412	0.000
الأداء اللغوي		

تشير نتائج الجدول (7) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ومتوسطة القوة بين متوسطات استجابة المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس اضطراب المعالجة الحسية ومتوسطات استجابتهم على مقياس الأداء اللغوي، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون = r)

(0.412-، وتوضح هذه القيمة أن زيادة مستوى اضطراب المعالجة الحسية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد ترافق مع انخفاض الأداء اللغوي لديهم، مما يعكس تأثير الصعوبات الحسية على القدرات اللغوية، وهذا يشير إلى أن الصعوبات التي يواجهها المراهقون في معالجة المثيرات الحسية (مثل الصوت أو الضوء أو اللمس) تؤثر بشكل سلبي على قدراتهم اللغوية، سواء من حيث الاستماع أو الفهم أو التعبير.

وعند النظر في هذا الارتباط السلبي، يمكن تفسيره بأن المراهقين الذين يعانون من اضطراب حسي شديد قد يواجهون صعوبة في التركيز على المثيرات السمعية أو البصرية اللازمة لفهم اللغة أو استخدامها بشكل فعال، مما يؤثر على قدرتهم على التواصل اللغوي بشكل صحيح.

كما أظهرت النتائج أن مستوى الدلالة (Sig = 0.000) أقل من (0.05)، وهو ما يدل على أن هذه العلاقة الارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة (95%)، مما يؤكد صحة وجود ارتباط فعلي بين المتغيرين ضمن العينة المدروسة، هذا يعني أن العلاقة بين اضطراب المعالجة الحسية والأداء اللغوي ليست مجرد صدفة، بل هي ارتباط حقيقي وملموس في العينة المدروسة، وبالتالي، يبرز أهمية مراعاة العوامل الحسية عند تصميم التدخلات اللغوية والعلاجية للمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يمكن أن يسهم تحسين المعالجة الحسية في تعزيز المهارات اللغوية لهذه الفئة.

ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى أن التحديات الحسية، مثل الحساسية المفرطة للضوضاء، الحركة، اللمس، أو التداخل بين المعلومات الحسية المتعددة، تؤثر بشكل مباشر على قدرة المراهق ذو اضطراب طيف التوحد على فهم اللغة، التعبير عنها، والتواصل بشكل فعال، ويعكس هذا الارتباط أن الأداء اللغوي ليس مستقلًا عن الصعوبات الحسية، بل إن صعوبات المعالجة الحسية قد تؤدي إلى ضعف الانتباه أثناء المحادثات أو الدروس، صعوبة استيعاب التعليمات، أو بطء في الاستجابة اللفظية، فالمراهق ذو اضطراب طيف التوحد الذي يعاني من اضطرابات حسية متعددة قد يجد صعوبة في التركيز على اللغة الشفهية أو المكتوبة، واستخدام المفردات والجمل بشكل صحيح، والتفاعل اللغوي في السياقات الاجتماعية، وهذه النتيجة تنسجم مع ما جاء في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الخامس .(APA, 2022)

كما تؤكد قيمة الدلالة الإحصائية (Sig = 0.000) أن العلاقة بين المتغيرين ذات دلالة إحصائية قوية، مما يعني أن هذا الارتباط ليس ناتجًا عن الصدفة، بل يعكس نمطًا ثابتًا داخل العينة، وبناءً على ذلك، يمكن تفسير العلاقة على أن تحسين الأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد يتطلب أولًا التعامل مع الصعوبات الحسية، من خلال تقديم بيئات تعليمية أقل إرباكًا، وإستراتيجيات دعم حسية تساعدهم على استقبال المعلومات اللغوية ومعالجتها بشكل أفضل.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة القائمة على الربط بين الوظائف الحسية واللغوية، إذ أشارت دراسة (معاش وبالقرشي، 2025) إلى أن وجود خلل في التكامل الحسي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد من شأنه أن يؤدي إلى تشتت الانتباه وبالتالي تقل القدرة على المعالجة للمعلومات اللغوية السمعية والبصرية بشكل فعّال. كما أن دراسة (Latrèche et al., 2024) أشارت إلى إسهام ضعف التكامل الحسي في إضعاف المعالجة اللغوية العُليا، وهذا الأمر يُعزز تفسير العلاقة الارتباطية السالبة بين اضطراب المعالجة الحسية والأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما تدعم دراسة كل من (حمدي وآخرون، 2024؛ أحمد وآخرون، 2024) نتائج الدراسة الحالية، وذلك من خلال الجانب النظري العصبي، إذ أن وجود اضطرابات في المعالجة الحسية من شأنه أن يثقل كاهل النظام العصبي المركزي، مما يؤدي إلى إضعاف في العمليات المعرفية المتقدمة كاللغة.

وبشكل عام فإن نتائج الدراسة الحالية تتوافق مع الدراسات السابقة التي ترى أن اضطراب المعالجة الحسية يُعد عاملًا مؤثرًا ومترابطًا مع انخفاض الأداء اللغوي لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، وأن التكامل الحسي يُشكل قاعدة ضرورية وأساسية للوظائف المعرفية العليا كاللغة، وأن أي خلل في الأنظمة الحسية من شأنه أن يعوّق تطور الأداء اللغوي وبالتالي إضعاف كفاءته.

وعليه، فإن التدخلات اللغوية وحدها قد لا تكون كافية إذا لم يتم مراعاة الصعوبات الحسية، وإن البرامج التأهيلية يجب أن تكون متكاملة، تجمع بين تنظيم المدخلات الحسية وتعزيز القدرات اللغوية لتحسين التواصل والمهارات الأكاديمية والاجتماعية للمراهقين.

-التوصيات:

- إنشاء برامج تأهيلية شاملة تستهدف تنظيم الحواس، وتعزيز القدرات اللغوية بشكل متزامن، مع مراعاة الفروق الفردية بين المراهقين.
- إجراء دراسات طويلة المدى لتقييم أثر التدخلات الحسية والانفعالية على الأداء اللغوي والمستوى الوظيفي العام لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.
- دراسة العوامل البيئية والاجتماعية التي قد تؤثر في العلاقة بين المعالجة الحسية والأداء اللغوي لتعميق فهم التفاعلات المعقدة بين هذه المتغيرات.

-قائمة المراجع:

إبراهيم، جيلان وسويلم، أحمد وفرج، سمر (2025). برنامج مقترح قائم على فاعلية أنشطة حمية حسية مصورة في علاج ذوي اضطرابات المعالجة الحسية لدى أطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية، 48(4)، 51-116.

احمد، سوسن وحسن، سحر وعجوة، محمد (2024). اضطراب المعالجة الحسية وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد الناطقين وغير الناطقين. *مجلة* علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، 6(13)، 1–35.

بجاج، وافية (2025). دراسة الاضطرابات المعالجة الحسية عند الطفل المصاب بطيف التوحد. الأسرة والمجتمع. 12(2)، 39-58.

حمدي، أسماء وتهامي، هشام ومحجوب، عماد (2024). أنماط المعالجة الحسية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد من الجنسين. مجلة الدراسات النفسية المعاصرة، جامعة بني سويف، 6(2)، 173–187 .

خليل، محمد (2023). تقنين مقياس تقييم السلوك اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة العلوم التربوية، جامعة عين شمس، 11(38)، 489–532 . https://doi.org/10.21608/ejos.2023.299217

رضوان، فوقية (2024). علاج اضطراب المعالجة الحسية لدى الطفل التوحدي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 34(122)، 41-48. https://ejcj.journals.ekb.eg/article_336087.html

طلبة، سامح (2025). اضطراب اللغة البراجماتية وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة، 49(1)، 1193–1232 . https://jchild.journals.ekb.eg/article_416357.html

الفاعوري، علي و الزريقات، إبراهيم (2020). تقييم مستوى الأداء في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الأردن. *مجلة جامعة القدس* المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 11 (30).
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/2660

القطاونة، يحيى حسين (2025). اضطراب المعالجة الحسية وعلاقتها بالنضج الاجتماعي والسلوكيات النمطية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. سلسلة العلوم التربوية والنفسية، 9(20)، 143–158 .
https://journals.aabu.edu.jo/index.php/Edu/article/view/860

معاش، فريحة وبالقريشي، عمار (2025). اضطراب المعالجة الحسية وأثره على الاكتساب اللغوي لدى الطفل التوحدي تحت مجهر اللسانيات العصبية المركز النفسي البيداغوجي والطبي الاجتماعي لأطفال التوحد وذوي الاحتياجات الخاصة ببوسعادة – نموذجًا. الجزائر.

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Cahill S. M. and Beisbier S., Occupational therapy practice guidelines for children and youth ages 5–21 years, The American Journal of Occupational Therapy. (2020) 74(4), 1-74. https://doi.org/10.5014/ajot.2020.744001, 32602457.

Chang, Y. S., Gratiot, M., Owen, J. P., Brandes-Aitken, A., Desai, S. S., Hill, S. S., ... & Mukherjee, P. (2022). White matter microstructure is associated with sensory processing in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 818179.https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.818179

Feldman, J. I., Dunham, K., Cassidy, M., Wallace, M. T., Liu, Y., & Woynaroski, T. (2021). Sensory processing and language in autism: Shared and distinct mechanisms. Frontiers in Psychology, 12, 626920.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626920

Harvey, A., Spicer-Cain, H., Botting, N., & Henry, L. (2025). Everyday narrative skills in autistic adolescents. First Language, 45(2), 196-227.

Kwok, E. Y. L., Brown, H. M., Smyth, R. E., & Oram Cardy, J. (2015). Meta-analysis of receptive and expressive language skills in autism spectrum disorder. Research in Autism Spectrum Disorders, 9, 202–222.https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.10.008

Latrèche, K., Godel, M., Franchini, M., Journal, F., Kojovic, N., & Schaer, M. (2024). Early trajectories and moderators of autistic language profiles: A longitudinal study in preschoolers. Autism Research, 17(2), 381–394.https://doi.org/10.1002/aur.3079

Masoomi, M., Saeidi, M., Cedeno, R., Shahrivar, Z., Tehrani-Doost, M., Ramirez, Z., Gandi, D. A., & Gunturu, S. (2025). Emotion recognition deficits in children and adolescents with autism spectrum disorder: A comprehensive meta-analysis of accuracy and response time. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 3, 1520854. https://doi.org/10.3389/frcha.2024.1520854

Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. Springer.

Oren, S., & Sukenik, N. (2025). Exploring Language Abilities and Emerging Literacy in Hebrew-Speaking Preschoolers with ASD: A Pilot Study. Journal of Learning Disabilities.

Orgel, J. (2024). Effectiveness of Therapies Treating Sensory Processing Disorders in Children with Autism Spectrum Disorder. medRxiv, 2024-09.

Panksepp, J. (2005). Affective consciousness: Core emotional feelings in animals and humans. *Consciousness and Cognition*, 14(1), 30–80.

Passarello, N., Tarantino, V., Chirico, A., Menghini, D., Costanzo, F., Sorrentino, P., ... & Turriziani, P. (2022). Sensory processing disorders in children and adolescents: taking stock of assessment and novel therapeutic tools. Brain sciences, 12(11), 1478.

Plesa Skwerer, D., Jordan, S. E., Brukilacchio, B. H., & Tager-Flusberg, H. (2019). Comparing methods for assessing receptive language skills in minimally verbal children and adolescents with autism spectrum disorders. Autism, 23(3), 659–671. https://doi.org/10.1177/1362361318766225

Robertson, C. E., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. Nature Reviews Neuroscience, 18(11), 671–684.https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112

Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2013). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar (Ed.), Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders (4th ed., pp. 335–364). Wiley.

Tomchek, S. D., & Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: A comparative study using the short sensory profile. American Journal of Occupational Therapy, 61(2), 190–200.https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.190

Williams, Z. J., Schaaf, R., Ausderau, K. K., & Baranek, G. T. (2023). Examining the latent structure and correlates of sensory reactivity in autism: A multi-site integrative data analysis by the autism

sensory research consortium. *Molecular Autism*, 14(1), 31. https://doi.org/10.1186/s13229-023-00563-4

World Health Organization. (2023). *Adolescent health*. Retrieved from https://www.who.int/health-topics/adolescent-health

Yu, Z. (2025). Promoting Language Perception in Children with ASD Through Targeted Teaching Methods. Communications in Humanities Research, 59, 36–40.

Sensory Processing Disorder and Its Relationship to Language Performance in Adolescents with Autism Spectrum Disorder

Abstract

The current study aimed to reveal the relationship between sensory processing disorder and language performance in adolescents with autism spectrum disorder in Amman. The researchers employed the descriptive correlational approach. The study sample consisted of (100) male and female adolescents with autism spectrum disorder, selected using the convenience sampling method from special education centers in the capital, Amman. To achieve the study's objectives, two scales were developed (Sensory Processing Disorder Scale and Language Performance Scale), and their psychometric properties were verified. After applying the study instruments to the sample, the results showed that the level of sensory processing disorder and the level of language performance were both moderate among adolescents with autism spectrum disorder. The results also revealed a moderately strong negative correlational relationship between the mean responses of adolescents with autism spectrum disorder on the Sensory Processing Disorder Scale and their mean responses on the Language Performance Scale. Based on the findings, a number of recommendations were proposed, the most important of which is the development of comprehensive rehabilitation programs that simultaneously target sensory regulation and language enhancement, while taking into account individual differences among adolescents with autism spectrum disorder.

Keywords: Sensory Processing Disorder, Language Performance, Adolescents 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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
Received: 13/12/2025 Acccepted: 25/02/2026 Published: 31/08/2026

The Degree of Chemistry Teachers' Practice of Artificial Intelligence Applications and its Relationship with their Attitudes toward Teaching

Tahani Mohammed Al-Ebous*

Abstract

This study aims to investigate the degree of chemistry teachers' practice of artificial intelligence (AI) applications. It also checks the fact that there are statistically significant differences in the degree of practice of AI applications of chemistry teachers and investigates the connection between this practice and the attitudes of teachers. The descriptive correlational design was utilized because this type of research is consistent with the study purpose and objectives. The study questions were answered using two tools: The first was a questionnaire consisting of 20 questions that were based on three domains (planning, implementation, and evaluation) to identify the extent of AI application practice by the chemistry teachers. The second instrument was a questionnaire that was meant to assess the attitude of chemistry teachers towards teaching, and it had 20 indicators. The entire population that was used in the study was all the chemistry teachers who teach in a public school within the Directorate of Education in the Wadi Al-Seer District and there were 49 teachers. A random selection of 34 male and female teachers was the study sample. The findings showed that the level of practice of AI applications among the teachers of chemistry was low with the mean score of 1.65, and their attitudes towards teaching were moderate with the mean score of 2.86. Also, the findings indicate a statistically significant positive linear relationship between the extent of the practice of AI applications by the chemistry teachers and their attitudes towards teaching. Based on the results of the study, the researcher suggests organizing specific training courses on the applicability of AI and introducing it into chemistry teaching to chemistry teachers. These results support empirical evidence that can be used to implement a professional development program among chemistry teachers in the implementation of AI applications in teaching.

Keywords: teaching practices, artificial intelligence applications, chemistry teachers, attitudes toward teaching.

*** Professor, Faculty of Educational Sciences, The World Islamic Sciences and Education University. tahaniabous@yahoo.com**

1-Introduction:

The world, including Jordan, is witnessing tremendous developments in most areas of education. Specifically, in the field of chemistry, it has become necessary for educational institutions to shift their perspectives toward the educational process and work toward improving educational practices in all their aspects. This requires preparing the educational workforce effectively to elevate the educational process and adapt to continuous technological and scientific changes.

The 21st century is characterized by rapid advancements and technical progress, significantly impacting educational processes and teaching practices. These are considered key factors in achieving effective and sustainable competitiveness in the educational process to improve the performance of both teachers and learners. Therefore, the Ministry of Education must engage with and adopt modern methods to keep pace with these changes, develop and prepare teachers at the forefront of the technological age in education, and improve their attitudes toward teaching to prepare future generations.

With the instructions of the directives of His Royal Highness Crown Prince Al Hussein bin Abdullah II, whose goal is to utilize technology to enhance the quality of educational outcomes, the Ministry of Education in 2025-2026 initiated the deployment of the national learning platform with the assistance of artificial intelligence in Jordan, and 60,000 teachers were trained (Siraj). Teaching practices are among the most essential functions of a teacher, encompassing numerous skills and activities that interact to provide a humanitarian and social service, establishing a relationship between teacher and learner (Al-Fattalawi, 2003). These practices include various teaching and learning activities shaped by the teaching system and its core elements. As pointed out by Reinhartz and Beech (1997), the teaching

practice planning is transmitted between generations. Planning is significant because it conserves time and efforts that one needs to learn effectively in the classroom.

Innovative teaching practices are critical in preparing individuals equipped with the tools needed for success in both practical and social life, fostering an individual's awareness of self-management and emotional regulation, and providing opportunities for creativity and innovation that benefit both the individual and the community. This ensures progress and sustainable development (Mukhann & Al-Shayeb, 2015). Given the continuous advancement of technology, innovation in education is central to developing new methods and strategies that deepen knowledge, improve educational outcomes, and enhance the overall educational process to serve students better.

The advancement of science, technology, and e-learning environments has provided information and services that ensure the achievement of the goals of the third millennium. Developments in computing and technology have significantly impacted modern societies and educational fields (Al-Derbashi, 2017; Al-Derbashi & Khadragy, 2018). Amidst these developments, AI applications and programs have emerged and are increasingly utilized in universities and schools due to their importance and positive impact on the teaching process. Hence, teachers must acquire modern technological and learning skills while fostering environments that enable students to interact positively with activities and educational materials.

AI technology has become a major driver of fundamental changes in various fields of life. Education, in particular, holds a special place due to its critical role in building distinguished workforces and sustainable communities. AI first appeared at the Dartmouth Conference in 1956 and has since undergone significant advancements in simulating human cognitive abilities through computer systems capable of

learning and acting like humans (Fernandez, 2019). AI programs stand out from other technological tools due to their exceptional capabilities, such as acquiring expertise, making decisions independently without direct human supervision, and possessing deductive reasoning and adaptability to their environment.

AI applications are closely linked to learning theories that make learning more dynamic and engaging for learners, encouraging interaction between teacher and student to convey information and between peers to activate active learning in the educational process. This calls for the importance of using AI applications. Siemens' theory addressed the concept of AI in 2004 and emphasized the occurrence of education in the electronic educational environment (Abu Khatwa, 2018; Jeon & Kim, 2018).

Countries are constantly seeking to develop their educational programs and curricula. One of the directions of this development is to focus on thinking and the types of thinking required to achieve it among students. Achieving this goal in school requires us to make thinking the center of the curriculum circle and the axis around which the subjects revolve in their activities and teaching methods, to prepare teachers capable of carrying out this responsibility, and to provide the requirements of this process from various means, activities, and learning resources.

Education is witnessing fundamental transformations in teaching methods and learning styles as universities and educational institutions seek to adopt modern technologies to improve the quality of education and provide effective and fruitful educational experiences. Hence, employing AI applications emerges as an innovative means to improve the educational experience and enhance students' skills.

One of the most developed and diffused technologies is AI, which is a form of machine learning technology capable of generating new data, including images,

texts, and audio clips, depending on how human beings train on these technologies. It is also possible to use AI to develop conversations and customer services online or music and art content as a marketing or creative tool, etc. AI can contribute to providing self-learning for students and can provide personalized learning experiences that match the needs and skills of each student (Al-Khalifa, 2023).

Measurement and evaluation activities can also be conducted with a high degree of accuracy and efficiency to assist in academic excellence and help in the presentation of questions in manner that exposes the weaknesses and mental preparedness of the various learners. AI can also be used to monitor and investigate the learning styles of individuals (Faggella, 2019; Zawacki-Richter et al., 2019). Among the applications of AI are programs used for smart teaching, which work to provide students with instant lessons, track students' work, and identify the strengths and weaknesses of each student. There are AI applications and programs that teachers can use to summarize long texts accurately and easily and programs that teachers can employ in the classroom to employ smart educational games that aim to meet the needs of students (Al-Subhi, 2020).

AI is transforming the idea of education, by developing intelligent content based on the digital instructions of textbooks to self-made digital learning platforms at any level (primary to post-secondary) as well as automating basic activities in education, such as grading and classifying assignments, tracking learners' progress, and alerting teachers if there is a problem with learners' performance.

The AI-based learning environment is easy to set up and can provide active-interactive learning over the web, which achieves the goals of interactive learning to develop thinking skills, participation, problem-solving, and the ability to anticipate the future through problem-solving. Many studies have shown the importance of

diversity in educational methods and the necessity of an AI-based learning environment to keep pace with global developments and innovations in the educational and technological process to stimulate and activate the educational process.

One of the main objectives of teaching chemistry is to train students to adapt to rapid progress and developments and to benefit from the latest technological innovations, as they play an effective and influential role in enhancing and improving the interaction between students and engagement in educational learning smoothly and comfortably. E-learning has become an influential tool in enriching the cognitive structure of students and enhancing their collaborative and cooperative skills, in addition to providing an interactive educational environment that helps students express their ideas freely and independently and learn better from real-life experiences.

Simulation tools provided by e-learning represent one of the most essential characteristics of e-learning since they allow students to address real-life scenarios without fear of failure, promote a sensible grasp of complex theories, and improve the learning experience of students by introducing them to practical activities through the application of those activities in specialized science laboratories (Campos et al., 2020). Numerous studies have highlighted the role of AI-based learning and the impact of AI applications on developing various aspects of students' learning, particularly in the sciences. AI technology is increasingly regarded as a central axis for learning, innovation, and achieving lifelong learning. This contributes to preparing generations equipped with the technological skills necessary for the future.

The researcher also believes that chemistry teachers demonstrate a positive orientation toward the teaching profession through collaboration with school administration and educational supervision bodies, as well as fostering respectful and friendly relationships with their students. Such relationships, built on mutual respect, warmth, and camaraderie, significantly enhance the teaching-learning process.

The teachers bring their attitudes, inclinations and experiences to the interactions with the students, and the attitude significantly influences the process of education. As a key figure in influencing students, the teacher is instrumental in driving renewal and change. Therefore, the teacher's attitudes and approaches are of utmost importance in ensuring the success and effectiveness of the educational process.

Therefore, the use of e-learning and technological innovations, as well as the use of AI applications, are among the main topics that should be focused on, as the development of education accelerates with the pace of technological updates, and the fate of any country is tied to the creativity of its teachers and students, the generations of the future, and their ability to face the challenges of change. Also, the skills of students and the outcomes of education in the digital age rely primarily on teachers, and the role of teachers and their skills significantly contribute to achieving the quality of learning and education that affects the future of students, their families, and their communities, which is a critical factor in human development as a whole. AI applications work to empower teachers, improve their performance level, process large amounts of data, and enable them to analyze problems according to the educational situation. (Al-Farani & Al-Hujaili, 2020)

The research conducted by Haseski (2019) was conducted to determine the views of pre-service teachers regarding AI. The qualitative approach was followed, and the

study sample comprised of 94 pre-service teachers in the Faculty of Education in Manisa Celal Bayar University in Turkey. A semi-structured interview form and a questionnaire were used as study tools. The findings reported that pre-service educators use varied definitions of AI and have predominantly negative attitudes towards AI. Moreover, pre-service teachers believe that AI can possess numerous benefits and risks along with positive and negative impacts on education (Bachnik, 2020). Al-Asimi (2022) undertook the research to determine the attitude of teachers towards teaching profession among the teachers of government schools in the Sultanate of Oman. The researcher has employed descriptive approach and developed a questionnaire that was sent to a sample of (200) male and female teachers. The research ended in a number of findings. Among these, the most significant ones are such negative attitudes of some teachers to the teaching profession, inclination of some teachers to the development of their teaching skills, the agreement that the teaching profession and teachers were not valued in the right way, and a necessity to lessen academic loads.

In his study, Al-Ma'ani (2023) attempted to determine the truth of using AI in the educational process in the eyes of government school principals in Bani Obaid District. The sample size of the study included (44) male and female principals out of the total number of principals in government school at the Bani Obaid District in Irbid Governorate. The selection was done in a simple random way. The descriptive survey method was used in the study. One of the tools of collecting and analyzing data was a questionnaire. The findings revealed that there is an average reality of the use of AI in the learning process according to the perspective of government school principals in the Bani Obaid District. It did not also indicate statistically significant differences in the reality of using AI to the educational process according to the role

of government school principals in the Bani Obaid District. Based on this, the research proposed a list of recommendations, the introduction of AI and its use in education being the most obvious one among the courses included in the training programs of new teachers or during their university education. Al-Ayyar and Al-Balushi's (2024) study aimed to know the extent to which secondary school teachers in the State of Kuwait employ AI applications in the teaching process. The analytical method was descriptive analytical; a questionnaire was adopted and the research sample comprised of (430 male and female secondary school teachers in the State of Kuwait). The findings indicated that the levels of using AI applications in teaching process by teachers are average. Also, the degree of employment of these applications in remote tests and following up on students' assignments is average. In addition, the degree of employment of these applications to analyze students' answers and build digital assessment tools is average. Moreover, the degree of employment of these applications to identify content that is difficult for students to understand is average, and the degree of employment of these applications to develop a treatment plan for students with poor performance and to provide reports on students' weaknesses is average.

The purpose of the study by al-Jamil (2024) was to investigate the degree of usage of AI applications in the Sultanate of Oman schools in terms of perspective of the teachers as defined by the Oman Vision 2040. The descriptive methodology and the questionnaire were adopted by the researcher to gather information about (121) male and female teachers in the Sultanate of Oman. It was found that the degree of use of AI applications in the schools of the Sultanate of Oman is very high. Additionally, the degree of teachers' use of these applications to prepare lessons is high, and the degree of their use of smart games to develop higher-order thinking

skills among students is high. Also, the degree of teachers' use of these applications to prepare test questions is high, and the degree of use of these applications to automate administrative tasks and analyze the educational needs of each student individually is very high. The study also indicated that these applications were highly effective in designing exceptional educational programs for students and played an important role in assisting teachers in decision-making.

The current study is similar to previous studies in that it follows a descriptive approach and examines the extent of AI application usage. However, it differs from past studies in that they did not address the use of AI applications in teaching practices and teachers' attitudes toward teaching. No study has addressed this topic specifically for science and chemistry teachers in Jordan to the researcher's best knowledge. Therefore, this study is distinguished by its research sample and variables, specifically AI applications in teaching practices and the attitudes of chemistry teachers toward teaching in Jordan.

The above analysis of the past research points to an agreement on the relevance of using artificial intelligence (AI) tools in the overall teaching process. Nevertheless, the range and character of the studies on this subject is varied. Other studies are aimed at perception of teachers about AI in teaching like the study by Al-Ayyar and Al-Balushi (2024) or the study by Al-Ma'ani (2023) is aimed at perceptions of school principals. Because, to the researcher's knowledge, no studies link AI and its use by chemistry teachers to their teaching attitudes, it was deemed necessary to conduct a study exploring the relationship between these two variables. Therefore, the significance of the current research is that it will unveil the degree of the use of AI applications by chemistry teachers and its connection with the teacher attitude.

The educational reality indicates that AI applications contribute to developing various skills among students if properly integrated into the educational curriculum, especially when the necessary modern technology is available. This highlights that teachers should integrate AI applications into the educational process effectively, placing on them the responsibility to stay updated with new developments in educational and teaching technologies. Consequently, it is necessary to explore the degree to which chemistry teachers practice AI applications and its relationship with their attitudes toward teaching.

Taking into consideration the quick digital changes in the educational field, especially the AI applications. It is clearly observed that there is a gap between the availability of such applications and the ability of features to implement them effectively in the classroom. Furthermore, the current study comes to reveal the relationship between the chemistry teacher's practices of such applications with their attitudes toward teaching.

2-Statement of the Problem:

Due to the current situation, the world is going through and the changes in learning and teaching, as well as the ongoing development of chemistry curricula in the Hashemite Kingdom of Jordan to keep up with the digital and technological advancements globally, the teacher is considered a key figure in these educational developments. Every educational reform starts with the teachers and their teaching practices. The teacher is the one who uses technology to deliver knowledge to students, encourages them to be creative, develops their thinking skills, and creates a learning environment that stimulates and motivates their future perspectives. Most studies, such as Hwang et al. (2020) and Al-Jamil (2024), emphasize the importance of using AI in learning processes due to its effectiveness in managing and solving

problems and making the right decisions. AI systems are considered expert systems that outperform traditional systems by helping learners with low academic levels complete the learning process successfully. Through the researcher's experience in the educational field, it was observed that there is a decline in some teachers' level of practice of technological applications, especially AI applications, and that their teaching practices do not align with the developed chemistry curricula. Science subjects require varied teaching strategies due to the nature of scientific content and its increasing volume. Therefore, the best strategies for teaching science are those centered on the learner and building knowledge independently. AI-compatible technological applications are among these strategies. Today's students are digital citizens who use the web and technology primarily for entertainment, but most students do not know how to use them effectively. The researcher also noticed that the COVID-19 pandemic forced many educational communities to use various technological applications, which have become an essential part of our educational lives. Accordingly, the study problem emerged, aligning with the current era, the age of technology, in which students are described as digital citizens. The research will examine the level of applying AI within the teaching practices of chemistry teaching professionals and how it is associated with the teaching attitude of these professionals.

3-Research Questions:

The study problem is identified with the help of the following questions:

1. What is the degree of chemistry teachers' use of artificial intelligence applications?
2. What are the teaching attitudes of chemistry teachers?
3. Is there a statistically significant correlation ($\alpha = 0.05$) between chemistry teachers' practice of artificial intelligence applications and their attitudes toward teaching?

4-Research Objectives:

1. To identify the degree of chemistry teachers' use of AI applications in their teaching.
2. To investigate the teaching attitudes of chemistry teachers.
3. To determine if there is a statistically significant correlation ($\alpha = 0.05$) between the degree of chemistry teachers' use of AI applications and their teaching attitudes.

5-Study Significance:

-Theoretical Significance:

1. This research contributes to the theoretical literature, on the application of AI to the educational process, in this case, science and chemistry education under the conditions of e-learning and e-learning applications.

2. It provides a theoretical framework related to teaching practices of AI applications for chemistry teachers and chemistry teachers' attitudes toward teaching.

3. It provides instruments involving instructional activities that may be of value to the researchers. This is the first research, to the best knowledge of the researcher,

that examines the issue of teaching practices and the application of AI application by chemistry teachers and attitudes that they have towards teaching.

4. The study contributes to informing officials in the Ministry of Education about the importance of artificial intelligence and its use by chemistry teachers, and to strengthening their attitudes towards teaching.

-Practical Significance:

The results of the study benefit:

1. Science and chemistry teachers by helping them better understand their teaching practices and the requirements of these practices considering AI applications and supporting the development of these practices.
2. Science supervisors to guide teachers in improving their teaching practices in light of AI applications.
3. Developing training courses to use and apply artificial intelligence tools, training chemistry teachers on how to utilize them in the teaching process, and how to utilize them in evaluation.
4. Future studies exploring the teaching practices of chemistry teachers in different educational environments.

6-Delimitations of the study:

Population: The sample consists of chemistry teachers from grades 10 to 12 in public schools in Wadi Al-Seer District.

Time: This study has been carried out during the first semester of the 2024-2025 academic year.

Place: The research was performed in public schools which were under the authority of the Wadi Al-Seer Education Directorate.

Topic: This study is limited to examining the degree of chemistry teachers' practice of artificial intelligence applications in the domains of planning, implementation, and assessment, and its relationship with their attitudes toward teaching.

7-Key Terms of the Study:

Teaching Practices: According to Tay and Saleh (2019, p. 125), teaching practices are teachers' characteristics and behaviors through which they manage classrooms consistently. In this research, on an operational definition, teaching practices can be considered as the degree of performance of the chemistry teacher within and without the classroom, which coincides with the application of AI programs.

AI Applications: Applications capable of simulating human intelligence, human capabilities, and cognitive processes, such as instant messaging programs and robots (Al-Ghamdi & Al-Farani, 2020, p. 59).

Teaching Practices for AI applications: In the present study, the operational definition of teaching practices is the level of using artificial intelligence application to teach chemistry in terms of planning, implementation, and assessment, as determined by the questionnaire designed by a researcher.

Attitude toward Teaching: Pickens (2013) defined attitude as an individual's response to a topic, which can be either positive or negative depending on the individual's previous experiences.

Operationally, in this study, it is defined as the responses of science teachers toward using AI applications in teaching, whether positive or negative. These are measured using the questionnaire designed for this purpose.

Chemistry Teachers: Individuals holding an academic qualification that qualifies them to teach chemistry at the elementary and secondary levels in public schools

affiliated with the Education Directorate in Wadi Al-Seer District for the 2024/2025 academic year.

8-Methodology:

The required approach of the study was a correlational descriptive approach because this study type is appropriate to the nature and the purpose of the research to determine the extent of using AI applications by the chemistry teachers and its connection to attitudes towards teaching. The correlational descriptive approach, examines the interrelationships between variables rather than focusing on individual traits. It aims to understand relationships and allows for the examination of natural relationships between variables without interfering with conditions or controlling the variables.

9-Population and Sample of the Study:

The study population for this research was selected from all chemistry teachers in the public schools of the Wadi Al-Seer Education Directorate, with 49 male and female teachers. The sample consisted of 33 male and female chemistry teachers working in the Wadi Al-Seer District Education Directorate after five incomplete samples were excluded. The sample was selected randomly based on the size of the study population.

10-Study Tools:

Two tools were used to answer the study questions:

Tool 1: Questionnaire on the Use of AI Applications in Teaching

The researcher reviewed several previous studies, such as those by Al-Jamil (2024) and Qurqaji (2023), to design a questionnaire to determine the extent to which chemistry teachers in the Wadi Al-Seer Education Directorate practice AI applications in their teaching.

A three-point Likert scale was used to score the study tools, with each item being assigned a score of one of the following three levels: (1) High, (2) Medium, (3) Low. These numerically are expressed as (3, 2, 1) respectively. The scale was created to analyze the data in the following ranges:

- From 1.00 to 1.66 = Low
- From 1.67 to 2.33 = Medium
- From 2.34 to 3.00 = High

The scale was computed as shown in the equation below: Upper limit of the scale (3)-Lower limit (1) = 2. Then this difference (2) was divided by the necessary number of categories (3) then we had: 2/3=0.66. To the end of each range of categories, the value of 0.66 was included.

Tool 2: Attitudes Scale

An attitude scale for chemistry teachers towards teaching was developed based on previous studies and research, such as Al-Awawdeh (2020). The items of the attitude scale were formulated in clear procedural terms with short phrases addressing teachers in the present tense. The items were designed to be understandable and unambiguous. They covered the emotional aspect of the respondents using simple, non-complex sentences, each measuring a single objective and straightforward with a subjective nature.

Answering the items of the attitude scale was accomplished using the Likert five-point scale, in the following way: (Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, Strongly Disagree). The scale gives numerical value (5, 4, 3, 2, 1), respectively. The result analysis scale used was the following one:

- From 1.00 to 2.33 = Low
- From 2.34 to 3.67 = Medium

- From 3.68 to 5.00 = High

The scale was computed in the following equation:

Upper limit of the scale (5)-Lower limit (1) =4. This value was then divided by the number of required categories (3) to get: 4/3=1.33. Each category range was increased by the value of 1.33.

Validity of Tools: Teaching Practices Questionnaire

- The Teaching Practices Questionnaire content was validated by the submission of the questionnaire in its original form to a sample population (9) of specialized judges such as university professors teaching science curriculum, technology, educational supervisors teaching science, technology specialists in measurement and evaluation, and science teachers.

Based on the views and recommendations made by the arbitrators, 4 test items were eliminated and substituted with 4 other items.

In order to derive the construct validity indicators of the scale, the researcher computed the correlation coefficients of every item with the total score, which was the correlation between every item with its respective domain and the correlation between the domains and total score. This was conducted on a pilot sample outside the study sample, consisting of 20 male and female teachers, from the public schools of the Wadi Al-Seer Education Directorate. The correlation coefficients for the items with the overall tool ranged between (0.45–0.76), with domain correlations ranging from (0.45–0.85). The table below illustrates these findings.

Table 1. Correlation Coefficients between Each Item, the Total Score, and Its Domain

Item Number	Correlation with Domain	Correlation with the Tool	Item Number	Correlation with Domain	Correlation with the Tool	Item Number	Correlation with Domain	Correlation with the Tool
1	0.66**	0.55*	8	0.85**	0.49*	15	0.66**	0.76**
2	0.67**	0.47*	9	0.66**	0.45*	16	0.62**	0.50*
3	0.64**	0.49*	10	0.85**	0.48*	17	0.82**	0.46*
4	0.75**	0.53*	11	0.79**	0.53*	18	0.62**	0.74**
5	0.82**	0.48*	12	0.66**	0.46*	19	0.67**	0.57**
6	0.52*	0.46*	13	0.75**	0.57**	20	0.45*	0.55*
7	0.79**	0.50*	14	0.82**	0.47*			

Significant at the 0.05 level. Significant at the 0.01 level.

It is also important to mention that all the correlation coefficients were reasonable and significant, thus no item was dropped. The correlation between the domain and the total score and the correlation of the domains, were also extracted as shown in the following table.

Table 2. Correlation Coefficients between the Domains and the Total Score

	Planning	Implementation	Evaluation	Overall Practices
Planning	1			
Implementation	0.505*	1		
Evaluation	0.525**	0.577**	1	
Overall Practices	0.691**	0.781**	0.750**	1

Significant at the 0.05 level. Significant at the 0.01 level.

Table 2 shows that all correlation coefficients were acceptable and statistically significant, indicating an appropriate level of construct validity.

-Reliability of the Teaching Practices Questionnaire:

The reliability of the study tool was ensured using the test-retest technique. The scale has been administered and re-administered after 2 weeks (14 days) to a sample not included in the study, comprising of 20 teachers. Pearson correlation coefficient was then obtained comparing their scores at both their instances.

Also, Cronbachs Alpha formula was used to calculate the internal consistency coefficient. Table 3 indicates the internal consistency coefficient based on the test-retest reliability according to Cronbach Alpha on domains and the total score. These were the values that were deemed to be suitable for this study.

Table 3. Cronbach's Alpha Internal Consistency Coefficient and Test-Retest Reliability for the Domains and Total Score

Domain	Test-Retest Reliability	Internal Consistency (Cronbach's Alpha)
Planning	0.85	0.79
Implementation	0.84	0.77
Evaluation	0.80	0.80
Overall Practices	0.91	0.85

-Validity of Tools: Attitude Scale towards Teaching:

In order to make the items of scale understandable and the correlate to the objectives of study and the item each is correlated to the field, (7) academic staff members are working at university and (5) teachers' specialists in computer science and chemistry reviewed the scale. Some refinements that they advised to make included cutting one of the items and paraphrasing the other items.

In order to establish the construct validity of the scale, correlation coefficients between each item and the overall scale score were computed using a pilot sample that was not part of the study sample, and of which included 20 teachers. The r

values between the items and the total score were 0.45 to 0.86. These values are indicated in the following table.

Table 4. Correlation Coefficients between Items and the Total Score of the Scale

Item Number	Correlation Coefficient	Item Number	Correlation Coefficient	Item Number	Correlation Coefficient
1	0.75**	7	0.45*	13	0.83**
2	0.62**	8	0.85**	14	0.86**
3	0.71**	9	0.73**	15	0.73**
4	0.82**	10	0.61**	16	0.71**
5	0.55*	11	0.75**		
6	0.77**	12	0.47*		

**Correlation is statistically significant at the 0.05 level. **Correlation is statistically significant at the 0.01 level.*

It should be noted that all correlation coefficients were acceptable and statistically significant, therefore no items were removed.

-Reliability of the Attitude Scale towards Teaching:

The test-retest method was used to verify the reliability of the study tool. The scale was administered initially, then re-applied two weeks later to 20 participants outside the main study sample. The Pearson correlation coefficient between the scores from both administrations was 0.86. Additionally, the internal consistency reliability was calculated using Cronbach's Alpha, which yielded a value of 0.81. These values are considered acceptable for this study.

-Study Results:

Question 1: What is the degree of chemistry teachers' use of AI applications in teaching?

The means and standard deviations were calculated to determine chemistry teachers' use of AI applications in teaching to answer this question. The table below illustrates the results.

Table 5. Means and Standard Deviations of Chemistry Teachers' Use of AI Applications in Teaching, Ordered in Descending Order by Means

Rank	Number	Area	Mean	Standard Deviation	Degree
1	1	Planning	1.79	0.36	Medium
2	2	Implementation	1.60	0.34	Low
3	3	Evaluation	1.56	0.46	Low
		Overall Practices	1.65	0.29	Low

As shown in Table 5, the means ranged from 1.56 to 1.79. The "Planning" domain ranked first with the highest mean of 1.79, while the "Evaluation" domain ranked last with a mean of 1.56. The overall mean for chemistry teachers' use of AI applications in teaching was 1.65, considered "Low."

This result suggests that chemistry teachers were not exposed to training programs to plan lessons using AI applications. AI applications in teaching require specific technical planning and preparation skills. This finding aligns with studies such as Al-Masaad and Al-Farani (2023), which indicated that the availability of AI application usage skills in teaching was moderate in planning, implementation, and evaluation, as perceived by secondary school teachers. The outcome is also justified by the fact that the application of artificial intelligence is wanted by the chemistry teachers, and therefore, the teachers attempt to apply it during lesson planning, thus planning skills entered rank 1. However, they do not have suitable tools and skills that enable

them to use it while carrying out lessons in front of students. In addition, training programs are not usually followed by supervisors to ensure that the impact of teacher training is transferred to the classroom. This was evident through the fact that lesson delivery skills came in rank 2 and assessment skills in rank 3. Similarly, Al-Khaybari (2020) found that secondary school teachers in Al-Kharj lacked skills in using AI applications for lesson planning, implementation, and evaluation, with many barriers to using these applications.

This result is consistent with Al-Ma'ani (2023) and highlights the need to provide chemistry teachers with intensive training to plan and prepare chemistry lessons using AI applications.

Question 2: What are the chemistry teachers' attitudes towards teaching?

This question was addressed by calculating the means and standard deviations of the attitudes of the chemistry teachers toward teaching. The results are shown on the table below.

Table 6. Means and Standard Deviations of Chemistry Teachers' Attitudes towards Teaching, Ordered in Descending Order by Means

Rank	Number	Item	Mean	Standard Deviation	Level
1	3	I tend to distribute educational tasks to students during teaching and assist with AI applications.	3.39	1.22	Medium
2	1	I believe it is necessary to provide motivating guidance to direct students' thinking using AI applications.	3.24	0.97	Medium
3	11	I believe it is important to give students the opportunity to interact with each other to develop their thinking skills using online chat.	3.24	0.97	Medium
4	8	I encourage students to apply acquired knowledge in different life situations and use AI	3.15	1.06	Medium

		applications.			
5	16	I believe that using AI applications encourages students to learn independently.	3.12	1.11	Medium
6	6	I tend to use materials, tools, and devices in the teaching process and employ AI applications.	3.00	1.00	Medium
7	13	I expect that using AI applications in teaching will make the class more engaging.	3.00	1.20	Medium
8	7	I see that AI applications in teaching will help me monitor students' performance.	2.85	1.37	Medium
9	5	I encourage students to use diverse knowledge sources for AI tools.	2.79	1.43	Medium
10	9	I tend to provide feedback to students using AI applications.	2.79	1.14	Medium
11	4	I believe it is necessary to design diverse enrichment activities to improve students' creativity using AI applications.	2.70	0.98	Medium
12	12	I consider that cooperation among students to perform educational tasks may lead to effective learning may lead to effective learning.	2.70	1.45	Medium
13	10	I agree that the AI tools could help create different assessment methods.	2.61	1.39	Medium
14	2	I tend to diversify enrichment strategies using AI applications.	2.55	1.33	Medium
15	14	I agree that designing chemistry textbooks based on AI applications could motivate students' enthusiasm and help them learn effectively.	2.42	0.94	Medium
16	15	I tend to believe that AI applications increase the enjoyment of learning chemistry among students.	2.27	1.04	Low
		Overall Attitudes	2.86	0.81	Medium

As shown in Table 6, the means ranged from 2.27 to 3.39. Item 3, "I tend to distribute educational tasks to students during teaching and assist with AI applications," ranked first with the highest mean of 3.39. On the other hand, item 15, which says "I tend to believe that AI applications increase the enjoyment of learning chemistry among students," ranked last with a mean of 2.27. The overall mean for chemistry teachers' attitudes towards teaching was 2.86, indicating a "Medium" level.

This Finding propose that chemistry teachers are able to use AI applications in teaching, but they do not have the necessary skills for effective integration. The item about AI applications increasing the enjoyment of learning chemistry, which received the lowest score, suggests that chemistry teachers do not feel confident that AI can promote students' enjoyment of learning science.

Upon reviewing the means and standard deviations for all items on the attitudes scale, it could be observed that most scores were in the "Medium" range. This can be attributed to several factors: (1) Teachers have not participated in many specialized training courses that equip them with AI skills and applications, especially for new teachers. (2) The workshops organized by the Ministry of Education to enhance teachers' skills in using modern teaching strategies do not adequately address AI applications in teaching chemistry. (3) Teachers' academic backgrounds, which focus on using chemical laboratory materials, devices, and tools during their university studies, do not cover AI tools or applications in the curriculum.

Question 3: Is there a statistically significant correlation at the ($\alpha \leq 0.05$) level between the degree of chemistry teachers' practice of AI applications and their attitudes toward teaching?

Pearson correlation coefficients were calculated between the degree of chemistry teachers' practice of AI applications and their attitudes toward teaching. Table 7 presents the results.

Table 7. Pearson correlation coefficients for the relationship between chemistry teachers' practice of AI applications and their attitudes toward teaching

Dimension	Correlation Coefficient (r)	Statistical Significance	Sample Size
Planning	0.620**	0.000	33
Implementation	0.405*	0.019	33
Evaluation	0.689**	0.000	33
Overall Practices	0.803**	0.000	33

**Significant at the (0.05) level. **Significant at the (0.01) level.*

From Table 7, there is a statistically significant positive correlation between the degree of chemistry teachers' practice of AI applications and their attitudes toward teaching.

This can be attributed to the fact that teaching using AI applications requires chemistry teachers to have various technological knowledge and skills to implement electronic applications for learning and teaching effectively.

The given table contains a clear statistically significant positive correlation between the assessments of the study sample; the total correlation coefficient is (0.803) and proves the effect of artificial intelligence on such attitudes to teaching. The findings can be explained by the critical role played by AI-based tools. Given the unique

nature of chemistry, which includes explanations and interpretations of chemical symbols, chemistry teachers can utilize AI techniques to approximate the spatial dimensions of chemical orbitals of elements. This enables teachers to design educational activities, thereby improving their attitudes towards teaching and enhancing their awareness of the importance of employing AI tools.

This is especially true in light of the Jordanian Ministry of Education's emphasis on enhancing teachers' competencies, equipping them with diverse skills, and employing the best modern and constructive strategies in teaching, with the student as the central focus of the learning process. This means that the less teachers practice AI applications, the more their attitudes toward teaching may diminish.

This aligns with some recent studies that have emphasized the need for teachers to possess technological tools, especially artificial intelligence confirmed the effectiveness of delivering lessons to students through the (TRACK) application in all aspects of the content and the necessity of training teachers on this model. (Santos etal, 2021)

As far as the researcher is concerned, the findings of this study were not contrasted with the previous research results since there are no prior studies that have specifically dealt with the practice of AI applications and its correlation with teaching attitudes.

To summarize, the current research paper shows that the introduction of artificial intelligence (AI) instruments into the teaching process is one of the key solutions to enhancing and advancing the educational process. The application of these tools largely helps to boost student interaction with the curriculum and offer them personalized learning experiences that fulfill their personal needs. The AI also provides educators with the possibility to process data and make evidence-based

educational choices. The research should also go forward to investigate how AI will affect different elements of the learning process. Using AI in teaching can be a highly effective means of triggering innovation, but only if it is combined with conventional teaching strategies and reinforced by the role of a teacher in the successful organization of the educational process. It consists of opportunities to offer teachers to attend special training workshops with the use of AI applications in the educational sphere and to conduct such workshops at schools, as well as compile a constantly updated list of applications that can improve the teaching of science and chemistry at schools. A team of professionals within the Ministry of Education should be in charge of this list. Moreover, the Ministry must build specific departments in Jordan to oversee the use of AI plans, programs, and applications in education and offer training opportunities to teachers to use different applications.

11-Recommendations and Suggestions:

According to the results of the research, the researcher suggests the following:

- Promoting science and chemistry educators in learning and gaining expertise regarding AI and its use in teaching.
- Recommending the need to incorporate AI applications in many facets of the educational process to decision-makers and educational planners.

On a larger scale, the training of science and chemistry teachers should be conducted to introduce them to the applications of AI and provide the required skills to effectively use them in the educational process.

- Creating special training courses in the use of artificial intelligence and its implementation in the process of teaching chemistry.

- Creating online support platforms for chemistry teachers to utilize artificial intelligence in lesson plans, prepare and conduct chemical experiments, and implement a system for continuous teacher evaluation and motivation.
- Chemistry supervisors follow up with teachers by attending classes that demonstrate the extent to which teachers possess the skills to employ and benefit from artificial intelligence applications.

The researcher also suggests:

- Conducting similar research on teachers across all disciplines.
- Conducting survey-based experimental studies to highlight the effectiveness of AI applications in all dimensions of the educational system.

-References:

1. Abu Khatwa, S. A. M. (2018). *Principles of designing e-courses derived from learning theories and their educational applications*. International Journal of Arts, Humanities, and Social Sciences, 12, 12-58.

2. Al-Asimi, M. B. K. B. S. (2022). *Teachers' attitudes toward the teaching profession among public school teachers in the Sultanate of Oman*. Journal of College of Education in Psychological Sciences, 46(3), 63-89.

3. Al-Awawdeh, D. (2020). *Science teachers' attitudes toward the flipped learning strategy and their training needs for using it in teaching* (Unpublished master's thesis). Middle East University, Amman, Jordan.

4. Al-Ayyar, G., & Al-Balushi, S. (2024). *The degree of secondary school teachers' ownership of skills for using AI applications in teaching in Kuwait according to some variables*. Journal of Reading and Knowledge, 24(269), 15-52.

5. Al-Derbashi, K. (2017). The effect of the flipped classroom strategy on eleventh grade students' understanding of physics and their attitudes towards physics in Tonnb Secondary School in the UAE. *Journal of Education and Practice, 8*(29), 102–105.

6. Al-Derbashi, K., & Khadragy, S. (2018). Exploring the level of utilizing online social networks as conventional learning settings in UAE from college instructors' perspectives. *New Media and Mass Communication, 75*, 30-38. Retrieved from https://www.iiste.org/Journals/index.php/NMMC/article/view/45130

7. Al-Farani, L. A. K., & Al-Hujaili, S. A. S. (2020). *Factors affecting teachers' acceptance of using AI in education according to the unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT)*. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(14), 215-252. https://doi.org/10.33850/jasep.2020.73217.252.

8. Al-Fattalawi, S. (2003). *Teaching competencies: Concept, training, performance*. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

9. Al-Ghamdi, S., & Al-Farani, L. (2020). *The reality of using AI applications in special education schools in Jeddah from female teachers' perspectives and their attitudes towards it*. International Journal of Educational and Psychological Studies, 8(1), 57-76.

10. Al-Jamil, Y. (2024). *The reality of using AI applications in schools in the Sultanate of Oman according to Oman Vision 2040 from teachers' perspectives: A descriptive study*. Journal of College of Education, Ismailia, 58, 86-122.

11. Al-Khalifa, H. B. S. (2023). *Introduction to generative AI*. Ewan Research Group.

12. Al-Khaybari, S. M. O. (2020). *The degree of high school female teachers' ownership of skills for using AI in education in Al-Kharj Governorate*. Arab Studies in Education and Psychology, 119, 121-152.

13. Al-Ma'ani, D. O. M. (2023). *The reality of using AI in the educational process from the perspective of public school principals in Bani Obeid*. Jordanian Journal of Applied Sciences - Humanities Series, 2, 38.

14. Al-Muqayti, S. (2021). *The reality of using AI and its relationship with the quality of performance in Jordanian universities from the perspective of faculty members* (Unpublished master's thesis). Middle East University, Jordan.

15. Al-Sabhi, S. (2020). *The reality of using AI applications in education by faculty members at Najran University*. Journal of the College of Education in Educational Sciences, Ain Shams University, 44(4), 319-368.

16. Campos, N., Nogal, M., Caliz, C., & Juan, A. A. (2020). Simulation-based education involving online and on-campus models in different European universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(1), 1-15. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00212-6

17. Faggella, D. (2019). AI in the classroom. *Interface Magazine*. Retrieved from https://interfaceonline.co.nz

18. Fernandez, Y. (2019). AI and its implications in higher education. *Journal of Educational Psychology Propositus Representations, 7*(2), 536–568.

19. Haseski, H. I. (2019). What do Turkish pre-service teachers think about AI? *International Journal of Computer Science Education in Schools, 3*(2). https://doi.org/10.21585/ijcses.v3i2.55

20. Hwang, G.-J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of AI in Education. *Computers and Education: AI, 1*, 100001. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001

21. Jeon, Y., & Kim, T. (2018). The development and application of a responsive web-based smart learning system for the cyber project learning of elementary informatics gifted students. *Journal of Theoretical & Applied Information Technology, 96*(5), 1387-1397.

22. Mukhann, S., & Al-Shayeb, M. (2015). *Creative thinking ability*. Journal of Humanities and Social Sciences, 7(21), 47-58.

23. Pickens, J. (2013). Attitudes and perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(2), 230-255.

24. Qurqaji, A. D. M. (2023). *The use of AI applications and their importance in the educational process from the perspective of computer teachers*. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(42), 65-86.

25. Reinhartz, J., & Beech, D. (1997). *Teaching and learning in the elementary school: Focus on curriculum*. Prentice Hall.

26. Santos, J. M., & Casro, R. D. R. (2021). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: Application of learning in the classroom by pre-service teachers (PST). Social Sciences & Humanities Open, 3, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100110

27. Tay, A. J., & Saleh, S. (2019). Science teachers' instructional practices in Malaysian and German secondary schools. *Journal of Education and Learning, 8*(4), 124–135. https://doi.org/10.5539/jel.v8n4p124

28. Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on AI applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0175-7.

Appendix (1)

Means and Standard Deviations for Chemistry Teachers' Practice of Using AI Applications in Teaching

No.	Statement	Mean	Standard Deviation
1	I set clear objectives for using AI when planning lessons.	1.85	0.619
2	I formulate lesson objectives using AI applications.	1.18	0.392
3	I design activities compatible with AI, considering their impact on student engagement.	1.85	0.795
4	I choose teaching tools using AI applications (e.g., stories).	2.06	0.747
5	I prepare presentations using AI applications.	1.73	0.674
6	I collaborate with colleagues to share ideas when planning lessons that use AI tools.	1.97	0.918
7	I analyze the lesson sections for using AI for topics before integrating them into lessons.	1.88	0.927
8	I identify students' prior knowledge to test activities compatible with AI.	1.51	0.781
9	I analyze student interaction with activities and chemistry experiments that employ AI and choose accordingly based on their characteristics and preferences.	1.69	0.728
10	I use AI applications to present real-life chemical examples to introduce the lesson.	1.36	0.728
11	I ask students to collaborate when conducting chemistry experiments and activities using AI tools.	1.91	0.508
12	I implement teaching tasks compatible with AI to enhance students' higher-order thinking skills in learning chemistry.	1.51	0.781
13	I regularly apply the skill of closing chemistry lessons using AI applications such as chatbots to meet students' needs.	1.60	0.650
14	I use procedures to evaluate student learning during chemistry explanations with the use of AI applications.	1.88	0.727
15	I use AI applications to prepare good questions for chemistry lessons.	1.85	0.870
16	I use AI applications to provide detailed reports on chemistry topics that	1.09	0.747

	are difficult for students to understand.		
17	I employ AI activities to assess student understanding in order to achieve learning objectives.	1.88	0.727
18	I use AI applications to develop remedial plans to improve student performance.	1.82	0.857
19	I analyze students' answers using AI applications.	0.94	0.561
20	I use AI applications to help identify students' strengths and weaknesses.	1.46	0.708

درجة ممارسة معلمي الكيمياء لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التدريس

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى بحث مستوى ممارسة معلمي الكيمياء لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المستوى من الممارسة، فضلاً عن استكشاف العلاقة بين هذه الممارسة واتجاهات المعلمين. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي لكونه يتناسب مع غرض الدراسة وأهدافها. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استُخدمت أداتان: تمثلت الأداة الأولى في استبانة مكونة من 20 سؤالاً تغطي ثلاثة مجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) لتحديد مدى ممارسة معلمي الكيمياء لتطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ بينما كانت الأداة الثانية استبانة تهدف إلى قياس اتجاهات معلمي الكيمياء نحو التدريس، وتضمنت 20 مؤشراً. وشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي الكيمياء العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة وادي السير، والبالغ عددهم 49 معلماً. تمثلت عينة الدراسة في مجموعة مختارة عشوائياً مكونة من 34 معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمي الكيمياء كان منخفضاً، بمتوسط حسابي بلغ 1.65، في حين كانت اتجاهاتهم نحو التدريس متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ 2.86. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة خطية طردية ذات دلالة إحصائية بين مدى ممارسة معلمي الكيمياء لتطبيقات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحو التدريس. واستناداً إلى هذه النتائج، يقترح الباحث تنظيم دورات تدريبية متخصصة لمعلمي الكيمياء حول إمكانية تطبيق الذكاء الاصطناعي ودمجه في تدريس الكيمياء. وتدعم هذه النتائج الأدلة التجريبية التي يمكن الاستفادة منها في تنفيذ برنامج للتطوير المهني لمعلمي الكيمياء يركز على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التدريسية.

الكلمات المفتاحية: ممارسات التدريس، تطبيقات الذكاء الاصطناعي، معلمو الكيمياء،

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2025/12/29م تاريخ القبول: 2026/2/22م تاريخ النشر: 2026/8/31م

تحليل أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في الأردن في ضوء مَبادئ النظريَّة البنائيَّة

أ.د. ياسين علي المقوسي*

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحليل أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في ضوء مَبادئ النظريَّة البنائيَّة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وتكوّنت عينتها من جميع كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في الأردن، للعام الدراسي 2026/2025. وتمَّ إعداد أداة تحليل مكونة من أربعة مجَالات، و(14) مُؤشرًا بعد التأكد من صدقها وثبات التحليل، واعتمدت (الفقرة) وحدة للتحليل. وأظهرت النتائج أنَّ مجموع تِكْرارات الأَنْشطة المتضمنة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة في كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة قد بلغت (721) تِكْرارًا. وحصل المجَال الأَوَّل "الخبرات والمعرفة الدينية السابقة" على الرتبة الأولى بأعلى التِكْرارات في أَنْشطة كتاب الصف الحَادي عشَر، بينما جاء المجَال الثَّاني "البناء والتنظيم الذاتي النشط للمعرفة الدينية" في الرتبة الأولى بأعلى التِكْرارات في أَنْشطة كتاب الصف الثَّاني عشَر، وحصل المجَال الرابع "واقعية المعرفة الدينية وربطها بالبيئة الاجتماعية" على الرُتبة الأخيرة بأقل التِكْرارات في الكتابين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجة مراعاة أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة باختلاف الصَف الدراسي. وأوصت الدراسة القائمين على تأليف وتطوير كُتب التربيَة الإسلاميَّة بالاهتمام بتوظيف مَبادئ النظريَّة البنائيَّة بصورة متوازنة ومتكاملة في أَنْشطة الكُتب.

الكلمات المفتاحية: الأَنْشطة، التربيَة الإسلاميَّة، المرحلة الثانويَّة، النظريَّة البنائيَّة.

* كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. maqosi_yaseen@yahoo.com

1-المقدمة:

إنَّ التطوّر والتغيير من سنن الله تعالى في الكون، وضرورات الحياة، وما نشهده من تطور متسارع في مجَالات الحياة المادية والإنسانية ما هو إلا انعكاس طبيعي لهذه السُنة الإلهية، قال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِنْ أَمْرِنَا مَا كُنْتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلا الإِيمَانُ وَلَكِنْ جَعَلْنَاهُ نُورًا نَهْدِي بِهِ مَنْ نَشَاءُ مِنْ عِبَادِنَا وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾ (الشورى: 52)، فالقرآن العظيم أكّد أنَّ تطوّر المجتمع الإنساني يبدأ من تغيير الفرد إيمانيًا وروحيًا وسلوكيًا من خلال تطوير بُنيته العقلية والمعرفيَّة؛ لإعداد أفراد قادرين على إحداث التغيير في مجتمعاتهم على أسس علمية سليمة.

وتتميز التربيَة الإسلاميَّة بخصوصيتها الدينية والمعرفيَّة والانفعالية، فهي "أساس منهجي وأخلاقي لبناء شخصية الإنسان وصقلها بالقيم الإسلاميَّة، وتطور منظومة مفاهيمية ومعرفيَّة وسلوكية وقيمية متكاملة كفيلة بضبط تصوراته، والنأي بها عن مظاهر التشدد والتطرف، وهذا يعني ضرورة ترسيخ القيم الجوهرية في سلوكه ومعاملاته، مثل: التسامح، والمواطنة، والمحبة، والتعايش واحترام الأديان السماوية والمذاهب المختلفة، وبناء علاقات إنسانية ومجتمعية آمنة ومستقرة، قادرة على القيادة والريادة الأخلاقية" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024a: 40).

وكذلك فقد تميزت "كُتب التربيَة الإسلاميَّة بخصوصية تنبع من دورها الذي تؤديه؛ فهي تتصل مباشرة بحياة الطلبة وواقعهم، وتُشكل إطارًا مرجعيًا لتصرفاتهم وسلوكياتهم وقيمهم واتجاهاتهم، وهي لا تُزودهم بالمعلومات فحسب، بل تُسهم في تنمية حياتهم العلمية والعمليَّة بصورة متكاملة وشاملة، وتوظيف المهارات والقدرات والقيم بصورة تفاعلية تُحفِّز الطلبة وتستمطر أفكارهم، فيصلون إلى المعلومة بأنفسهم تحليلًا واستنتاجًا" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2025a: 3).

وتُعدّ الأَنْشطة التربوية العنصر الثالث من عناصر المناهج والكُتب الدراسية بعد النتاجات التعَلُميَّة والمحتوى المعرفي؛ لدورها التطبيقي لجميع عناصر المنهاج، وتطوير وتنشيط العملية التعْليميَّة. فقد بيّن كل من الهاشمي وعطية (2009: 43) "ضرورة تضمين المناهج الدراسية للأَنْشطة التعْليميَّة؛ باعتبارها عنصرًا مهمًا من عناصر تصميم المناهج، وتتضمن جهدًا عقليًا ويدويًا يقوم به المعلمون والطلبة؛ لتحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها، حيث تُمثِّل

الأَنْشطة القلب النابض للمناهج؛ لدورها الكبير في تشكيل الخبرات التعَلُميَّة للمُتعلِّم وتعديل أنماط سلوكه".

فالأَنْشطة هي "مجموعة من الخبرات والممارسات الملازمة للمنهاج ومكملة له والتي يمارسها المُتعلِّم ويكتسبها، وترتبط بأهداف تربوية تعمل على تحقيقها داخل الفصل أو خارجه" (الدخيل، 2016: 11). بينما عرّف علي (2016: 276) الأَنْشطة بأنَّها "كلُّ نشاط يقوم به المُعلِّم أو المُتعلِّم أو هما معًا؛ لتحقيق الأهداف والنتاجات التعليميَّة المحددة للمنهج المتمثلة في النمو الشامل المتكامل للمُتعلِّم، سواء أُتمَّ هذا النشاط في داخل غرفة الصف أم في خارجها، داخل المدرسة أم في خارجها، وتحت إشراف المدرسة".

وقد صنَّف السر (2019: 155-158) الأَنْشطة حسب خمسة أسس: "حسب قربها من الواقع أو التجريد (أَنْشطة الخبرات المُباشر، المعدلة، الدرامية، الرمزية). وحسب مكان تنفيذها (أَنْشطة داخل الصف أو المدرسة، وخارج الصف أو المدرسة). وحسب عدد المشاركين (أَنْشطة المجموعات الكبيرة، المجموعات الصغيرة، الفردية). وحسب الحواس المستخدة (أَنْشطة سمعية، بصرية، سمعية بصرية، صوتية، حركية، وسائط متعددة). وحسب أهدافها (أَنْشطة اكتساب المعلومات، تنمية المهارات، الأهداف الوجدانية، تكوين المفاهيم والتعميمات)". بينما أضاف علي (2016: 279) أساسًا سادسًا لتصنيف الأَنْشطة حسب موقعها من الحصة الدراسيّة وهي: (أَنْشطة تمهيدية في بداية الحصة، أَنْشطة بنائية، أَنْشطة ختامية).

وعدَّ كلٌ من سلوم وسليمان (2014: 15-16) الأَنْشطةَ "عنصرًا مهمًا من عناصر العملية التربوية؛ لدورها في صقل شخصية الطالب، وتوسيع مداركه، واستثارة قدراته الذهنية والعقلية، وإعداده للاضطلاع بمهامه في الحياة العامة، بحيث تصبح شخصيته متعاونة وإيجابية، وإكسابه العديد من المهارات والسلوكيات المرغوبة؛ لأنَّ عملية التربيَة والتعليم لم تعد قاصرة على ما يؤديه الطالب داخل الصف المدرسي، بل أصبحت أوسع وأكبر من هذا المجَال؛ لأنَّ كثيرًا من الأهداف والنتاجات التربوية والتعَلُميَّة يمكن إنجازها من خلال الأَنْشطة في داخل المدرسة وخارجها".

وللأَنْشطة دور فاعل في تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للمُتعلِّم من خلال قدرتها على توفير بيئة تعْليميَّة اجتماعية نشطة، فقد أشارت دراسة الميدا وآخرون (Almeida et al, 2008: 55)

إلى أنَّ "العلم هو نشاط يمارسه المُتعلِّم، وأنّه ليس مجموعة حقائق يكتسبها المُتعلِّم يستحضرها في اختبار تحريري، كما أنَّها ليست سلسلة تجارب ينبغي أداؤها في المختبر فقط". حيث أنَّ ممارسة الطلبة للأَنْشطة "يُسهم في مساعدتهم على مواجهة المشكلات السلوكية؛ باعتبارها من الأدوات التربوية الفاعلة لتحقيق وظيفتها الاجتماعية، من خلال ما تتضمنه من برامج تدريبية على العادات والمهارات والسلوكيات الاجتماعية الفاضلة، وتخريج طلبة يتصفون بالمواطنة الصالحة، بالإضافة إلى دورها في تنمية قدراتهم على الإنتاج والإبداع والابتكار" (سلوم وسليمان، 2014: 16).

ويرى الباحث أنَّ الأَنْشطة وسيلة تربوية فعالة في تحقيق النمو المعرفي والانفعالي الوجداني والمهاري والاجتماعي للطلبة؛ لتكوين الشخصية المتوازنة والمتكاملة، وإكسابهم المفاهيم والمعارف الدينية والخبرات التعَلُميَّة التعْليميَّة، ومهارات التفكير؛ من خلال التوظيف العملي النشط للمحتوى المعرفي للمناهج والكُتب الدراسية، وربط المحتوى والأنشطة الدراسيّة مع البيئة المحيطة بالمُتعلِّمين، واهتماماتهم، وميولهم، ورغباتهم. والكشف عن الميول والمواهب والقدرات والمهارات المختلفة لديهم، وتنمية مهارات التواصل الاجتماعي، وتعزيز دورهم النشط في التعلّم الذاتي، والاستقلالية وتحمّل المسؤولية، وإثارة دافعيتهم نحو التعلُّم الذاتي.

وبناء على ما سبق؛ فإنَّ أَنْشطة التعليم والتعلُّم تستند إلى نظريات التربيَة الحديثة، وخاصة النظريَّة البنائيَّة والتي ترتكز عليها أسس المناهج الدراسية المعاصرة؛ باعتبارها ركنًا أساسيًا لتلك المناهج التي تهدف إلى تحقيق النتاجات المعرفيَّة، وقدرة الأَنْشطة على توفير البيئة المدرسية المناسبة لتحقيق الإبداع والابتكار، وتنمية الجوانب الانفعالية والوجدانية والاجتماعية (علي، 2016).

وتنسب النظريَّة البنائيَّة إلى بياجيه، الذي بنى مبادئها من خلال الملاحظة العلمية التجريبية التربوية للتطور المعرفي لدى المُتعلمين. وقد مرّت في مرحلتين، الأُولى وتُسمى "النظريَّة البنائيَّة المعرفيَّة" لبياجيه، والتي ركَّزت على الخبرات ذاتية البناء لدى المُتعلِّم من خلال ربط الخبرات الجديدة مع السابقة، والمرحلة الثَّانية أُطلق عليها اسم "النظريَّة البنائيَّة الاجتماعية" لفيجوتسكي، والتي تُركِّز على تفاعل المُتعلِّم مع المُتعلِّمين والمُعلم والبيئة والثقافة واللغة، كإجراءات عملية فعالة لعملية التعلُّم (Fagan, 2010: 95).

ويرى الباحث أنَّ النظريَّة البنائيَّة نظريَّة تعليميَّة معرفيَّة، تُمثِّل اتجاهًا تربويًا حديثًا من خلال تركيزها على الدور النشط للمُتعلِّم في اكتساب وبناء ومعالجة كافة المعلومات والأفكار، وتنميتها ضمن بُنيته المعرفيَّة بواسطة المعالجات الذهنية، وربطها بالبيئة والمحيط الاجتماعي والمعرفي وبخبراته الشخصية السابقة؛ لبناء معرفة ذاتية حسب قُدراته وإمكانياته المعرفيَّة، وأنَّ عملية التعلُّم لا تتمّ عبر الانتقال الآلي، بل من خلال المُتعلِّم نفسه، وبناءً على قُدراته وخبراته المعرفيَّة السابقة، وأنماط تفكيره، والتعلّم التعاوني مع الآخرين، ويكون دور المُعلم مُوجّهًا ومُيسّرًا ومُساعدًا لعمليات التعلُّم ذي المعنى لدى المُتعلِّم. وعليه ترفض النظريَّة البنائيَّة فكرة الدور السلبي للمُتعلِّم في استقبال المعرفة الجاهزة من مصادرها الخارجية كالمُعلِّم، بل يبْنيها بنفسه من خلال التفاعل مع كل ما سبق.

وبناء عليه، تُعدّ النظريَّة البنائيَّة "من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة؛ باعتباها تستند إلى التعليم لأجل الفهم، واعتماد المُتعلِّم النشط والإيجابي مركزًا للعملية التعليميَّة، وتنشيط المعرفة السابقة من خلال التأمل والربط مع المعرفة الجديدة، وتوظيفها في أنماط تطبيقية جديدة" (مصطفى، 2020: 157)

ولأنَّ العملية التعْليميَّة هي جوهر الوجود الإنساني؛ لذلك ربط علماء النفس التربوي دراسة السلوك الإنساني بالتعلُّم، الذي يُعنى بتعديل السلوك الإنساني من خلال الخبرات المتعددة للإنسان. وقد أشار الخالدي (2013: 290) إلى أنَّ "نمو المُتعلِّم ينحصر في وظيفتين وهما: النضج أي النمو الفسيولوجي، والتعلُّم أي التطوّر النفسي، وعليه فإنَّ المعارف والخبرات حسب وجهة النظر البنائيَّة، لا تُكتسب بطريقة التشبع السلبي، بل من خلال التركيز على المُتعلِّم، والعوامل الداخلية المُؤثرة في تعلُّمه كالمعرفة السابقة، والسعة العقلية والمخططات الذهنية، ونمط معالجة المعلومات وتخزينها، والدافعية، وأنماط التفكير..، وصولًا بالمُتعلِّم إلى إنشاء معانٍ جديدة، وإسقاط التركيبات العقلية الوجدانية على محيطه، في سياقات زمانية مكانية اجتماعية".

ومن ناحية أخرى فإنَّ التعلُّم حسب النظريَّة البنائيَّة يحدث نتيجة عدد من العمليات العقلية المرتبطة بالمفاهيم والخبرات السابقة، وهي: "الاستيعاب، وتعني دمج وتخزين المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي للمُتعلِّم. والتمثّل، وهي عملية استقبال المعلومات من البيئة وتخزينها ضمن

الخبرات المعرفيَّة السابقة للمُتعلِّم. والملاءمة، وتعني تعديل المُتعلِّم لأنشطته وعملياته الفكرية لتصل لمستوى الفهم والتفسير. والتوازن، وهي عملية تنظيم المُتعلِّم للمعلومات المتناثرة في نظامٍ معرفي منسجم وغير متناقض. والتكيّف، وهي محاولة المُتعلِّم تعديل أبْنيته المعرفيَّة لتحقيق الانسجام والتناغم مع الظروف والعوائق الجديدة الناشئة عن تفاعله مع البيئة؛ وبالتالي، فإنَّ التكيف نتيجة نهائية لعملية التوازن، وتتضمن التفاعل بين عمليتي (التمثّل والملاءمة)، وهما عمليتان وصورتان من صور عملية التنظيم، والتي تهدف إلى دمج المعلومات القديمة للمُتعلِّم والموجودة في بُنيته الذهنية مع المعلومات الجديدة التي اكتسبها" (مسرار، 2021: 20؛ أوزي، 2015: 45).

وبناء عليه، يتضح أنَّ بياجيه أكَّد على أنَّ النمو المعرفي "عملية بناء المعارف ذاتيًا يقوم فيها المُتعلِّم بدور نشط ومتدرج من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة، ويحكم هذا النمو عمليات ذهنية عامة داخلية (التوازن والضبط الذاتي) والتي لا تتأثر إلا في حدود نسبية ضيقة جدًا بالعوامل الخارجية، بينما يتحقق النمو عبر مراحل تدريجية متسلسلة وضرورية (النضج) في شكل أبْنية معرفيَّة تنتهي بصورة أكثر تجريدًا، وتُشكل تلك المراحل إكراهات بُنيوية تُحدد ما يمكن للمُتعلِّم أن يتعلّمه في كل مرحلة، أي أن التعلّم يكون تابعًا للنمو، وبالتالي يجب مراعاة المستوى العقلي والمعرفي الفكري للمُتعلِّم قبل تعليمه، وفق مراحل متدرجة ومتسلسلة؛ لأنَّ التعلُّم تابع للنمو، ومشروط بالنضج النمائي ومتوقف عليه" (فِنان، 2024: 36).

ويرى الباحث أنَّ نظرية التعلُّم البنائيَّة تُعنى بالعمليات العقلية النشطة لاستقبال المُتعلِّم للمعرفة، وإعادة بنائها في أبْنيته العقلية وفق سياقات وخبرات معرفيَّة جديدة، من خلال تفاعلها وإدماجها مع المعلومات والخبرات السابقة، ضمن سياق فردي وتفاعل اجتماعي مع البيئة المحيطة به. حيث حدّد بياجيه عملية التعلُّم بأنَّها وعي بنائي يتمّ من خلال دمج العمليات العقلية الذاتية للمُتعلِّم مع خصائصها في البُنية المعرفيَّة الوظيفية للذات المُتعلَّمة؛ بهدف تحقيق التوازن والتكيف مع المحيط البيئي للمُتعلِّم من خلال عمليتي (الاستيعاب والمواءمة). وأنَّه أضاف إلى عوامل التعلُّم المادية والاجتماعية والنضوجيَّة عاملًا آخر وهو عملية الموازنة.

أما أبرز مَبادئ النظريَّة البنائيَّة كما أشار بياجيه (Piaget, 1977, Piaget, 1970) فكانت على النحو التالي:

1- التعلُّم حالة خاصة ومرتبطة بالمُتعلِّم، وهي حالة من حالات التطوّر المعرفي للمُتعلِّم، وكفاءته العقلية للربط بين المعلومات والأفكار المتناثرة.

2- التطوّر المعرفي لدى المُتعلِّم هو عملية زيادة الوعي بالعلاقة بين (مَنْ يَعْرِف) و(ما يُعْرَف) عبر سنوات العمر المتلاحقة؛ لإقامة بناء معرفي إيجابي يتصف بالمرونة والتكيّف مع العالم المحيط به.

3- الإدراك الحسي لدى المُتعلِّم يكون مُوجَّهًا من قِبل عمليات عقلية، وليست وليدة الأشكال السابقة له.

4- التعلُّم عملية خلق عضوية، وليست عملية تراكم آلية تتمّ دون تفكير.

5- كلُّ مفهوم مُكتَسب يتضمن استدلالًا منطقيًا؛ فالمُتعلِّم يخترع إجاباته في ضوء استنتاجاته العقلية الذاتية.

6- الأخطاء التي يقع بها المُتعلِّم شكل أولي من أشكال التفكير الاستدلالي، وليست نتيجة عدم الانتباه فقط؛ لأنَّ المُتعلِّم يمتلك القدرة على التنظيم الذاتي، وإدراك الأفكار والمعلومات والخبرات المتعددة.

7- التعلُّم القائم على الفهم يتطلب تنظيمًا ذاتيًا من المُتعلِّم لبناء الأفكار والخبرات الدائمة، من خلال عملية الموازنة بينها بطريقته الخاصة.

8- التعلُّم القائم على المعنى يتمّ عندما يستطيع المُعلِّم إزالة كافة صور التناقض والتعارض بين التنبؤات والنتائج؛ لأنَّ المُتعلِّم بحاجة للمرور بخبرات جديدة تُسبب له بعض أنماط الاضطراب الناتجة عن التعارض بين التنبؤ والخطأ.

9- التعلُّم القائم على المعنى يحدث بواسطة نفي وإلغاء وإنكار كافة مستويات الفهم غير المتكاملة للخبرات والمعلومات والأفكار السابقة. وأنَّ جميع أشكال النفي والإلغاء والإنكار يتمّ بناؤها ذاتيًا من قبل المُتعلِّم، وليست نتيجة آلية للتغذية الراجعة من البيئة الخارجية المحيطة به.

وقد أشار مصطفى (2020: 144-146) إلى مجموعة من مَبادئ نظرية التعلّم البنائيَّة وهي: "التعليم عملية بنائية نشطة ومستمرة، وغرضية التوجيه. تهيئة أفضل الظروف للتعلُّم من

خلال مشكلة أو مهمة حقيقية (التعلّم مُتمركز حول المشكلة). التعلُّم عملية إعادة بناء المتعلِّم للمعرفة من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين. المعرفة والخبرات القبلية للمُتعلِّم شرط أساس لبناء التعلُّم ذي المعنى. والهدف الأساس من عملية التعلُّم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفيَّة الممارسة على خبرة المتعلِّم".

وقد أشار كلٌ من بسيوني والفهيد (2021: 284-285) إلى مجموعة من المَبادئ التي تستند إليها نظرية التعلّم البنائيَّ والتي منها: "العملية التعليمية نشاط اجتماعي، يكتسب من خلالها المُتعلِّم قيم التعاون والعمل الاجتماعي، وممارسة المهارات والقيم الاجتماعية. يجب أن تتصف البيئة التعليمية بالمتعة والإثارة والتشويق، وإثارة دافعية المُتعلِّم لاكتساب معارفه بنفسه وبصورة ذاتية مستمرة. وأنْ تكون المهامات والأنشطة التعليمية تنسجم مع الخصائص النمائية للمُتعلِّمين وأنماط تعلُّمهم. وأنَّ المعرفة والخبرة التعليمية هي شبكة من الأَبْنية المفاهيمية، يكتسبها المُتعلِّم بواسطة عمليات مفاهيمية وعقلية، وبتوجيه من المُعلِّم والذي يقوم بدور الوسيط في اكتساب المُتعلِّم للتعلُّم ذي المعنى من خلال توفير مواقف تعليميَّة تتصف بالخبرات التطبيقية".

ويرى الباحث أنَّ النظريَّة البنائيَّة المنبثقة عن آراء بياجيه قد اهتمت بالمعرفة وليس التعرُّف، وركَّزت على العمليات العقلية التي يُوظفها المُتعلِّم بدلًا من المُثيرات الدقيقة، وأكَّدت على مفهوم الصراع؛ باعتباره أمرًا ضروريًا وأساسيًا في عملية النمو المعرفي، والذي يعني تصارع الخبرات والمعلومات والأفكار القديمة مع الجديدة، ومن ثم اتحادهما معًا في بوتقة واحدة.

وبناء على ما سبق، تبرز الحاجة إلى المراجعة المستمرة الشاملة للمناهج الدراسية وكُتبها، وخاصة مناهج وكُتب التربيَة الإسلاميَّة من خلال التحليل والتقييم العلمي لكافة عناصرها؛ لتكون مواكبة في بنائها التربوي مع النظريات والاتجاهات التربوية المعاصرة، والتي من أبرزها النظريَّة البنائيَّة، والتي ترى أنَّ المُتعلِّم يبني معنى لكل ما يتعلّمه بناءً ذاتيًا نشطًا، وأنَّ قدرته العقلية على دمج معرفته وخبراته السابقة في أبْنيته المعرفيَّة من خلال الأنْشطة الدراسية هي أساس عملية التعلُّم.

2-الدراسات السابقة:

المحور الأَوَّل: دراسات تحليل الكُتب الدراسية وفق مَبادئ النظريَّة البنائيَّة:

هدفت دراسة كلٍ من الطراونة والعطيوي (2023) تعرُّف مَبادئ النظريَّة الاتصالية والنظريَّة البنائيَّة المضمنة في كُتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عَينتها من جميع كُتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين، طُبِّق عليها أداة تحليل المحتوى، وبيَّنت النتائج تفاوت درجات تضمين مَبادئ النظريَّة الاتصالية والنظريَّة البنائيَّة في الكُتب عينة الدراسة، وأنَّ تضمين مَبادئ النظريَّة الاتصالية والنظريَّة البنائيَّة حسب الصفوف جاء لصالح كتاب الصف التاسع الأساسي.

وقام كلٌ من طُردة وحجة (2023) بدراسة هدفت تعرُّف مدى تضمين مَبادئ النظريَّة البنائيَّة في كُتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عَينتها من كتاب العلوم والحياة للصف السابع الأساسي (الفصل الأول والثاني)، طُبِّق عليه أداة التحليل المكونة من سبعة مَبادئ رئيسة للنظريَّة البنائيَّة، وبيَّنت النتائج أنَّ درجة تضمين هذه المَبادئ جاءت بدرجة مرتفعة جدًا، وجاء مبدأ "التغير في البُنية المعرفيَّة" في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الأخيرة جاء مبدأ "السياق الاجتماعي".

وأجرت كلٌ من الشبل والصقري (2022) دراسة هدفت تقويم واقع مقرر المهارات الحياتية والأُسرية في الصف الثالث في ضوء النظريَّة المعرفيَّة، واستخدمت المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وتألفت عَينتها من كتاب المهارات الحياتية والأُسرية للصف الثالث المتوسط (الفصل الأَوَّل والثَّاني) في السعودية، طُبِّق عليها بطاقة تحليل المحتوى للمَبادئ المعرفيَّة، وأشارت النتائج أنَّ تضمين مَبادئ النظريَّة المعرفيَّة في محتوى كتاب المهارات الحياتية والأُسرية جاء بصورة غير متوازنة، وأنَّ بعضها لم يتمّ تضمينها في الكتاب.

بينما هدفت دراسة العمري والصقور (2022) تعرُّف درجة مراعاة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الأساسية لمَبادئ النظريَّة الاتصالية والبنائيَّة ومقترح لتطويرها في ضوء تلك المَبادئ، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة التحليل على عَينة مؤلفة من كُتب التربيَة الإسلاميَّة من الصف الأَوَّل الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي، وأشارت النتائج إلى أنَّ درجة تضمين كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الأساسية لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة جاءت

بدرجات متفاوتة، وأنَّ مبْدأ "تشجيع المُتعلِّم على البحث والاستكشاف" جاء في الرُتبة الأُولى، وفي الرُتبة الأخيرة جاء مبْدأ "تطبيق ما تعلّمه الطالب في مواقف الحياة الجديدة".

وقامت كلٌ من زيتون والزعارير (2022) بدراسة هدفت بيان درجة تضمُّن كُتب العلوم الحياتية للمرحلة الثانويَّة في الأردن لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عَينتها من كتب العلوم الحياتية للصفين الحَادي عشَر والثَاني عشَر، وتم توظيف أداة مقننة (بطاقة تحليل محتوى) تضمَّنت مَبادئ النظريَّة البنائيَّة، وبينت النتائج أنَّ كُتب العلوم الحياتية للمرحلة الثانويَّة تضمَّنت جميع مَجالات النظريَّة البنائيَّة، وأنَّ درجة تضمين تلك المَجالات في كتاب الصف الحَادي عشَر أكبر من كتاب الصف الثَاني عشَر.

وقام كلٌ من العَدوان وداود (2016) بدراسة هدفت تعرُّف درجة توافر مَبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجْتماعية في كُتب التربيَة الاجتماعيَّة والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسي في الأردن، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، بتوظيف أداة تحليل محتوى كتابي الصف الرابع والخامس الأساسيين موزعة على خمسة مجالات لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجْتماعية، وأشارت النتائج إلى تضمُّن تلك المَبادئ في كتاب الصف الخامس كانت أكثر من كتاب الصف الرابع، وجاء توزيعها بصورة تصاعدية ومتزايدة من كتاب الصف الرابع إلى كتاب الصف الخامس.

المحور الثَاني: دراسات تحليل أَنْشطة الكُتب الدراسية:

هدفت دراسة الرحم (2023) بيان الأَنْشطة اللغوية في تعليم مهارة الكلام وفق النظريَّة البنائيَّة بمؤسسة مركز العربية بباري كديري جاوى الشرقية في أندونيسيا، واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت أدوات (المقابلة، الملاحظة، التوثيق)، وتألفت عَينتها من جميع الأَنْشطة اللغوية في مؤسسة مركز العربية بباري كديري جاوى الشرقية وهي: (القصة، المناظرة، الترويج، تعبير الصور والدليل السياحي)، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الأَنْشطة اللغوية التي لا تتوافق مع النظريَّة البنائيَّة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، أما المرحلة المتقدمة فقد أظهرت أَنْشطة لغوية تتوافق مع النظريَّة البنائيَّة.

وأجرت العتيبي (2024) دراسة هدفت بيان درجة تضمن مهارات القراءة التأملية (التنبؤ، الاستقصاء، الاستنتاج، الفحص، التحليل) في أَنْشطة كتاب "لغتي الخالدة" المقرر للصف الثالث المتوسط في السعودية، من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق أداة تحليل

مهارات القراءة التأملية الخمس على أَنْشطة كتاب "لغتي الخالدة" للصف الثالث المتوسط، وبينت النتائج أنَّ درجة مراعاة الأَنْشطة لجميع مهارات القراءة التأملية الخمس تراوحت بين الضعيفة جدًا والمتوسطة، وعلى الأداة ككل جاءت ضعيفة.

وقام القحطاني (2022) بدراسة هدفت تعرُّف درجة تضمين مهارات التفكير المستقبلي في الأَنْشطة اللغوية لمقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، من خلال توظيف المنهج الوصفي التحليلي، بتطبيق أداة تحليل مهارات التفكير المستقبلي والمكونة من خمس مهارات وهي "التخطيط، التوقع، حل المشكلة، اتخاذ القرار، التقييم" على كتاب (اللغة العربية) المقرر لطلبة المرحلة المتوسطة، وأشارت النتائج إلى أنَّ الدرجة الكلية ولجميع مهارات التفكير المستقبلي المتضمنة في جميع الأَنْشطة المقررة في الكتاب جاءت بدرجة ضعيفة.

وأجرى التركي (2019) دراسة هدفت تعرُّف درجة تضمُّن الأَنْشطة التعليميَّة لمهارات التفكير فوق المعرفي في مبحث "لغتي الخالدة" للصف الأول المتوسط في السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق أداة تحليل ثلاث مهارات للتفكير فوق المعرفي وهي: "التخطيط، المراقبة والتحكم، والتقييم" على الأَنْشطة التعليميَّة المتضمّنة في كتاب "لغتي الخالدة"، وبيَّنت النتائج ضعف نسب توافر مهارات التفكير فوق المعرفي، وعدم وجود بعض المهارات، وعدم التوازن في توزيع المهارات المتوافرة في الكتاب المقرر.

بينما هدفت دراسة السحاري (2019) تعرُّف مهارات التفكير التأملي المتضمّنة في كُتب التربيَة الإسلاميَّة (كتاب الطالب والنشاط) للمرحلة المتوسطة وبيان دورها في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة من وجهة معلمي المبحث، وتطوير تصور مقترح لتفعيل دور الأَنْشطة لتنمية تلك المهارات التفكير، وتألفت عَينتها من (150) معلمًا، واستخدمت المنهج الوصفي (الأسلوب المسحي) من خلال الاستبانة، وقد أشارت النتائج إلى أنَّ درجة توافر الأَنْشطة الصفية المتضمّنة للمهارات متوسطة في جميع المؤشرات، باستثناء ثلاث مؤشرات جاءت بدرجة مرتفعة.

وأجرى المشاعلة (2017) دراسة هدفت تعرُّف درجة تضمين كُتب التربيَة الإسلاميَّة للصفوف الثلاثة الأُولى في الأردن للأَنْشطة التربوية المساعدة على تنمية مهارات الاستماع الخاصة بتعلم دروس القرآن الكريم، واتبعت المنهج الوصفي (أسلوب تحليل المحتوى)، وتكونت عَينتها من جميع أَنْشطة كُتب الصفوف الثلاثة الأُولى، طُبِّق عليها أداة تحليل الأَنْشطة التطويرية، وأظهرت النتائج

أنَّ عدد الأَنْشطة المُطوَّرة لمهارات الاستماع (48) نشاطًا، وجاء ترتيب مهارات الاستماع وفق الآتي: "مهارة التمييز السمعي، مهارة متابعة المتكلم، مهارة الفهم الشامل للمسموع، مهارة التركيز والانتباه، مهارة تذوق النص القرآني"، وأنَّها توزعت بطريق غير متوازنة.

وهدفت دراسة السميري (2015) تحليل مهارات التفكير الناقد المتضمنة في أَنْشطة كتاب الفقه للصف الأول المتوسط بالسعودية، واتبعت المنهج الوصفي (أسلوب تحليل المحتوى) من خلال أداة التحليل المستندة إلى قائمة بمهارات التفكير الناقد، طُبقت على كتاب الفقه المُقرر، وأظهرت النتائج حصول "مهارة الاستنتاج" على الرتبة الأولى، ثمَّ "مهارة معرفة الافتراضات"، وفي الرتبة الأخيرة جاءت "مهارة الاستدلال".

يُلاحظ على الدراسات السابقة أنَّها تعددت في أهدافها وعيناتها من الكُتب والمناهج الدراسية، وفي بيئاتها، وأنَّها انقسمت إلى محورين، المحور الأَوّل اهتمَّ ببيان مدى توافر مَبادئ النظريَّة البنائيَّة في الكُتب الدراسية متعددة المباحث والمراحل الدراسية، والمحور الثَّاني اهتمَّ بتحليل أَنْشطة الكُتب الدراسية وفق أدوات تحليل متعددة.

وقد اتفقت الدراسية الحالية مع جميع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم (المنهج الوصفي التحليلي) باستثناء دراسة السحاري (2019) التي اتبعت المنهج (الوصفي المسحي)، وفي العَينة من الكُتب الدراسية، باستثناء دراسة السحاري (2019) التي كانت عينتها من معلمي التربيَة الإسلاميَّة. بينما اختلفت عن تلك الدراسات في جوانب مهمة، وبخاصة أهدافها وأداة تحليلها والمرحلة الثانويَّة، وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات في الأدب النظري منها، وبناء مشكلة الدراسة وأداتها، ومناقشة نتائجها. وكذلك تميَّزت الدراسة الحالية بتحليلها أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة المقررة للمرحلة الثانويَّة في الأردن في ضوء مَبادئ النظريَّة البنائيَّة.

3-مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُشكل المباحث الدراسية وكُتبها المقررة أحد المكونات الرئيسة للنظام التربوي في الأردن، والتي من أهمها مبحث التربيَة الإسلاميَّة؛ وهو مقرر إجباري في جميع المراحل الدراسية، والتي خضعت كُتبه الدراسية المُقررة للمرحلة الثانويَّة للتطوير في السنوات الأخيرة؛ لمُواكبة التطوّرات المتسارعة في ميدان التربيَة والتعليم، والتوجهات والنظريات التربوية الحديثة.

ولأنَّ المركز الوطني لتطوير المناهج (2025a: 3؛ 2025b: 3) قد أشار إلى ضرورة مراعاة هذه الكتب "للتعلُّم البنائي المُنبثق من النظريَّة البنائيَّة التي تمنح الطلبة الدور الأكبر في عمليتي التعلُّم والتعليم، ودمج المهارات الحياتية والمفاهيم العابرة في أَنْشطة الكتاب المتنوعة"، والطلب من الجامعات الأردنية والباحثين بإجراء الدراسات التقويمية للمناهج والكتب الدراسية المطورة، وكذلك ملاحظات الباحث أثناء تكليفه بالتدقيق التربوي من قبل المركز لعددٍ من كُتب التربيَة الإسلاميَّة وأدلة معلميها، بضرورة مراعاة مَبادئ النظريَّة البنائيَّة في تلك الكتب الدراسية؛ جاءت هذه الدراسة بهدف تحليل أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في الأردن في ضوء مَبادئ النظريَّة البنائيَّة.

ومن ناحية أخرى فقد أوصت العديد من الدراسات السابقة كدراسة العمري والصقور (2022) بضرورة إجراء دراسات لمعرفة مدى تضمين الكُتب الدراسية لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة في المرحلة الثانويَّة، بينما أشارت دراسة أسرة (2018) إلى أهمية دراسة التوجهات التربوية الإسلاميَّة للنظرية البنائيَّة، أما نتائج دراسة بسيوني والفهيد (2021) فقد بينت أهمية مراعاة المباحث الشرعية في المرحلة الثانويَّة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة. وبناء عليه جاءت الدراسة الحالية لتسبر واقع كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في الأردن من خلال تحليل أنشطتها التعْليميَّة الواردة فيها بهدف معرفة مدى مراعاتها لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة.

وبناء على ما سبق، فإنَّ مشكلة الدراسة تحددت في الأسئلة التالية:

السؤال الأَوَّل: ما درجة مراعاة أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الحَادي عشَر الأكاديمي لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة؟

السؤال الثَّاني: ما درجة مراعاة أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الثَّاني عشَر الأكاديمي لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة مراعاة أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة باختلاف الصف (الحَادي عشَر، الثَّاني عشَر)؟

4-أهـداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

-بيان مدى مراعاة أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الحَادي عشَر لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة.

-بيان مدى مراعاة أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الثَاني عشَر لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة.

-بيان مدى مراعاة أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة باختلاف الصف.

5-أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة في جانبين وهما:

أولًا: الأهمية النظريَّة

-إثراء الأدب التربوي المتعلق بالنظريَّة البنائيَّة والأَنْشطة الدراسية، وارتباط أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة بمُؤشرات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة.

-بيان مدى تفاعل تصميم المناهج الدراسية الأردنية مع الاتجاهات والنظريات الحديثة في تطوير وبناء المناهج والكُتب الدراسية.

-إمكانية استفادة الباحثين من أداة الدراسة في إجراء دراسات مستقبلية في مجال تحليل كُتب دراسية أو مراحل تعليمية أخرى.

ثانيًا: الأهمية العملية:

-تزويد القائمين على تأليف وتطوير كُتب التربيَة الإسلاميَّة بمُؤشرات علمية موثوقة حول مدى تضمين أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة، والكشف عن الجوانب التي تحتاج إلى تعزيز أو تطوير؛ لإجراء التعديلات المناسبة والضرورية لتحسين مستوى تلك الأَنْشطة.

-إفادة القائمين على البرامج التدريبية الموجهة لمعلمي التربيَة الإسلاميَّة، وذلك من خلال تطوير مهاراتهم في توظيف مَبادئ النظريَّة البنائيَّة في توظيف مَبادئ النظريَّة البنائيَّة في التعليم والتدريس والتقويم.

-إفادة معلمي التربيَة الإسلاميَّة من خلال توعيتهم بأهمية توظيف مَبادئ النظريَّة البنائيَّة في الأَنْشطة الدينية؛ لتعزيز فاعلية التعلُّم النشط للطلبة.

6-مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

الأَنْشطة: "كل جُهد عضلي أو ذهني هادف يقوم به المُعلِّم أو الطالب، أو هما معًا، أو أي شخص بدعوة من المدرسة وتحت إشرافها؛ لتحقيق أهداف التعلُّم ونتاجاته" (السر، 2019: 152).

ويُعرِّفها الباحث إجْرائيًا بأنَّها الأَنْشطة المتضمنة في محتوى كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في الأردن، والتي تمَّ تحليلها في ضوء مَبادئ النظريَّة البنائيَّة ومُؤشراتها.

كُتب التربيَة الإسلاميَّة: "مجموع الخبرات والمعارف والمهارات التي تقدمها المؤسسة التربوية الإسلاميَّة إلى المُتعلِّمين فيها، بقصد تنميتهم تنمية شاملة متكاملة، جسميًا وعقليًا ووجدانيًا، وتعديل سلوكياتهم في الاتجاه الذي يُمكِّنهم من عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله وشريعته" (مدكور، 2022: 78).

وتُعرَّف إجْرائيًا بالكُتب المقررة للصفيْن الحَادي عشَر والثَّاني عشَر (المسار الأكاديمي) في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي (2025–2026)، والتي أُعيد تصميمها وتطويرها ضمن مشروع تطوير المناهج الذي يُشرف عليه المركز الوطني لتطوير المناهج.

النظريَّة البنائيَّة: "إحدى النظريات المعرفيَّة التي تؤكد أنَّ المُتعلِّم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبي، بل يقوم ببنائها داخليًا من خلال التفاعل مع بيئته التعْليميَّة وربطها بخبراته السابقة" (العتوم، 2022: 225).

ويُعرِّفها الباحث إجْرائيًا بمجموعة من مُؤشرات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة المُضمَّنة في بطاقة التحليل المُعدَّة لأغراض الدراسة الحالية؛ بهدف بيان مدى مراعاة أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة لتلك المُؤشرات.

7-حدود الدراسة:

تضمَّنت الدراسة الحدود التالية:

الحد الزماني: العام الدراسي 2026/2025.

الحد المكاني: المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على كُتب التربيَة الإسلاميَّة المقررة للصفيْن الحَادي عشَر والثَّاني عشَر (المسار الأكاديمي)، وبطاقة تحليل الأَنْشطة.

محددات الدراسة: تحدَّد تعميم نتائج الدراسة الحالية على مدى صدق أداة تحليل المحتوى، وثبات وصدق عملية التحليل، ودقة إجراءات تصنيف الأَنْشطة وتحليلها.

8-منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي (أسلوب تحليل المحتوى)؛ لملاءمته لأهداف الدراسة ومشكلتها.

9-مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع كُتب التربيَة الإسلاميَّة المقررة للمرحلة الثانويَّة في الأردن للعام الدراسي 2026/2025 وعددها (8) كُتب (كتاب الطالب، دليل المعلم). بينما تكوّنت عَينة الدراسة من (4) كُتب: كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الحَادي عشَر (الفصل الأول، والثاني) كتابان للطالب، وكتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الثَادي عشَر (الفصل الأول، والثاني) كتابان للطالب، للعام الدراسي 2026/2025.

10-أداة الدراسة:

حيث قام الباحث بإعداد أداة تحليل المحتوى بعد الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بمَبادئ النظريَّة البنائيَّة لدى بياجيه (Piaget, 1977)، والدراسات السابقة كدراسة العمري والصقور (2022)، والشبل والصقري (2022)، ومصطفى (2016)، والخالدي (2013). حيث تكونت بصُورتها الأوليَّة من خمسة مَبادئ رئيسة للنظرية البنائيَّة وهي: (الخبرات والمعرفة الدينية السابقة، البناء والتنظيم والتطوير الذاتي للمعرفة الدينية، تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية، واقعية المعرفة الدينية وربطها بالبيئة الاجتماعية المحيطة، التعلّم عملية بنائية ذاتية فردية نشطة ومستمرة) موزعة إلى (23) مُؤشرًا.

11-صدق أداة التحليل:

تمَّ التحقق من صدق أداة التحليل من خلال عرضها على (10) من المُحكِّمين أصحاب الخبرة والاختصاص في المجَالات التربوية، والمناهج وطرق التدريس/ التربيَة الإسلاميَّة، والقياس والتقويم، والمشرفين التربويين؛ للاستعانة بآرائهم حول مدى ملاءمة مجَالات التحليل (مَبادئ النظريَّة البنائيَّة) ومُؤشراتها، وصياغتها اللغوية ودقتها. وفي ضوء ملاحظاتهم القيّمة تمَّ إجراء التعديلات اللازمة، حيث تمَّ دمج فقرات بعض المجَالات، وحذف ودمج عددٍ من المجالات والمُؤشرات؛ لتصبح بطاقة التحليل مكوَّنة بصُورتها النهائية من أربعة مجَالات/ مَبادئ رئيسة

للنظرية البنائيَّة وهي: (الخبرات والمعرفة الدينية السابقة، البناء والتنظيم الذاتي النشط للمعرفة الدينية، تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية، واقعية المعرفة الدينية وربطها بالبيئة الاجتماعية) موزعة إلى (14) مُؤشرًا.

12-إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تمَّ إجراء الخطوات الآتية:

أولًا: تحديد مجَالات أداة تحليل أَنْشطة الكُتب (أربعة مجَالات/ مَبادئ رئيسة للنظريَّة البنائيَّة)، وفئات التحليل (المُؤشرات) بعد الاطّلاع على الدراسات السابقة، والأدب التربوي. واستخراج صدق أداة التحليل.

ثانيًا: تحديد وحدة التحليل (الفقرة)، والعد، والتسجيل.

ثالثًا: تجزئة أَنْشطة الكُتب (عَينة الدراسة) إلى فقرات مفيدة، كاملة المعنى بحسب طبيعة النشاط.

رابعًا: إجراء صدق وثبات تحليل الأَنْشطة، حيث تمَّ القيام بالإجراءات التالية:

- اختيار خمسة دروس مُقررة من كتاب الصف الحَادي عشَر، وخمسة من كتاب الصف الثَاني عشَر بالطريقة العشوائية.

- صدق التحليل، حيث تمَّ عرض التحليل الأَوَّلي للدروس العشَرة المُختارة على خمسة مُحكِّمين "وطُلب منهم إبداء رأيهم العلمي في التحليل والتطبيق من حيث الدقة، والناحية العلمية واللغوية والفنية في ضوء المجَالات والفئات المشار إليها في التصنيف وفي الخانات المخصصة لذلك" (المقوسي، 2019: 187)، حيث أشار جميعهم إلى صدق إجراءات عملية تحليل الأَنْشطة المتضمنة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة في تلك الدروس.

- إجراء ثبات عملية التحليل بطريقتين وهما:

الطريقة الأُولى: "ثبات المُحَلِلين، حيث تمَّ اختيار مُحَلِلَيْن متخصِصَيْن (أستاذ جامعي تخصص مناهج التربيَة الإسلاميَّة، مدرس تربية إسلامية حاصل على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس)، وبُيِّن لهما أهداف وإجراءات التحليل، حيث تمَّ بيان الإجراءات التطبيقية لعملية التحليل لهما، وبعد ذلك طُلب منهما القيام بتحليل أَنْشطة الدروس المُقرَرة، وبعد الانتهاء من عملية التحليل تمَّ القيام بحساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل كل واحد من

المُحَلِلَيْن حسب معادلة (أوزارف وماير)" (أبو علام، 2018). فكانت نسبة الاتفاق بين المُحَلِلَيْن (95,01%)، ونسبة الاتفاق الكلية للباحث مع المُحَلِلَيْن (94,86%)، وهي قيمة مقبولة علميًا، ومؤكدة لسلامة إجراءات التحليل وثباته.

الطريقة الثَانية: "الثبات عبر الزمن/ ثبات المُحَلِل، من خلال قيام الباحث بإعادة تحليل عَينة الكُتب بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، وحساب الثبات وفق معادلة هولستي (Holsti)" (أبو علام، 2018)؛ حيث بلغت نسبة الثبات عبر الزمن (96%)؛ وهي نسبة مقبولة، وتؤكد سلامة إجراءات التحليل وثباته.

خامسًا: السير في إجراءات تحليل أَنْشطة الكُتب (عينة الدراسة) من خلال:

- قراءة الدروس الواردة في الكُتب- عَينة الدراسة- قراءة واعية؛ بهدف تحليل أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في ضوء المجَالات/ المَبادئ الأربع للنظرية البنائيَّة ومُؤشراتها، كما وردت في أداة التحليل.

- حصر الفقرات التي تضمنت المجَالات/ المَبادئ الأربع للنظرية البنائيَّة وفق مُؤشراتها (الفئات) في أَنْشطة الكُتب المقررة.

- تفريغ نتائج التحليل في جداول تكرارية مشتملة على التِكْرارات والنسب والرُتبة لكل فقرة (مُؤشر)، وللمجَالات الرئيسة لكل كتاب.

سادسًا: استخراج النتائج ومناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة وترتيبها. وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

13-نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأَوّل والذي نصّه "ما درجة مراعاة أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الحَادي عشَر الأكاديمي لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة؟".

لتحديد نتائج هذا السؤال تمَّ استخراج التِكْرارات والنسبة المئوية والرُتب لمُؤشرات أداة التحليل، ومجَالاتها (مَبادئ النظريَّة البنائيَّة) المتضمنة في أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الحَادي عشَر (المسار الأكاديمي)، كما وردت في نتائج جدول (1).

جدول (1): التِكْرارات والنسبة المئوية والرُتب لمجَالات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة ومُؤشراتها المتضمنة في أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الحَادي عشَر/ المسار الأكاديمي (الفصل الأَوّل والثَّاني).

مجَالات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة	التِكْرارات			النسبة المئوية	الرُتب
	فصل أول	فصل ثاني	المجموع		
المجَال/ المبْدأ الأَوّل: (الخبرات والمعرفة الدينية السابقة)					
3. توظيف المعرفة الدينية المتضمنة في مواقف جديدة (إدراك ذو معنى).	27	26	**53**	14.171	**1**
4. تتضمن خصائص وسمات المفاهيم الدينية وأمثلة توضيحية.	12	18	**30**	8.021	**4**
1. دمج وربط المعرفة الدينية الجديدة مع المعرفة السابقة لبناء تعلم ذي معنى.	8	10	**18**	4.812	**7**
2. تستثير خبرات المُتعلِّم ومعرفته الدينية السابقة المرتبطة بموضوع الدرس.	8	8	**16**	4.278	**8**
مجموع تِكْرارات المجَال/ المبْدأ الأَوّل	**55**	**62**	**117**	**31.283**	**الأُولى**
المجَال/ المبْدأ الثالث: (تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية)					
9. تتضمن مواقف تعليمية توظِّف مهارات التفكير "البحث، الاستكشاف، الاستنتاج، الاستقصاء، النقد، والتحليل"	27	24	**51**	13.636	**2**
11. تشجع الأَنْشطة الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي والتغذية الراجعة لتعلمهم.	25	26	**51**	13.636	**مكرر2**
10. تتضمن مواقف تعليمية تشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل المشكلات.	3	5	**8**	2.139	**10**
مجموع تِكْرارات المجَال/ المبْدأ الثالث	**55**	**55**	**110**	**29.411**	**الثَّانية**
المجَال/ المبْدأ الثَّاني: (البناء والتنظيم الذاتي النشط للمعرفة الدينية)					
7. تتضمن أَنْشطة ومهمات أدائية فردية للبحث في المصادر المعرفيَّة الدينية المتنوعة وتقنيات التعلّم	27	22	**49**	13.101	**3**

ووسائله التكنولوجية الحديثة لتعزيز التعلّم الذاتي.					
6. دمج المعارف الدينية في الأبنية المعرفيَّة للمُتعلِّم من خلال الملاحظة والتمييز والتصنيف.	14	14	**28**	7.486	**5**
5. تنظيم وترابط وتكامل المعارف الدينية المتناثرة في نظام معرفي منسجم وغير متناقض.	7	7	**14**	3.743	**9**
8. ربط المعرفة الدينية بالأبنية المعرفيَّة للمباحث الدراسية الأخرى.	2	2	**4**	1.069	**11**
مجموع تِكْرارات المجَال/ المبْدأ الثَّاني	**50**	**45**	**95**	**25.401**	**الثالثة**
المجَال/ المبْدأ الرابع: (واقعية المعرفة الدينية وربطها بالبيئة الاجتماعية)					
13. تمنح الطلبة فرصًا تعليمية لممارسة مهارات التواصل والاتصال والتفاعل والحوار الاجتماعي.	17	11	**28**	7.486	**مكرر5**
14. تقدم الأَنْشطة محتوى الدرس في صورة مواقف ومشكلات حياتية وأمثلة واقعية بحياة المُتعلِّم.	10	10	**20**	5.347	**6**
12. توظف البيئة الاجتماعية المحيطة بالمُتعلِّم لاكتساب المعرفة الدينية.	1	3	**4**	1.069	**مكرر11**
مجموع تِكْرارات المجَال/ المبْدأ الرابع	**28**	**24**	**52**	**13.903**	**الرابعة**
المجموع الكلي لتِكْرارات مجَالات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة في الكتاب	**188**	**186**	**374**	**100%**	

يظهر من نتائج جدول (1) ما يأتي:

1- إنَّ مجموع تِكْرارات الأَنْشطة المتضمنة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة في كتاب الصف الحَادي عشَر بلغت (374) تِكْرارًا.

2- أما ترتيب تِكْرارات الأَنْشطة حسب المجَال/ المبْدأ، فقد حصل المجَال/ المبْدأ الأَوَّل "الخبرات والمعرفة الدينية السابقة" على أعلى التِكْرارات وفي الرُتبة الأُولى في كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الحَادي عشَر الأكاديمي، بـ (117) تِكْرارًا، وبنسبة مئوية (31.283%). وفي الرُتبة الثَانية جاء المجَال/ المبْدأ الثالث "تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية" بـ (110) تِكْرارات، وبنسبة مئوية

(29.411%). وفي الرُتبة الثالثة جاء المجَال/ المبْدأ الثَّاني "البناء والتنظيم الذاتي النشط للمعرفة الدينية"، بـ (95) تِكْرارًا، وبنسبة مئوية (25.401%). وفي الرُتبة الأخيرة جاء المجَال/ المبْدأ الرابع "واقعية المعرفة الدينية وربطها بالبيئة الاجتماعية"، بـ (52) تِكْرارًا، وبنسبة مئوية (13.903%).

3- أما ترتيب تِكْرارات الأَنْشطة حسب المُؤشر، فقد جاء مُؤشر (3) "توظيف المعرفة الدينية المتضمنة في مواقف جديدة (إدراك ذو معنى)" في الرُتبة الأُولى بمجموع تِكْرارات (53) تِكْرارًا، وبنسبة مئوية (14.171%). وفي الرُتبة الثَانية جاء مُؤشر (9) "تتضمن مواقف تعليمية توظِّف مهارات التفكير: البحث، الاستكشاف، الاستنتاج، الاستقصاء، النقد، والتحليل" بـ (51) تِكْرارًا، وبنسبة مئوية (13.636%). أما مُؤشر (8) "ربط المعرفة الدينية بالأبنية المعرفيَّة للمباحث الدراسية الأخرى"، ومُؤشر (12) "توظف البيئة الاجتماعية المحيطة بالمُتعلِّم لاكتساب المعرفة الدينية" جاءا في الرُتبة الأخيرة مكررِيْن بـ (4) تِكْرارات، وبنسبة مئوية (1.069%).

ويُعزَى تضمّن جميع أَنْشطة كتاب الحَادي عشَر وعددها (374) نشاطًا لمَبادئ للنظريَّة البنائيَّة؛ أنَّ كُتب التربيَة الإسلاميَّة قد راعت مَبادئ النظريَّة البنائيَّة، وهذا ما أكده فريق التأليف للكتاب في المقدمة و"قد روعي في تأليف كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة التعلّم البنائي المُنبثق من النظريَّة البنائيَّة التي تمنح الطلبة الدور الأكبر في عمليتي التعلُّم والتعليم" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2025a: 3).

وتوافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطراونة والعطيوي (2023)، ودراسة العمري والصقور (2022) حيث أشارتا إلى "تفاوت درجات تضمين مَبادئ النظريَّة البنائيَّة في كُتب عينة الدراسة" ويمكن تفسير حصول المجَال الأَوّل "الخبرات والمعرفة الدينية السابقة" على أعلى التِكْرارات في كتاب الصف الحَادي عشَر (117) تِكْرارًا، وكذلك مُؤشر (3) "توظيف المعرفة الدينية المتضمنة في مواقف جديدة (إدراك ذو معنى)" في الرُتبة الأُولى (53) تِكْرارًا المنتمي لهذا المجال، بأنَّ بناء الأَنْشطة في كتاب الصف الحَادي عشَر قد راعت مبدأ بناء الخبرات، وتنظيم المعلومات في البُنية المعرفيَّة للطلبة؛ حسب توجهات مؤسس النظريَّة البنائيَّة بياجيه، والذي يعتقد أنَّ "المُتعلِّم خلال نشاطه التعليمي يَبني (ومن هنا جاءت تسمية البنائيَّة)، ويُكوِّن (ومن هنا جاءت تسمية التكوينية) معارفه (ومن هنا جاءت تسمية المعرفيَّة) عن الأشياء، فهو ليس مستقبلًا ومنفعلًا فقط، وإنما يُبدي نشاطًا وفعالية ذهنية مهمة" (مسرار، 2021: 18). وبالتالي فإنَّ عملية التعلُّم

حسب النظريَّة البنائيَّة هي عملية عقلية منظمة ذاتيًا تؤدي إلى فهم وإدراك العلاقات المنظمة والمترابطة لعناصر المفهوم أو الخبرة المحددة، وكذلك فهم كيفية ارتباط هذا المفهوم أو الخبرة بالمفاهيم والخبرات السابقة.

أما مجيء المجَال الثالث "تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية" في الرُتبة الثَانية (110) تِكْرارات، ومُؤشر (9) "تتضمن مواقف تعليمية توظِّف مهارات التفكير: البحث، الاستكشاف، الاستنتاج، الاستقصاء، النقد، والتحليل" المُنتمي لهذا المجال في الرُتبة الثَانية (51) تِكْرارًا، فيُعزى إلى أنَّ كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الحَادي عشَر الأكاديمي صُممت أَنْشطته الدراسية في ضوء مَبادئ النظريَّة البنائيَّة، وهذه النتيجة أكَّد عليه الإطار العام للمناهج الدراسيَّة والذي نصَّ على أنَّ "الأهداف العامة للتربية في المملكة الأردنية الهاشمية تنبثق من قانون التربيَة والتعليم الذي يحدد فلسفة التربيَة، وتتمثّل في التفكير النقدي الموضوعي واتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات، واستثمار القدرات الخاصة والأوقات الحرة وجوانب الإبداع والابتكار وروح المبادرة بالعمل والاستمرار فيه" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024a: 15).

أما حصول المجَال الثَاني "البناء والتنظيم الذاتي النشط للمعرفة الدينية" على الرُتبة الثالثة (95) تِكْرارًا، فيمكن عزو هذه النتيجة إلى الدرجة العالية لمراعاة أَنْشطة كتاب الصف الحَادي عشَر الأكاديمي لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة، وهذه النتيجة تنسجم مع توجهات الإطار العام للمناهج الدراسيَّة والذي نصَّ على أنَّ "فلسفة التربيَة تتمثّل في جمع المعلومات وتخزينها واستدعائها ومعالجتها وإنتاجها واستخدامها في تفسير الظواهر، وتوقع الاحتمالات المختلفة للأحداث، واتخاذ القرارات" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024a: 14-15). وهذا كله توظيف عملي لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة في بناء أَنْشطة الكتاب.

أما حصول المجَال الرابع "واقعية المعرفة الدينية وربطها بالبيئة الاجتماعية" على الرُتبة الأخيرة (52) تِكْرارًا، ومُؤشر (12) "توظف البيئة الاجتماعية المحيطة بالمُتعلِّم لاكتساب المعرفة الدينية" في الرُتبة الأخيرة مكرر (4) تكرارات، وهو من مُؤشرات هذا المجال؛ فإنَّ هذه النتيجة تُظهر عدم مراعاة أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الحَادي عشَر لأحد أبرز مَبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعية، والتي ترى أنَّ "الوظائف النفسية للمُتعلِّم تتغير بتأثير من الخبرات الاجتماعية التي

يتفاعل معها، فتتطور أدواته المعرفيَّة على صورة أفكار وقرارات على المستوى الاجتماعي" (قطامي، 2026: 360). ومن ناحية أخرى تُظهر هذه النتيجة عدم مراعاة أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الحَادي عشَر لتوجهات الإطار العام للمناهج الدراسيَّة بضرورة "اكساب الطلبة الكفايات والمهارات الاجتماعية التي تمكِّنهم من مواجهة المشكلات الاجتماعية بفاعلية ونشاط، وامتلاك الطلبة مجموعة من الكفايات التي تمكِّنهم من مواجهة المواقف والمشكلات الحياتية الاجتماعية والعملية" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024a: 23).

ويرى الباحث أنَّ حصول مُؤشر (8) "ربط المعرفة الدينية بالأبنية المعرفيَّة للمباحث الدراسية الأخرى" على الرتبة الأخيرة مكرر بـ(4) تِكْرارات، يُظهر خللًا في بناء أنشطة الكتاب؛ لأنَّ من معايير تنظيم المناهج الدراسية ضرورة "تنظيم المحتوى ووضع خبراته في صورة مُنظمة تُحقق الترابط والتكامل بين عناصر محتوى المنهج- والتي منها الأَنْشطة- ومحتوى المناهج الدراسيَّة الأخرى في الصف الدراسي الواحد على المستوى الأفقي" (السر، 2019: 134). وكذلك من معايير تنظيم محتوى المناهج الدراسية التي أشار إليها الإطار العام للمناهج الدراسيَّة في الأردن "أنْ تكون معايير المحتوى الجديدة متوائمة أفقيًا عبر المواد المختلفة" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024a: 26).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثَّاني والذي نصّه "ما درجة مراعاة أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الثَّاني عشَر الأكاديمي لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة؟".

لتحديد نتائج هذا السؤال تمَّ استخراج التِكْرارات والنسبة المئوية والرُتب لمُؤشرات أداة التحليل، ومجَالاتها (مَبادئ النظريَّة البنائيَّة) المتضمنة في أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الثَّاني عشَر (المسار الأكاديمي)، كما وردت في نتائج جدول (2).

جدول (2): التِكْرارات والنسبة المئوية والرُتب لمجَالات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة ومُؤشراتها المتضمنة في أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الثَاني عشَر/ المسار الأكاديمي (الفصل الأَوّل والثَاني).

مجَالات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة	التِكْرارات			النسبة المئوية	الرُتبة
	فصل أول	فصل ثاني	المجموع		
المجَال/ المبْدأ الثَاني: (البناء والتنظيم الذاتي النشط للمعرفة الدينية)					
7. تتضمن أَنْشطة ومهمات أدائية فردية للبحث في المصادر المعرفيَّة الدينية المتنوعة وتقنيات التعلّم ووسائله التكنولوجية الحديثة لتعزيز التعلّم الذاتي.	29	36	**65**	18.731	**1**
6. دمج المعارف الدينية في الأبنية المعرفيَّة للمُتعلِّم من خلال الملاحظة والتمييز والتصنيف.	12	14	**26**	7.492	**6**
5. تنظيم وترابط وتكامل المعارف الدينية المتناثرة في نظام معرفي منسجم وغير متناقض.	4	7	**11**	3.170	**10**
8. ربط المعرفة الدينية بالأبنية المعرفيَّة للمباحث الدراسية الأخرى.	5	3	**8**	2.305	**11**
مجموع تِكْرارات المجَال/ المبْدأ الثَاني	**50**	**60**	**110**	**31.700**	**الأُولى**
المجَال/ المبْدأ الأَوّل: (الخبرات والمعرفة الدينية السابقة)					
3. توظيف المعرفة الدينية المتضمنة في مواقف جديدة (إدراك ذو معنى).	24	23	**47**	13.544	**2**
1. دمج وربط المعرفة الدينية الجديدة مع المعرفة السابقة لبناء تعلم ذي معنى.	16	17	**33**	9.510	**5**
4. تتضمن خصائص وسمات المفاهيم الدينية وأمثلة توضيحية.	4	14	**18**	5.187	**7**
2. تستثير خبرات المُتعلِّم ومعرفته الدينية السابقة المرتبطة بموضوع الدرس.	3	3	**6**	1.729	**12**
مجموع تِكْرارات المجَال/ المبْدأ الأَوّل	**47**	**57**	**104**	**29.971**	**الثَانية**
المجَال/ المبْدأ الثالث: (تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية)					

9. تتضمن مواقف تعليمية توظِّف مهارات التفكير "البحث، الاستكشاف، الاستنتاج، الاستقصاء، النقد، والتحليل"	19	23	**42**	12.103	**3**
11. تشجع الأَنْشطة الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي والتغذية الراجعة لتعلمهم.	20	20	**40**	11.527	**4**
10. تتضمن مواقف تعليمية تشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل المشكلات.	5	3	**8**	2.305	**11مكرر**
مجموع تِكْرارات المجَال/ المبْدأ الثالث	**44**	**46**	**90**	**25.936**	**الثالثة**
المجَال/ المبْدأ الرابع: (واقعية المعرفة الدينية وربطها بالبيئة الاجتماعية)					
13. تمنح الطلبة فرصًا تعليمية لممارسة مهارات التواصل والاتصال والتفاعل والحوار الاجتماعي.	7	8	**15**	4.322	**8**
12. توظف البيئة الاجتماعية المحيطة بالمُتعلّم لاكتساب المعرفة الدينية.	8	6	**14**	4.034	**9**
14. تقدم الأَنْشطة محتوى الدرس في صورة مواقف ومشكلات حياتية وأمثلة واقعية بحياة المُتعلِّم.	9	5	**14**	4.034	**9 مكرر**
مجموع تِكْرارات المجَال/ المبْدأ الرابع	**24**	**19**	**43**	**12.391**	**الرابعة**
المجموع الكلي لتِكْرارات مجَالات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة في الكتاب	**165**	**182**	**347**		

يظهر من نتائج جدول (2) ما يأتي:

1- إنَّ مجموع تِكْرارات الأَنْشطة المتضمنة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة في كتاب الصف الثَّاني عشَر بلغت (347) تِكْرارًا.

2- أما ترتيب تِكْرارات الأَنْشطة حسب المجَال/ المبْدأ، فقد حصل المجَال/ المبْدأ الثَّاني "البناء والتنظيم الذاتي النشط للمعرفة الدينية" على أعلى التِكْرارات وفي الرُتبة الأُولى في كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الثَّاني عشَر الأكاديمي بـ (110) تِكْرارات، وبنسبة مئوية (31.700%). وفي الرُتبة الثَّانية جاء المجَال/ المبْدأ الأَوَّل "الخبرات والمعرفة الدينية السابقة" بـ (104) تِكْرارات، وبنسبة مئوية (29.971%). وفي الرُتبة الثالثة جاء المجَال/ المبْدأ الثالث "تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية" بـ (90) تِكْرارًا، وبنسبة مئوية (25.936%). وفي الرُتبة الأخيرة جاء المجَال/ المبْدأ الرابع "واقعية المعرفة الدينية وربطها بالبيئة الاجتماعية"، بـ (43) تِكْرارًا، وبنسبة مئوية (12.391%).

3- أما ترتيب تِكْرارات الأَنْشطة حسب المُؤشر، فقد جاء مُؤشر (7) "تتضمن أَنْشطة ومهمات أدائية فردية للبحث في المصادر المعرفيَّة الدينية المتنوعة وتقنيات التعلّم ووسائله التكنولوجية الحديثة لتعزيز التعلّم الذاتي" في الرُتبة الأُولى بـ (65) تِكْرارًا، وبنسبة مئوية (18.731%). وفي الرُتبة الثَانية جاء مُؤشر (3) "توظيف المعرفة الدينية المتضمنة في مواقف جديدة (إدراك ذو معنى)" بـ (47) تِكْرارًا، وبنسبة مئوية (13.544%). أما مُؤشر (8) "ربط المعرفة الدينية بالأبنية المعرفيَّة للمباحث الدراسية الأخرى"، ومُؤشر (10) "تتضمن مواقف تعليمية تشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل المشكلات" جاءا في الرُتبة الأخيرة مكرر بـ (8) تِكْرارات، وبنسبة مئوية (2.305%).

ويُعزَى تضمّن جميع أَنْشطة كتاب الثَاني عشَر وعددها (347) نشاطًا مَبادئ للنظرية البنائيَّة؛ إلى أهمية الأَنْشطة في المناهج الدراسية، فهي الأداة التربوية العملية لربط محتوى الكتب الدراسية بإجراءات عملية يُمارسها الطلبة بفاعلية؛ باعتبار أنَّ الأَنْشطة "تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأَنْشطتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية والبيئية، أو الأندية الطلابية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العملية أو العلمية أو المطبوعات والكُتب الدراسية" (الدخيل، 2016: 9). ومن ناحية أخرى، فإنَّ كتاب الثَاني عشَر قد اهتم عند صياغة وبناء أَنْشطته التعليميَّة مَبادئ النظريَّة البنائيَّة؛ باعتبارها التطبيق العملي لنتاجات التعلّم المحددة في الكتاب.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زيتون والزعارير (2022) والتي أظهرت "أنَّ كُتب عَينة الدراسة تضمَّنت جميع مَجالات النظريَّة البنائيَّة".

أما حصول المجَال الثَاني "البناء والتنظيم الذاتي النشط للمعرفة الدينية" على أعلى التِكْرارات وفي الرُتبة الأُولى في كتاب الصف الثَاني عشَر الأكاديمي بـ (110) تِكْرارات، ومُؤشر (7) "تتضمن أَنْشطة ومهمات أدائية فردية للبحث في المصادر المعرفيَّة الدينية المتنوعة وتقنيات التعلّم ووسائله التكنولوجية الحديثة لتعزيز التعلّم الذاتي" في الرُتبة الأُولى بـ (65) تِكْرارًا والمُنتمي لهذا المجَال، فيرى الباحث أنَّ كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الثَاني عشَر قد راعى في بناء أَنْشطته التعلُّم البنائي، واتساقها مع مَبادئ النظريَّة البنائيَّة، وأهمية ودور التربيَة الإسلاميَّة في إعداد المتعلِّم القادر على بناء معرفته ذاتيًا، وتنظيم المعلومات والخبرات الدينية في أبْنيته العقلية

بانتظام وتناسق، وتوجيهه للبحث في مصادر المعرفة الدينية المتنوعة، عبر توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة. وهذا تأكيد لتوجهات المركز الوطني لتطوير المناهج (2024b: 4) والتي أشارت "لأهمية الدور الذي تقوم به كُتب التربيَة الإسلاميَّة فقد استند تطويرها إلى التعلُّم البنائي المُنبثق من النظريَّة البنائيَّة، حيث يبني الطلبة معلوماتهم داخليًا، ويعالجونها وفق مهاراتهم السابقة وخبراتهم الحياتية عن طريق الأسئلة والأَنْشطة التي تتطلب جعل الطلبة محور العملية التعْليميَّة وغايتها.

أما حصول المجَال الأَوّل "الخبرات والمعرفة الدينية السابقة" على الرُتبة الثَانية بـ (104) تِكْرارات، وكذلك مُؤشر (3) "توظيف المعرفة الدينية المتضمنة في مواقف جديدة (إدراك ذو معنى)" على الرُتبة الثَانية (47) تِكْرارًا والمُنتمي لهذا المجَال، فيمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ التعلُّم المعاصر يُركِّز على ضرورة اكتساب المفاهيم والمعارف والخبرات من خلال استثارة خبرات المُتعلِّم ومعرفته السابقة، ودمجها مع الخبرات الجديدة؛ لبناء تعلُّم ذي معنى، من خلال توظيفها في مواقف تعليميَّة جديدة (إدراك ذو معنى). وبالتالي هذه النتيجة تؤكد اتساق بناء محتوى أَنْشطة كتاب الصف الثَاني عشَر مع توجهات الإطار العام للمناهج في المملكة الأردنية الهاشمية والتي أشارت إلى أنَّ "التعلُّم ذو المعنى هو التعلُّم الذي يرتبط بحياة الطلبة، ويحقق لديهم فهمًا عميقًا حول المعارف والخبرات المُتعلَّمة عن طريق مراعاة مَبادئ التعلُّم النشط والبنائي، وأهمها: ربط الخبرات المُتعلَّمة الجديدة بحياة الطالب اليومية، وبالمعارف والخبرات السابقة وتكاملها، ومشاركة الطلبة في تطوير المعرفة وإعادة إنتاجها بدلًا من حفظها، ومراعاة التوسع التدريجي في اكتساب المعارف والخبرات وتأملها، وأخيرًا التقدير الشخصي للخبرات المُتعلَّمة" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024a: 53)

ويمكن تفسير حصول المجَال الثالث "تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية" على الرُتبة الثالثة (90) تِكْرارًا، أنَّ الإطار العام للمناهج في المملكة الأردنية الهاشمية أولى أهمية صياغة معايير للتعلُّم مناسبة لمهارات القرن الحَادي والعشَرين، والتي من أبرزها "التفكير: وهو مجموعة العمليات العقلية التي يحتاج إليها الطلبة، ويوظّفونها في المواقف التعَلُميَّة والحياتية في البيئة المحيطة بهم، وتشمل هذه العمليات مهارات التفكير سواء أكان تفكيرًا عامًا، أم ناقدًا، أم إبداعيًا، أم غير ذلك، وتهدف إلى تنمية مهارات الملاحظة والتنظيم والترتيب، إلى جانب مهارات

التحليل، والتنبؤ، والتساؤل، والتأمل، وإنتاج الأفكار، وتقديم المقترحات، والخروج عن الأنماط المألوفة، ويندرج تحتها أيضًا مفاهيم فرعية متعددة منها: الأدلة والبراهين، والإبداع، والاستنباط، والتخمين، والاستنتاج" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024a: 34).

أمَّا حصول المجَال الرابع "واقعية المعرفة الدينية وربطها بالبيئة الاجتماعية" على الرُتبة الأخيرة بـ (43) تِكْرارًا، فيُمكن تفسيره بوجود خلل واضح في بناء أَنْشطة الكتاب وعدم مراعاتها لمبدأ ربط المعرفة الدينية مع البيئة الاجتماعية، وخاصة لطلبة المرحلة الثانويَّة، الذين يمرون بمرحلة المراهقة، والبحث عن الذات والهوية الاجتماعية، وبناء العلاقات الاجتماعية، وكلُّ ذلك يستوجب مساعدتهم على اكتساب وتنمية القيم والمهارات الاجتماعية، والالتزام بقيم وثوابت المجتمع في ظل سيطرة قيم العولمة والانفتاح على المجتمعات الإنسانية.

ومن ناحية أخرى تُظهر هذه النتيجة عدم مراعاة أنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الثَّاني عشَر لأحد أبرز مَبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعية التي ترى أنَّ "نمو المُتعلِّم يسير في خطين متداخلين، الأول التطور الطبيعي نتيجة النمو والنضج (النمو الحس حركي)، والثاني النمو الاجتماعي والثقافي، والذي يكتسبه المُتعلِّم بواسطة الأدوات والوسائط الاجتماعية والثقافية تدريجيًا، فالنمو السيكولوجي للمُتعلِّم لا ينفصل عن الحياة الاجتماعية، وتكيفه وتفاعله مع البيئة الاجتماعية" (فِنان، 2024: 37). وكذلك عدم مراعاة الكتاب لأحد أبرز توجهات الإطار العام للمناهج المتعلقة بالكفايات الواجب اكسابها للطلبة من خلال المناهج الدراسية وهي "كفايات الاتصال والتَّواصل، والتي تُركِّز على تنمية مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية لدى الطلبة، وتعزيز المهارات الاجتماعية وتقبل الآخر" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024a: 7،23).

أما حصول مُؤشر (8) "ربط المعرفة الدينية بالأبنية المعرفيَّة للمباحث الدراسية الأخرى"، ومُؤشر (10) "تتضمن مواقف تعليمية تشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل المشكلات" مكررًا بـ (8) تِكْرارات على الرُتبة الأخيرة فيُمكن تفسيره بوجود خلل واضح في بناء الأَنْشطة وعدم توازنها لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة، وكذلك عدم اتساقها مع توجهات الإطار الخاص لمبحث التربيَة الإسلاميَّة، والذي حرص على "أنْ يكون منهاج التربيَة الإسلاميَّة متكاملًا مع بقية المباحث الدراسية، بما يُسهم في تكوين شخصية متكاملة ومتوازنة، وذلك من خلال تنمية

إستراتيجيات التفكير والتذوق المعرفي، وحل المشكلات واتخاذ القرارات وغيرها" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2023: 4)

ومن ناحية أخرى، هذه النتيجة تؤكد عدم مراعاة أَنْشطة الكتاب لمبدأ ربط المعرفة الدينية مع المباحث والعلوم الأخرى المقررة في المرحلة الثانويَّة، وهذا مبدأ تربوي مهم في النظريَّة البنائيَّة، وكذلك تؤكد عدم اتساقها مع توجهات الإطار الخاص لمبحث التربيَة الإسلاميَّة، والذي جاء فيه: "وقد روعي في بناء الإطار الخاص لمبحث التربيَة الإسلاميَّة تحقيق مبْدأ التكاملية مع المواد الأخرى وخاصة التاريخ العربي والإسلامي واللغة العربية والتربيَة الوطنية" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2023: 7).

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصّه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة مراعاة أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة باختلاف الصف (الحَادي عشَر، الثَّاني عشَر)؟".

لتحديد نتائج هذا السؤال تمَّ إحصاء تِكْرارات مُؤشرات أداة التحليل ضمن مجَالات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة المتضمنة في أَنْشطة كتابي التربيَة الإسلاميَّة للصفين الحَادي عشَر والثَّاني عشَر/ المسار الأكاديمي، وحساب النسبة المئوية، كما وردت في نتائج جدول (3).

جدول (3): مقارنة التِكْرارات والنسبة المئوية لمجَالات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة ومُؤشراتها المتضمنة في أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة (الحَادي عشَر والثَّاني عشَر/ المسار الأكاديمي).

مجَالات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة	كتاب الحَادي عشَر			كتاب الثَّاني عشَر	
	التِكْرارات	النسبة		التِكْرارات	النسبة
المجَال/ المبْدأ الأوَّل: (الخبرات والمعرفة الدينية السابقة)					
1. دمج وربط المعرفة الدينية الجديدة مع المعرفة السابقة لبناء تعلم ذي معنى.	**18**	4.812		**33**	9.510
2. تستثير خبرات المُتعلّم ومعرفته الدينية السابقة المرتبطة بموضوع الدرس.	**16**	4.278		**6**	1.729
3. توظيف المعرفة الدينية المتضمنة في مواقف جديدة (إدراك ذو معنى).	**53**	14.171		**47**	13.544
4. تتضمن خصائص وسمات المفاهيم الدينية وأمثلة	**30**	8.021		**18**	5.187

توضيحية.					
مجموع تِكْرارات المجَال/ المبْدأ الأَوّل	**117**	31.283		**104**	29.971
المجَال/ المبْدأ الثَّاني: (البناء والتنظيم الذاتي النشط للمعرفة الدينية)					
5. تنظيم وترابط وتكامل المعارف الدينية المتناثرة في نظام معرفي منسجم وغير متناقض.	**14**	3.743		**11**	3.170
6. دمج المعارف الدينية في الأبنية المعرفيَّة للمُتعلِّم من خلال الملاحظة والتمييز والتصنيف.	**28**	7.486		**26**	7.492
7. تتضمن أَنْشطة ومهمات أدائية فردية للبحث في المصادر المعرفيَّة الدينية المتنوعة وتقنيات التعلّم ووسائله التكنولوجية الحديثة لتعزيز التعلّم الذاتي.	**49**	13.101		**65**	18.731
8. ربط المعرفة الدينية بالأبنية المعرفيَّة للمباحث الدراسية الأخرى.	**4**	1.069		**8**	2.305
مجموع تِكْرارات المجَال/ المبْدأ الثَّاني	**95**	25.401		**110**	31.700
المجَال/ المبْدأ الثالث: (تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية)					
9. تتضمن مواقف تعليمية توظِّف مهارات التفكير "البحث، الاستكشاف، الاستنتاج، الاستقصاء، النقد، والتحليل"	**51**	13.636		**42**	12.103
10. تتضمن مواقف تعليمية تشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل المشكلات.	**8**	2.139		**8**	2.305
11. تشجع الأَنْشطة الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي والتغذية الراجعة لتعلمهم.	**51**	13.636		**40**	11.527
مجموع تِكْرارات المجَال/ المبْدأ الثالث	**110**	29.411		**90**	25.936
المجَال/ المبْدأ الرابع: (واقعية المعرفة الدينية وربطها بالبيئة الاجتماعية)					
12. توظف البيئة الاجتماعية المحيطة بالمُتعلّم لاكتساب المعرفة الدينية.	**4**	1.069		**14**	4.034
13. تمنح الطلبة فرصًا تعليمية لممارسة مهارات التواصل والاتصال والتفاعل والحوار الاجتماعي.	**28**	7.486		**15**	4.322
14. تقدم الأَنْشطة محتوى الدرس في صورة مواقف	**20**	5.347		**14**	4.034

ومشكلات حياتية وأمثلة واقعية بحياة المُتعلّم.					
مجموع تِكْرارات المجَال/ المبْدأ الرابع	**52**	13.903		**43**	12.391
المجموع الكلي لتِكْرارات مجَالات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة في الكتابين	**374**	**%52**		**347**	**%48**

يظهر من نتائج جدول (3) أنَّ هناك فروقًا ظاهرية بين تِكْرارات مُؤشرات أداة التحليل ضمن مجَالات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة والنسب المئوية المُتضمَّنة في أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة باختلاف الصف، ولاختبار دلالة هذه الفروق تمَّ استخدام اختبار مربع إيتا (χ^2) للاستقلالية، والنتائج كما في جدول (4).

جدول (4)

نتائج اختبار مربع كاي (χ^2) للاستقلالية لاختبار دلالة الفرق بين نسب ورُتب تِكْرارات مُؤشرات أداة التحليل ضمن مجَالات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة المُتضمَّنة في أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة باختلاف الصف.

الاختبار	القيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بيرسون مربع كاي	256.500a	240	0.222
نسبة الاحتمال	98.026	240	1.000
الارتباط الخطي بين المتغيرات	17.695	1	0.000
العدد	19		

يُظهر جدول (4) أنَّ قيمة مربع كاي (χ^2)، قد بلغت (256.500) بمستوى دلالة (0.222)، وهي أكبر من (α=0.05)، وبالتالي قبول الفرضية؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين النسب المئوية ورُتب تِكْرارات مُؤشرات أداة التحليل ضمن مجَالات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة المُتضمَّنة في أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة باختلاف الصف؛ وبالتالي فإنَّ نسب تِكْرارات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة المُتضمَّنة في أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الحَادي عشَر غير مستقلة عن (مرتبطة بِ) تِكْرارات مَبادئ النظريَّة البنائيَّة المُتضمَّنة في أَنْشطة كتاب التربيَة الإسلاميَّة للصف الثَاني عشَر، أي أنَّ درجة مراعاة أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة لا تختلف باختلاف الصف الدراسي (الحَادي عشر، الثَاني عشَر).

وهذه النتيجة تأكيد على أنَّ أَنْشطة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة قد راعت مبدأ التكامل الرأسي في بناء الأَنْشطة التعليميَّة المُتضمنة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة، وكذلك كانت مُحققة لتلك المَبادئ المُشار إليها في "الإطار العام والإطار الخاص للتربية الإسلاميَّة ومعاييرها ومؤشرات أدائها، إضافة إلى إبراز المنحى التكاملي بين محاور التربيَة الإسلاميَّة، ودمج المهارات الحياتية والمفاهيم العابرة في أَنْشطة الكتاب المتنوعة وأمثلته المتعددة، كما يوفر المحتوى فرصًا عديدة لأسئلة ومواقف تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، فضلًا عن توظيف المهارات والقدرات والقيم بأسلوب تفاعلي يحرك الطالب و يستمطر الأفكار للوصول إلى المعلومات ذاتيًا وعن طريق الاستنتاجات الخاصة" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024b: 4).

واختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة زيتون والزعارير (2022) والتي أظهرت "أنَّ درجة تضمين تلك المَجالات في كتاب الصف الحَادي عشَر أكبر من كتاب الصف الثَاني عشَر".

ومن ناحية أخرى، فإنَّ مجموع تِكْرارات الأَنْشطة المتضمنة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة في كُتب المرحلة الثانويَّة بلغت (721) تِكْرارًا. حيث بلغ مجموع تِكْرارات الأَنْشطة المتضمنة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة في كتاب الصف الحَادي عشَر (374) تِكْرارًا، وبنسبة مئوية (52%)؛ لأنَّ كتاب التربيَة الإسلاميَّة المقرر للصف الحَادي عشَر قد تضمَّن (51) درسًا موزعة على ثمان وحدات دراسية وعلى فصلين دراسيين (الأَوّل والثَاني). بينما بلغ مجموع تِكْرارات الأَنْشطة المتضمنة لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة في كتاب الصف الثَاني عشَر (347) تِكْرارًا، وبنسبة مئوية (48%)؛ حيث إنَّ كتاب التربيَة الإسلاميَّة المقرر للصف الثَاني عشَر (المسار الأكاديمي) قد تضمَّن (40) درسًا موزعة على ست وحدات دراسية وعلى فصلين دراسيين (الأَوّل والثَاني). وهذه النتيجة تؤكد مراعاة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة لأبرز معايير تنظيم محتوى المناهج الدراسية التي أشار إليها الإطار العام للمناهج الدراسيَّة في الأردن "أنْ تكون معايير المحتوى الجديدة متوائمة عموديًا بين صف وآخر ومن مرحلة لأخرى" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024a: 26).

14-التوصيات والمقترحات:

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يُقدم الباحث التوصيات والمقترحات التالية:

– حث القائمين على تأليف وتطوير مناهج وكُتب التربيَة الإسلاميَّة بضرورة الاهتمام بتوظيف مَبادئ النظريَّة البنائيَّة بصورة متوازنة ومتكاملة في جميع أَنْشطة تلك الكُتب.

– عقد دورات تدريبية لمعلمي التربيَة الإسلاميَّة بهدف توظيف مَبادئ النظريَّة البنائيَّة في تدريس المناهج الدراسية.

– إجراء دراسات أخرى للتعرّف على مدى مراعاة كُتب المباحث الدراسية لمَبادئ النظريَّة البنائيَّة في المراحل الدراسية المتعددة.

-قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أسرة، إيمان. (2018). التوجيه الإسلامي للنظرية البنائيَّة لجان بياجيه. *مجلة البحث العلمي في التربيَة*، (19)، 99-118.

أوزي، أحمد. (2015). *التعليم والتعلم الفعال: نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ*. منشورات مجلة علوم التربيَة، مطبعة النجاح الجديدة.

بسيوني، بسيوني والفهيد، خالد. (2021). تصورات التخطيط للتدريس وممارساته في ضوء النظريَّة البنائيَّة لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانويَّة في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلاميَّة للعلوم التربوية والاجتماعية*، (6)ج1، 268-336.

التركي، خالد. (2019). درجة تضمن الأنشطة التعليمية مهارات التفكير فوق المعرفي في مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط. *مجلة العلوم التربوية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة*، (21)، ج2، 83-159.

الخالدي، جمال. (2013). درجة ممارسة معلمي التربيَة الإسلاميَّة ومعلماتها للتدريس البنائي. *مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية*، *21*(1)، 289-304.

الدخيل، محمد. (2016). *النشاط المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع* (ط3). دار الخريجي للنشر والتوزيع.

الرحم، حافظ. (2023). *الأَنْشطة اللغوية في تعليم مهارة الكلام في منظور النظريَّة البنائيَّة بمؤسسة مركز العربية بباري كديري جاوى الشرقية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلاميَّة الحكومية مالانج بأندونيسيا.

زيتون، إسراء والزعارير، ساجدة. (2022). درجة تضمين مَبادئ النظريَّة البنائيَّة في كتب العلوم الحياتية للمرحلة الثانويَّة في الأردن- دراسة تحليلية. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، *3*(9)، 581-595.

السحاري، محمد. (2019). دور الأنشطة الصفية المضمنة بكتب التربيَة الإسلاميَّة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة الجامعة الإسلاميَّة للدراسات التربوية والنفسية*، غزة، *27*(3)، 112-138.

السر، خالد. (2019). *أساسيات المناهج التعليمية*. جامعة الأقصى.

سلوم، طاهر وسليمان، جمال. (2014). *الأَنْشطة المدرسية*. منشورات جامعة دمشق، كلية التربيَة.

السميري، يحيى. (2015). *تقويم أَنْشطة كتاب الفقه للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير الناقد*. [رسالة ماجستير غير المنشورة]، جامعة طيبة، السعودية.

الشبل، منال والصقري، جواهر. (2022). تقويم واقع مقرر المهارات الحياتية والأسرية في الصف الثالث في ضوء النظريَّة المعرفيَّة. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ مجلة المناهج وطرق التدريس، 1* (7)، 112-131.

الطراونة، محمد والعطيوي، بشر. (2023). درجة تضمين كُتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمَبادئ النظريَّة الاتصالية والبنائيَّة. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية، 3*(4)، 10–23.

طردة، فادي وحجة، حكم. (2023). مدى تضمين مَبادئ النظريَّة البنائيَّة في كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 11* (4)، 52-69.

العتوم، عدنان. (2022). *علم النفس التربوي* (ط11). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتيبي، أنجود. (2024). تقييم الأَنْشطة اللغوية في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القراءة التأملية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (37)، 118-147.

العدوان، زيد وداود، أحمد. (2016). درجة توافر مَبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعية في كتب التربيَة الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن. *المجلة التربوية، كلية التربيَة، جامعة سوهاج*، (44)، 397-426.

أبو علام، رجاء. (2018). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS*. دار النشر للجامعات.

علي، محمد. (2016). *قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس* (ط2). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العمري، عمر والصقور، بيان. (2022). درجة مراعاة كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الأساسية لمَبادئ النظريَّة الاتصالية والبنائيَّة ومقترح لتطويرها في ضوء تلك المَبادئ. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 21*(6)، 1292-1304.

فِنان، بوشعيب. (2024). المنظور البنائي لمفهوم التعلّم. *مجلة مسالك التربيَة والتكوين، 7*(2)، 33-42.

القحطاني، سعيد. (2022). تقويم الأَنْشطة اللغوية في مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *مجلة الجامعة الإسلاميَّة للعلوم التربوية والاجتماعية، المدينة المنورة*، (20) ج1، 349-396.

قطامي، يوسف. (2026). *نظريات التعلّم والتعليم الصفي*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

مدكور، علي. (2022). *منهج التربيَة الإسلاميَّة .. أصوله وتطبيقاته* (ط4). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المركز الوطني لتطوير المناهج. (2023). *الإطار الخاص لمبحث التربيَة الإسلاميَّة ومعاييرها ونتاجاتها ومؤشرات أدائها*. المركز الوطني لتطوير المناهج، الأردن.

المركز الوطني لتطوير المناهج. (2024a). *الإطار العام للمناهج في المملكة الأردنية الهاشمية*. المركز الوطني لتطوير المناهج، الأردن.

المركز الوطني لتطوير المناهج. (2024b). *دليل المعلم .. التربيَة الإسلاميَّة*. المركز الوطني لتطوير المناهج، الأردن.

المركز الوطني لتطوير المناهج. (2025a). *كتاب التربيَة الإسلاميَّة – الصف الحَادي عشَر: المسار الأكاديمي*. المركز الوطني لتطوير المناهج، الأردن.

المركز الوطني لتطوير المناهج. (2025b). *كتاب التربيَة الإسلاميَّة – الصف الثَّاني عشَر: المسار الأكاديمي*. المركز الوطني لتطوير المناهج، الأردن.

مسرار، حميد. (2021 نوفمبر 20-21). *نظريات التعلم*. [تقديم ورقة]. مؤتمر أساسيات في علوم التربيَة وديداكتيك التربيَة الإسلاميَّة، أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية، المغرب.

المشاعلة، مجدي. (2017). مدى تضمن كُتب التربيَة الإسلاميَّة للمرحلة الأساسية لأَنْشطة تطوير مهارات الاستماع للقرآن الكريم. *مجلة العلوم التربوية- جامعة الملك سعود*، *29*(1)، 67-83.

مصطفى، انتصار. (2016). ممارسات التعلّم البنائي لدى معلمي التربيَة الإسلاميَّة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *12* (3)، 335-347.

مصطفى، بوختالة. (2020). النظريَّة البنائيَّة للتعلّم .. من النشأة إلى الرؤية التحليلية النقدية. *مجلة الباحث*، *12* (2)، 129-165.

المقوسي، ياسين. (2019). مدى تضمُّن أسئلة الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري لإستراتيجيات الأسئلة السابرة. *مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة العلوم الإسلاميَّة العالمية*، *6*(1)، 163-204.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن. (2009). *تحليل محتوى مناهج اللغة العربية- رؤية نظرية تطبيقية*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Almeida, L. Prieto, D. Ferrando, M & Oliveira, E. (2008). Torrance Test of Creative Thinking: The question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*. (3), 53-58.

Fagan, M. (2010). Social Construction Revisited: Epistemology and Scientific Practice. *Philosophy of Science - Cambridge University Press*, *77*(1), 92-116.

Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. Viking Press.

Piaget. J. (1977). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. Viking Press.

An Analysis of Jordanian Secondary Islamic Education Textbook Activities in Light of Constructivist Theory Principles

Abstract

This study aimed to analyze the activities in Islamic Education textbooks for the secondary stage in Jordan in light of the principles of constructivist theory. The study employed the descriptive analytical approach. Its sample consisted of all Islamic Education textbooks for the secondary stage in Jordan for the academic year 2025/2026. An analysis instrument was developed, comprising four domains and (14) indicators, after verifying its validity and the reliability of the analysis. The paragraph was adopted as the unit of analysis. The results showed that the total frequency of activities incorporating the principles of constructivist theory in the Islamic Education textbooks for the secondary stage reached (721) occurrences. The first domain, "Prior Religious Experiences and Knowledge," ranked first with the highest frequency in the activities of the eleventh-grade textbook, while the second domain, "Active Self-Construction and Organization of Religious Knowledge," ranked first with the highest frequency in the activities of the twelfth-grade textbook. The fourth domain, "Realism of Religious Knowledge and Its Connection to the Social Environment," ranked last with the lowest frequency in both textbooks. Additionally, there were no statistically significant differences in the degree to which the activities of the Islamic Education textbooks for the secondary stage observed the principles of constructivist theory based on grade level. The study recommended that those responsible for authoring and developing Islamic Education textbooks should pay attention to employing the principles of constructivist theory in a balanced and integrated manner within the textbooks' activities.

Keywords: Activities, Islamic Education, Secondary Stage, Constructivist 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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2025/12/16م تاريخ القبول: 2026/2/18م تاريخ النشر: 2026/8/31م

درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني وعلاقتها بقلق الأداء من وجهة نظرهم

د. عدي محمد المصاروة*

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني وعلاقتها بقلق الأداء من وجهة نظرهم، وفقًا لمتغيري الجنس، والمعدل التراكمي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وقد اشتملت عينة الدراسة على (145) طالبًا وطالبة متوقع تخرجهم من طلبة قسم الإرشاد والصحة النفسية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية. ولغرض الدراسة تم تطوير مقياسي مهارات الإرشاد الإلكتروني، وقلق الأداء، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لهما، وكانت ملائمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني جاء متوسطًا، ومستوى قلق الأداء لديهم جاء مرتفعًا، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة بين درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني وقلق الأداء من وجهة نظرهم، وعدم وجود فروق ذات دلالة في درجة امتلاكهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني، وقلق الأداء تبعًا لمتغيري الجنس، والمعدل التراكمي. وتوصي الدراسة بتوفير جلسات تدريب فعلية للطلبة عبر المنصات الإلكترونية وخاصة في مساقات التدريب الميداني.

الكلمات المفتاحية: مهارات الإرشاد الإلكتروني، قلق الأداء، طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم.

* أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. odai.masarweh@wise.edu.jo

1-المقدمة:

يشهد العالم الذي نعيشه العديد من التغيرات والصعوبات والصراعات والتحديات ونقاط التحول بحيث أصبح الاعتماد على الأساليب والوسائل التكنولوجية الرقمية أمرًا في غاية الأهمية في عمل المرشد حتى يستطيع تنفيذ عمله بشكل يواكب هذه التغيرات والتحولات؛ فالمرشد يمكن أن يستخدم الإرشاد عبر الوسائل الرقمية الإلكترونية في التخطيط لعمله الإرشادي، وتقديم المعلومات، وتنفيذ الاستشارات والحصص والمقابلات الإرشادية للطلبة دون الحاجة إلى أن ينتقلوا من مكان إلى آخر، أو أن يغادروا منازلهم.

والإرشاد الإلكتروني يمثل أحد الموضوعات والاتجاهات العلاجية المعاصرة والمعتمدة على استخدام شبكة الإنترنت، ومحركات البحث، والمنصات والمواقع الإلكترونية وتوظيفها في سبيل تقديم خدمات الدعم النفسي والعلاج بواسطة شكلي الاتصال المتزامن وغير المتزامن (Skinner & Zack, 2004). ويعرف براون (Brown, 2012) الإرشاد الإلكتروني بأنه طريقة في التفاعل والتواصل والذي يتم بين مهنين مدربين ومؤهلين ومسترشدين في أماكن منفصلة أو بعيدة ويستخدمان الوسائل الإلكترونية من خلال الإنترنت للتواصل مع بعضهم البعض. كما ويعرف الإرشاد الإلكتروني بأنه التفاعل المتزامن وغير المتزامن من خلال الإنترنت بين المرشدين والمسترشدين، ويشتمل على عدة طرق مثل، المراسلة، والمحادثة الفورية، والدردشة الخاصة، واستخدام الرسائل، وعقد مؤتمرات الفيديو، والبريد الإلكتروني، وصفحات ومواقع الويب (Dowling & Rick wood, 2013).

كما ويمثل الإرشاد الإلكتروني أحد العمليات والأساليب التقنية الحديثة التي يعتمد عليها المرشد من أجل توصيل المحتوى الإرشادي للمسترشد بهدف مساعدته وتعديل سلوكه؛ معتمدًا في ذلك على الأنشطة والمهارات والأساليب والإستراتيجيات الإلكترونية مثل: إستراتيجية المحاضرة، والمناقشة الإلكترونية، والألعاب والأنشطة التعليمية، والمقابلات الإرشادية الإلكترونية (العتيبي، 2023).

ويشير المطيري والغامدي (2022) إلى شكلي الإرشاد الإلكتروني: المتزامن، وهو العملية المباشرة التي تتطلب وجود كلًا من المرشد والمسترشد معًا في نفس الوقت من أجل إجراء جلسة إرشادية

من خلال التقنيات التكنولوجية مثل: الإرشاد من خلال الهاتف، واستخدام غرف الحوار والمحادثة الفورية، والتقنيات التي تعتمد على الصوت والفيديو، والذي يعد من أكثر الأشكال شيوعًا. وغير المتزامن، وهو العملية غير المباشرة التي لا تشترط وجود كلًا من المرشد والمسترشد معًا بشكل مباشر في نفس الوقت، بحيث يكون هناك حرية للطرفين في إلقاء الجلسة وتقديمها أو الرجوع إليها والاحتفاظ بها في أي وقت، ومن الأمثلة عليه: مواقع الإنترنت الإلكترونية، البريد الإلكتروني، ومنصات التدريب والتعليم الإلكتروني.

كما ويذكر ستيمورنغ (Situmorang, 2020) بعض المهارات اللازمة لتقديم الإرشاد الإلكتروني ومنها؛ أن يكون المرشد قادرًا على فهم الخصائص المعقدة لكل مسترشد والمرحلة النمائية التي يمر بها، وتقييم مدى معرفة المسترشد بالتكنولوجيا، وقدراته التعبيرية في عملية الإرشاد الإلكتروني، وأن يمتلك المرشد القدرة على استخدام الوسائط الإلكترونية، والقدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي بحيث يمتلك مستويات عالية من الاتصال، وأن يكون قادرًا على التعامل مع المهام المتعددة والعمل مع الحالات والفئات الخاصة المختلفة.

ويرى لاي وآخرون (Lau et al., 2013) أن الإرشاد الإلكتروني ينطوي على عدة مزايا تتمثل؛ بإمكانية الوصول بسهولة إلى خدمات الإرشاد والعلاج وخاصة الأفراد المتواجدين في أماكن بعيدة والذين يواجهون صعوبة الخروج من منازلهم بسبب أوضاعهم الصحية، أو وجود الإعاقات لديهم، أو بسبب صعوبة التنقل، أو بسبب الالتزامات المالية للعائلة، كما وقد يكون الإرشاد الإلكتروني مفيدًا للأفراد الذين لديهم رهاب أو قلق اجتماعي، أو الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو الإرشاد النفسي والمرتبطة بالوصمة، كما وقد يكون هذا النوع من الإرشاد مناسب من الناحية الاقتصادية بحيث يكون أقل كلفة من الإرشاد التقليدي الوجاهي، ومن جهة أخرى، فإن الإرشاد الإلكتروني يعد خدمة ملائمة للمرشد وللمسترشد بحيث يمكن تقديمه في أي زمان ومكان.

وعلى الجانب الآخر يشير عاموس وبيدو أدو وأنتوي (Amos; Bedu-Addo & Antwi, 2020) إلى الصعوبات والعيوب التي ينطوي عليها الإرشاد الإكتروني والمتمثلة بفقدان التعابير غير اللفظية (لغة الجسد) بحيث لا يستطيع كلًا من المرشد والمسترشد رؤية ومشاهدة بعضهم البعض، وضعف وتدني الشعور بالثقة بين المرشد والمسترشد، وغياب التعاطف، وإخفاء هوية المسترشد، وضعف أو انقطاع الاتصال بالإنترنت، وإمكانية تزويد المرشد بمعلومات غامضة ومشوشة وغير دقيقة، إضافة إلى غياب السرية والخصوصية، واحتمالية اختراق الحساب الخاص بالمسترشد،

وعدم ملاءمته للحالات الخطرة التي تنطوي على إيذاء الذات ومحاولات الانتحار، والمشكلات التي تواجه المرشد من ناحية قانونية وأخلاقية فيما يتعلق بحمايته عندما يقدم هذا النوع من الإرشاد.

ونتيجة وجود هذه الصعوبات والعيوب والتحديات في تطبيق الأساليب الإرشادية الإلكترونية يفترض الباحث وجود مستوى من الخوف والقلق لدى طلبة الإرشاد بسبب نقص معرفتهم النظرية في هذا النوع من الإرشاد، وعدم حصولهم على التدريب العملي المناسب على أساليب ومهارات الإرشاد الإلكتروني مما يؤثر بدوره على أدائهم وكفاءتهم في العمل الإرشادي. ومما يؤكد افتراض الباحث ما أشارات إليه نتائج دراسات كلًا من الخوالدة وآخرون (2023)، وتانريكولو (Tanrikulu, 2009) والتي تم إجراؤها على طلبة الإرشاد المتدربين والمتوقع تخرجهم؛ فأظهرت أن طلبة الإرشاد المتدربين لديهم ضعف ونقص في المعلومات والمعرفة النظرية والخبرة التدريبية في مجال الإرشاد الإلكتروني؛ وبحاجة إلى تدريب على استخدام تقنيات الإرشاد الإلكتروني، كما أن نسبة كبيرة منهم لديهم بعض المخاوف حول استخدام هذا النوع من الإرشاد.

ويعد قلق الأداء مصدر من مصادر القلق لدى طلبة الإرشاد المتدربين بحيث يشعر الطالب بدرجة معينة من القلق والتهديد نحو قدرته على الأداء الجيد، وهذا بدوره يؤدي إلى ظهور إدراكات وتوقعات ومشاعر غير واقعية ومبالغ بها نحو العملية الإرشادية بشكل عام ونحو أدائهم الإرشادي مع المسترشدين على وجه الخصوص (الشريفين والصوالحة، 2019).

ويعرف قلق الأداء على أنه اضطراب يتضمن مؤشرات وأعراض نفسية وعقلية وانفعالية تتمثل في تدني الثقة بالذات واحترامها وتقديرها، وضعف في التركيز، وانخفاض وتدني الكفاءة الذاتية عند أداء المهمة المطلوبة منه، والخوف من التقييم السلبي، يصاحبها أعراض فسيولوجية جسمية تتمثل؛ بزيادة دقات القلب، والتعرق، وآلام في الصدر، وارتجاف اليدين، والصداع، وارتفاع ضغط الدم، والإرهاق (Varatsoulias, 2017). كما ويعرف بأنه حالة من القلق تنتاب المرشد أثناء عملية التقييم، وقد تستمر معه بشكل متواصل خلال فترة العمل، وعندها يسمى بسمة القلق (الشريفين، 2011). ويعرفه ضمرة (2011) بالإثارة الانفعالية التي يختبرها المرشد خلال المواقف الإرشادية المختلفة وتنطوي على الشعور بالخوف والارتباك والقلق.

وقلق الأداء يصنف إلى مستويين، أحدهما الشخصي؛ والذي يتعلق بالخوف من التقييم السلبي، والمخاوف المتعلقة بعدم الكفاية وعدم القدرة على السيطرة. والآخر المهني؛ الذي يتعلق بالخوف من تكوين وبناء العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد، والمخاوف المرتبطة بمدى إتقان واستخدام مهارات وأساليب الإرشاد بشكل ملائم (Corey, 2011).

وينطوي القلق على عدة مكونات، منها الفسيولوجية، والسلوكية، والمعرفية، ومن الأمثلة على المكونات الفسيولوجية: التعرق، والصداع، واضطرابات البطن، وزيادة دقات القلب والتنفس السريع. أما المكونات السلوكية فقد تظهر على شكل انسحاب والبحث عن مبرارات تمنع الطالب المتدرب من حضور مقابلات الإرشاد. وفيما يتعلق بالمكونات المعرفية فتتمثل بالأفكار والمعتقدات التي تجتاح فكر الطالب المتدرب مثل: هل سأظهر أمام المسترشد بصورة مناسبة؟، أو ما هي الفكرة التي سوف يأخذها عني المسترشد عند قيامي بإجراء المقابلة معه (الشريفين، 2011).

وترى البدارنة وصمادي (2020) أن قلق الأداء يكون أكثر وضوحًا وشيوعًا خاصة عندما يقوم المرشدون بمناقشة تجاربهم وخبراتهم الأولية مع المسترشدين سواء كانت هذه الخبرات أو التجارب حقيقية أو افتراضية لغايات التدريب أو التعليم، فغالبًا ما يشعرون بالقلق والخوف والغموض بسبب الطريقة التي من الممكن أن يتفاعلوا فيها مع المسترشدين ومشكلاتهم، ومن الممكن أن يربطوا قلقهم بمخاوف في الكفاءة.

2-مشكلة الدراسة:

ظهرت فكرة هذه الدراسة من واقع عمل الباحث في الميدان الإرشادي كمرشد، وعضو هيئة تدريس، ومشرف تدريب للمرشدين المتدربين لسنوات؛ حيث لاحظ وجود ضعف لدى طلبة التدريب الميداني، وطلبة الإعداد العملي في تطبيق مهارات الإرشاد الإلكتروني، إضافة إلى وجود القلق والخوف لديهم، والمرتبط بأدائهم الإرشادي وخاصة عند قيامهم بالتدريب الميداني العملي في القاعات التدريبية داخل الجامعة، أو في المدارس أو المراكز التدريبية المتعاونة.

كما وجاءت أيضًا فكرة هذه الدراسة بعد قيامي بتدريس مادتي تكنولوجيا المعلومات في الإرشاد، والإعداد العملي، والطلب من الطلبة خلال هذه المساقات تطبيق الأعمال والخدمات الإرشادية بشكل إلكتروني وتسجيلها وتوثيقها مثل: إجراء المقابلات والاستشارات الفردية، وتصميم النشرات الإرشادية، وتصميم وإعداد برامج الإرشاد الجمعي، وتنفيذ الحصص والمحاضرات الإرشادية إلكترونيًا عن بعد، حيث لاحظت ضعف واضح لدى طلبة الإرشاد؛ وخاصة المتوقع تخرجهم في تطبيق مهارات الإرشاد الإلكتروني، يرافق ذلك وجود أعراض قلق

مثل التعرق والتلعثم والارتباك واحمرار الوجه وخاصة عند قيامهم بتنفيذ الجلسات والأعمال الإرشادية بشكل إلكتروني متزامن؛ ومن هذا المنطلق جاءت فكرة الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس: ما درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني وعلاقتها بقلق الأداء من وجهة نظرهم؟

3-أسئلة الدراسة:

ينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

-ما درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني؟

-ما مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم؟

-هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني وقلق الأداء من وجهة نظرهم؟

-هل هنالك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني تعزى لمتغيري الجنس، والمعدل التراكمي؟

-هل هنالك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم تعزى لمتغير الجنس، والمعدل التراكمي؟

4-أهداف الدراسة:

-التعرف إلى درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني.

-التعرف إلى مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم.

-التعرف إلى طبيعة العلاقة بين درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني وقلق الأداء من وجهة نظرهم.

-معرفة فيما إذا كان هنالك فروق في درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني تعزى لمتغيري الجنس، والمعدل التراكمي؟

-معرفة فيما إذا كان هنالك فروق في مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم تعزى لمتغيري الجنس، والمعدل التراكمي؟

5-أهمية الدراسة:

-الأهمية النظرية:

تتمثل أهميتها النظرية في مساهمتها ودورها في إثراء المعرفة العلمية في مجالات وميادين الإرشاد النفسي ولا سيما في مجال الإرشاد الإلكتروني الرقمي والذي يُعد من الاتجاهات والممارسات الحديثة في هذا المجال، كما وتنبع أهميتها النظرية في كونها من الدراسات القليلة والنادرة والحديثة في هذا المجال والتي تهتم بدراسة درجة أمتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني وعلاقة ذلك بدرجة قلق الأداء لديهم.

-الأهمية التطبيقية:

تنبع أهميتها التطبيقية في إمكانية الاستفادة من نتائجها في إعداد وتطوير برامج تدريبية متخصصة لطلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم تساعدهم في تطوير مهاراتهم الإرشادية الإلكترونية، وتساهم في تقليل القلق المرتبط بأدائهم، كما وتعمل على تهيئة الفرصة لهم للعمل بكفاءة في بيئات الإرشاد الرقمي الإلكتروني، إضافة إلى توفير مقياسي مهارات الإرشاد الإلكتروني، وقلق الأداء تم تطويرهم من قبل الباحث لطلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم يمكن استخدامهم وتوظيفهم في دراسات وأعمال مستقبلية وخاصة مع المرشدين المتدربين.

6-التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

-مهارات الإرشاد الإلكتروني: "هي المهارات المتعلقة بتقديم الخدمات الإرشادية الإلكترونية بحيث لا يكون المرشد والمسترشد في نفس المنطقة المادية، وتقدم خدمة الإرشاد إلكترونيًا، وتشمل مجموعة متنوعة من طرق الإرشاد، كالدردشة، والمراسلة المتزامنة والفورية، ومؤتمرات تعتمد على الفيديو، والرسائل، أو الإيميل الإلكتروني". (Situmorang, 2020:166). ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات الإرشاد الإلكتروني المستخدم في هذه الدراسة.

-قلق الأداء: اضطراب يتضمن مؤشرات وأعراض نفسية وعقلية وانفعالية تتمثل في تدني الثقة بالذات واحترامها وتقديرها، وضعف في التركيز، وانخفاض وتدني الكفاءة الذاتية عند أداء المهمة المطلوبة، والتخوف من التقييم السلبي، يصاحبها أعراض فسيولوجية جسمية تتمثل بزيادة دقات القلب، والتعرق، وآلام في الصدر، وارتجاف اليدين، والصداع، وارتفاع ضغط الدم، والإرهاق (Varatsoulias, 2017). ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الأداء المستخدم في هذه الدراسة.

-طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم: وهم طلبة بكالوريوس الإرشاد والصحة النفسية المتوقع تخرجهم والمسجّلون في مساقي الإعداد العملي للتدريب الميداني، والتطبيقات الميدانية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، في العام الجامعي 2025/2024.

6-حدود الدراسة ومحدداتها:

-الحد البشري: طلبة البكالوريوس في تخصص الإرشاد والصحة النفسية المتوقع تخرجهم في السنة الثالثة والرابعة، والمسجلين في مساقي الإعداد العملي، والتدريبات الميدانية.

-الحد المكاني: كلية العلوم التربوية، وتحديدًا قسم الإرشاد في جامعة العلوم الإسلامية.

- **الحد الزماني:** خلال العام الجامعي 2025/2024.

-محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بأدوات جمع البيانات، من حيث مؤشراتها السيكومترية، وطريقة انتقاء العينة، ومنهجها، وتحليلها الإحصائي.

7-الدراسات السابقة:

أجرى الشرفي والغامدي (2025) دراسة وصفية ارتباطية في المملكة العربية السعودية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي الإلكتروني وبين الكفاءة الذاتية العامة لدى عينة من الممارسين النفسيين السعوديين. تكونت العينة من (219) من الذكور والإناث. لغايات الدراسة تم تطوير مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي الإلكتروني، كما وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية العامة المعد من قبل (Robert Bandura 1977) والذي تم ترجمته للعربية من قبل الباحثين. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاتجاهات الإيجابية نحو الإرشاد النفسي الإلكتروني جاء متوسطًا، وأظهرت أيضًا عدم وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي الإلكتروني والكفاءة الذاتية العامة، وعدم وجود فروق دالة في الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي الإلكتروني حسب متغير الجنس، كما وأظهرت النتائج أنه لا يمكن التنبؤ بالاتجاهات نحو الإرشاد النفسي الإلكتروني من خلال متغير الكفاءة الذاتية العامة. وأجرت العتيبي (2023) دراسة وصفية ارتباطية في السعودية بمحافظة جدة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الإرشاد النفسي الإلكتروني ومستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من الطالبات. تكونت عينة الدراسة من (362) طالبة. لغايات تحقيق الغرض من الدراسة تم تطوير مقياس الإرشاد

النفسي الإلكتروني، وتم استخدام مقياس خاص بالذكاء العاطفي. أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع على مقياسي الإرشاد النفسي الإلكتروني، والذكاء العاطفي، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين الإرشاد النفسي الإلكتروني والذكاء العاطفي.

كما وأجرى الخوالدة وآخرون (2023) دراسة وصفية مسحية في الجامعات الأردنية هدفت معرفة وتحديد اتجاهات طلبة الإرشاد حول الإرشاد الإلكتروني عن بعد خلال فترة التدريب وتحديدًا في فترة كورونا. تكونت الدراسة من (166) طالبًا وطالبة من طلبة الإرشاد.لغاية تحقيق الغرض من الدراسة تم تطوير مقياس هدفه قياس اتجاهاتهم حول الإرشاد الإلكتروني عن بعد من قبل الباحثين. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهاتهم حول استخدام الإرشاد الإلكتروني عن بعد متوسطة، كما وبينت عدم وجود فروق بالنسبة للجنس، والمعدل في اتجاهاتهم حول استخدام الإرشاد الإلكتروني عن بعد.

وقامت البدارنة وصمادي (2020) بدراسة وصفية في الأردن هدفت التعرف إلى الكفايات الإرشادية وقلق الأداء في ضوء مجموعة من المتغيرات. تكونت الدراسة من (160) طالبًا وطالبة متدرب متوقع تخرجهم من قسم الإرشاد في جامعة اليرموك. لتنفيذ أهداف الدراسة، تم استخدام مقياسي الكفايات الإرشادية وقلق الأداء. أظهرت نتائج الدراسة أن كلاً من الكفايات الإرشادية وقلق الأداء جاء بدرجة متوسطة، وكما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في قلق الأداء بالنسبة للجنس لصالح الإناث، والمعدل لصالح التقدير (جيد وأقل)، في حين لا يوجد فروق دالة حول مستواهم الدراسي.

وقام الشريفين والصوالحة (2019) بدراسة وصفية ارتباطية في الأردن هدفت التعرف إلى قلق الأداء، ومعرفة علاقته بنمط الشخصية ومفهوم الذات المهني. تكونت عينة الدراسة من (121) مرشدًا ومرشدة. لغايات تنفيذ الدراسة تم استخدام المقاييس التالية (قلق الأداء، مفهوم الذات المهني، نمط الشخصية). أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الأداء كان منخفضًا، والعلاقة بين مفهوم الذات المهني وقلق الأداء كانت عكسية الاتجاه؛ والعلاقة بين نمط الشخصية وقلق الأداء أيضًا كانت عكسية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في معامل الارتباط بين نمطي الشخصية المنفتح والمفكر، وبين البعد الجسمي لقلق الأداء بالنسبة للجنس؛ تعود للذكور، وعدم وجود فروق دالة في معاملات الارتباط الباقية وبين أنماط الشخصية وقلق الأداء يعزى للجنس.

كما أجرى عبد الحميد (2018) دراسة وصفية تنبؤية حول اتجاهات (262) مرشدًا من مرشدين المملكة العربية السعودية تجاه الإرشاد الإلكتروني، استخدم مقياس الإرشاد الإلكتروني لغايات تنفيذ الدراسة. أظهرت النتائج ان المرشدين يمتلكون اتجاهات وآراء إيجابية مرتفعة بالنسبة لموضوع الإرشاد الإلكتروني.

وتوصل المومني (2017) بدراسته الوصفية التي هدفت التعرف إلى اتجاهات (319) طالبًا وطالبة من طلبة تخصص الإرشاد النفسي البكالوريوس والماجستير في الأردن، وتحديدًا في جامعة اليرموك حول استخدامهم للإرشاد الإلكتروني، لغايات تنفيذ الدراسة قام على تطوير مقياس يقيس الإرشاد الإلكتروني، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة حول استخدامهم للإرشاد الإلكتروني متوسطة، وأظهرت أيضًا وجود فروق ذات دلالة في اتجاهاتهم حول استخدام الإرشاد الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى للعمر، والمستوى الدراسي، ومكان الإقامة.

وأجرت سيبولتا وموسيلن (Cipolletta & Mocellin, 2016) دراسة وصفية مسحية في إيطاليا هدفت معرفة اتجاهات (289) من الأخصائيين النفسيين حول الإرشاد الإلكتروني، أظهرت نتائج الدراسة أن (18.3%) من العينة فقط لديهم خبرات سابقة في موضوع الإرشاد الإلكتروني، كما أن غالبيتهم (62.6٪) لديهم تفضيل للإرشاد الإلكتروني مع وجود تحفظات حول بعض التدخلات عن بعد من ناحية التشخيص والعلاج.

وأجرى كورتيلماز (Kurtyilmas, 2015) دراسة نوعية هدفت إلى فهم توقعات طلبة الإرشاد المتدربين حول تجاربهم خلال فترة التدريب الميداني، والتعرف إلى مشاعر القلق من الأداء والتي تتعلق بهذه التوقعات. تكونت عينة الدراسة من (12) طالبًا متدربًا. لغايات الدراسة تم استخدام المقابلات المبنية على الأسئلة المفتوحة. أظهرت نتائج الدراسة وجود مشاعر مرتفعة ومرتبطة بالقلق والتوتر والارتباك والخوف لدى أفراد العينة تجاه ممارسة الأعمال الإرشادية، إضافة إلى القلق من التقييم، والقلق المرتبط بتجربة التدريب الميداني.

وتوصلت بنات وآخرون (2013) بدراستهم الوصفية في الأردن حول اتجاهات (166) مرشدًا مدرسيًا ومدى استخدامهم وتوظيفهم للتقنيات المعتمدة على الحاسوب في أعمالهم الإرشادية، أظهرت النتائج أنهم يمتلكون اتجاهات إيجابية، ويستخدمون بدرجة متوسطة التقنيات التي تعتمد على الحاسوب، بغض النظر عن نوع مدرستهم وجنسهم.

وأجرى سوكولا وآخرون (Sucala et al., 2013) دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات المرشدين نحو الإرشاد والعلاج النفسي الإلكتروني. تكونت عينة الدراسة من (106) مرشدين. بينت النتائج أن غالبية أفراد عينة الدراسة قد أكدوا على أهمية الإرشاد والعلاج النفسي الإلكتروني مع الإرشاد والعلاج النفسي الوجاهي والتقليدي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة في اتجاهات المرشدين لصالح الإرشاد والعلاج النفسي التقليدي الوجاهي.

وأجرى ضمرة (2011) دراسة وصفية في الأردن هدفت التعرف إلى مستوى قلق الأداء والفعالية الذاتية لدى المرشدين وعلاقتها ببعض المتغيرات. تكونت العينة من (85) مرشدًا ومرشدة من المرشدين في مدارس مدينة عمان الخاصة والحكومية، لغايات تنفيذ الدراسة أُستخدم مقياسا قلق الأداء، والفعالية الذاتية. بينت النتائج وجود فروق دالة في الفعالية الذاتية بين المرشدين بالنسبة للمتغيرات المستخدمة في الدراسة، وظهرت فروق دالة في قلق الأداء بالنسبة لمتغير واحد فقط؛ وهو المؤهل العلمي، ولم تظهر أي فروق دالة بالنسبة للمتغيرات الأخرى: الخبرة، والجنس.

وقام شين وشانخ (Chen & Chang, 2009) بدراسة ارتباطية في تايوان هدفت التعرف إلى العلاقة بين البناء المعرفي لطلبة الإرشاد المتدربين ودرجة قلق الأداء لديهم. تكونت عينة الدراسة من (88) طالبًا من طلبة الإرشاد في أحد الجامعات في تايوان. لغايات الدراسة وتنفيذ أهدافها تم استخدام مقياسي البناء المعرفي، وقلق الأداء. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية الاتجاه بين مستوى الفهم والاستيعاب وقلق الأداء لدى أفراد العينة؛ أي كلما ارتفع القلق انخفض معدل أدائهم.

ومن خلال استعراض الدراسات والمقالات السابقة من الواضح اهتمام الباحثين في مجال الإرشاد بموضوعات الإرشاد النفسي الإلكتروني والرقمي وأنواعه وأشكاله، وأيضًا اهتمامهم بموضوع قلق الأداء بالنسبة لطلبة الإرشاد، وأيضًا بالنسبة للمرشدين المتدربين، والممارسين منهم، والمبتدئين؛ لذا من الواضح أن الدراسة الحالية تتشابه مع بعض الدراسات السابقة بالمنهج، وفئة العينة وهي طلبة الإرشاد؛ كدراسة المومني (2017)؛ ودراسة البدارنة وصمادي (2020)، والتي اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وفئة طلبة الإرشاد النفسي. في حين تختلف عن غيرها من الدراسات السابقة بالفكرة والموضوع، وكذلك بالأهمية، والأهداف، والمقاييس المستخدمة، وطريقة التطبيق والتنفيذ، والنتائج التي توصلت إليها وطريقة تفسيرها وربطها بالدراسات السابقة، وكذلك التوصيات. لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني، ومعرفة علاقتها بقلق الأداء من وجهة

نظرهم وفقًا لمتغيري الجنس، والمعدل التراكمي، والتي قد تكون من الدراسات التي تواكب التطور التكنولوجي الحديث في مجالات الإرشاد الرقمي الإلكتروني.

8-الطريقة والإجراءات:

9-منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لأهداف الدراسة الحالية.

10-مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم في السنة الثالثة والرابعة والمسجلين لمادتي التدريبات الميدانية، والإعداد العملي في تخصص الإرشاد والصحة النفسية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية للعام الدراسي (2025 /2024م). وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، والبالغ عددهم (145) طالبًا وطالبة، ممن لديهم رغبة في المشاركة بهذه الدراسة. وطُبِّق مقياسا الدراسة على جميع أفراد العينة. علمًا بأنه تم الإجابة عن المقياسيْن بطريقة إلكترونية. والجدول رقم (1) يوضح أفراد العينة الحالية وفقًا لمتغيري الدراسة.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيري الدراسة

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	60	41.4
	إناث	85	58.6
	الكلي	**145**	**%100**
المعدل التراكمي	ممتاز	36	24.8
	جيد جدًا	60	41.4
	جيد وأقل	49	33.8
	الكلي	**145**	**% 100**

11-أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس مهارات الإرشاد الإلكتروني:

طوّر الباحث مقياس مناسب يقيس مهارات الإرشاد الإلكتروني لدى طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم، وذلك بعد مراجعة شاملة للأدب النظري والدراسات والمقاييس السابقة المتعلقة بالموضوع، العتيبي (2023)؛ المطيري والغامدي (2022)؛ الخوالدة وآخرون (2021)؛ المصاروة (2022)؛ المومني (2017)؛ عبد الحميد (2018)؛ أبو شقرة (2022). وقد اشتمل المقياس بالصورة الأولية على (24) فقرة.

-صدق المقياس:

تحقق الباحث من صدق المقياس بطريقتين، هما:

-صدق المحتوى:

تم عرض الصورة الأولية من المقياس والمكون من (24) فقرة على (10) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، في بعض الجامعات الأردنية من المتخصصين في الإرشاد والعلوم النفسية والتربوية والقياس وطلب منهم إبداء الرأي بوضوح الفقرات وسلامة صياغتها وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وتقديم اقتراحاتهم لتطوير المقياس، وتم اعتماد (80%) فأكثر مؤشرًا على بقاء الفقرة، وبناءً على آراء ووجهات نظرهم تم تعديل صياغة (3) فقرات؛ وهي (6، 12، 21)، ولم يتم حذف أي فقرة، حيث بقي المقياس من (24) فقرة بصورته النهائية.

-مؤشرات صدق البناء:

للتأكد من مؤشرات صدق بناء المقياس؛ طُبق على عينة من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالبًا وطالبة، وتم خلالها حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والفقرات الخاصة بالمقياس، وكانت جميع القيم تتراوح بين (0.31-0.65)، وهي مناسبة وذات دلالة ومقبولة إحصائيًا، لذا لم يتم حذف أي فقرة؛ والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات المقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباطها	رقم الفقرة	معامل ارتباطها	رقم الفقرة	معامل ارتباطها	رقم الفقرة	معامل ارتباطها
1	0.65	8	0.50	15	0.43	22	0.38
2	0.43	9	0.40	16	0.48	23	0.51
3	0.37	10	0.49	17	0.41	24	0.44
4	0.31	11	0.36	18	0.39		
5	0.48	12	0.40	19	0.47		

6	0.33	13	0.45	20	0.52	
7	0.36	14	0.52	21	0.36	

-ثبات المقياس:

للتأكد من الثبات الخاص بالمقياس تم استخدام معادلة ألفا-كرونباخ بهدف استخراج ثبات اتساقه الداخلي؛ وثبات الدرجة الكلية كانت (0.84)، وتم التحقق من ثبات الدرجة الكلية أيضًا باستخدام طريقة ثبات الإعادة؛ حيث كانت (0.90).

-التصحيح للمقياس:

لغايات التصحيح أُتبعت طريقة التدريج الخماسي؛ بحيث يحصل البديل على (5) درجات إذا كان أوافق بدرجة كبيرة جدًا، ويحصل البديل على (4) درجات إذا كان أوافق بدرجة كبيرة، ويحصل البديل على (3) درجات إذا كان متردد، ويحصل البديل على (2) درجتان إذا كان أوافق بدرجة قليلة، ويحصل البديل على (1) درجة إذا كان أعارض تمامًا. وتعكس الدرجات للفقرات السلبية. وللحكم على المتوسطات تم استخدام التدريج التالي: من (1- 2.33) تصنف على أنها منخفضة، ومن (2.34-3.67) تصنف على أنها متوسطة، ومن (3.68- 5) تصنف على أنها مرتفعة، كما هو موضح:

- (2.33) = 1.33+
- (3.67) =1.33+2.34
- (5.00) =1.33+3.68

ثانيًا: مقياس قلق الأداء:

طوّر الباحث مقياسًا مناسبًا يقيس قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم، وذلك بعد مراجعة شاملة للأدب النظري، والدراسات والمقاييس السابقة المتعلقة بالموضوع، ضمرة (2011)؛ البدارنة وصمادي (2020)؛ الشريفين (2011)؛ الشريفين والصوالحة (2019). وقد اشتمل المقياس بالصورة الأولية على (22) فقرة.

-صدق المقياس:

تحقق الباحث من صدق المقياس بطريقتين، هما:

-صدق المحتوى:

تم عرض الصورة الأولية من المقياس والمكون من (22) فقرة على (10) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، في بعض الجامعات الأردنية من المتخصصين في الإرشاد والعلوم النفسية والتربوية والقياس وطلب منهم إبداء الرأي بوضوح الفقرات وسلامة صياغتها وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وتقديم اقتراحاتهم لتطوير المقياس، وتم اعتماد (80%) فأكثر كمؤشر على بقاء الفقرة، وبناءً على توجيهاتهم وآرائهم تم تعديل صياغة فقرة واحدة؛ وهي الفقرة رقم (18)، ولم يتم حذف أي فقرة، حيث بقي المقياس من (22) فقرة بصورته النهائية.

-مؤشرات صدق البناء:

للتأكد من مؤشرات صدق بناء المقياس؛ طُبق على عينة من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالبًا وطالبة، وتم خلالها حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والفقرات الخاصة بالمقياس، وكانت جميع القيم تتراوح بين (0.33-0.67)، وهي مناسبة وذات دلالة ومقبولة إحصائيًا، لذا لم يتم حذف أي فقرة؛ والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية وفقرات المقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباطها	رقم الفقرة	معامل ارتباطها	رقم الفقرة	معامل ارتباطها	رقم الفقرة	معامل ارتباطها
1	0.38	7	0.38	13	0.39	19	0.35
2	0.33	8	0.49	14	0.34	20	0.67
3	0.43	9	0.59	15	0.46	21	0.57
4	0.55	10	0.34	16	0.43	22	0.37
5	0.52	11	0.61	17	0.43		
6	0.35	12	0.39	18	0.51		

-ثبات المقياس:

للتأكد من الثبات الخاص بالمقياس تم استخدام معادلة ألفا-كرونباخ بهدف استخراج ثبات اتساقه الداخلي؛ وثبات الدرجة الكلية كانت (0.81)، وتم التحقق من ثبات الدرجة الكلية أيضًا باستخدام طريقة ثبات الإعادة؛ حيث كانت (0.86).

-التصحيح للمقياس:

لغايات التصحيح اتبعت طريقة التدريج الخماسي؛ بحيث يحصل البديل على (5) درجات إذا كان أوافق بدرجة كبيرة جدًا، ويحصل البديل على (4) درجات إذا كان أوافق بدرجة كبيرة، ويحصل البديل على (3) درجات إذا كان مترددًا، ويحصل البديل على (2) درجتان إذا كان أوافق

بدرجة قليلة، ويحصل البديل على (1) درجة إذا كان أعارض تمامًا. وتعكس الدرجات للفقرات السلبية. وللحكم على المتوسطات تم استخدام التدريج التالي: من (1- 2.33) تصنف على أنها منخفضة، ومن (2.34-3.67) تصنف على أنها متوسطة، ومن (3.68- 5) تصنف على أنها مرتفعة، كما هو موضح:

- (2.33) = 1.33+1
- (3.67) =1.33+2.34
- (5.00) =1.33+3.68

-الإجراءات المتبعة في الدراسة:

- أخذ موافقة الجامعة لتطبيق الأدوات حسب التعليمات المعمول بها.
- إعداد الإطار النظري، والدراسات السابقة، وتطوير مقياسي مهارات الإرشاد الإلكتروني، وقلق الأداء، واستخراج دلالات الصدق والثبات والتأكد من مدى ملاءمتهم للدراسة.
- تحديد طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم، والمسجلين في مادتي الإعداد العملي، والتدريب الميداني في جامعة العلوم الإسلامية.
- أخذ موافقتهم للمشاركة بالدراسة، وتطبيق مقياسي الدراسة على عينة الدراسة بشكل إلكتروني.
- إدخال استجاباتهم على مقياسي الدراسة وتحليلها باستخدام البرمجية الإحصائية spss، واستخراج النتائج، والعمل على مناقشتها وربطها بالدراسات، وتقديم التوصيات.

متغيرات الدراسة

- مهارات الإرشاد الإلكتروني
- قلق الأداء
- المتغيرات ذات الطبيعة التصنيفية: الجنس: ذكور، إناث، والمعدل التراكمي: ممتاز، جيد جدًا، جيد وأقل.

-المعالجة والتحليل:

تم الاعتماد والاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS- V23)، بهدف الوصول إلى تحليل البيانات، وذلك لإيجاد كلًا من المتوسطات، والانحرافات، والنسب المئوية والتي تتبع التحليل الوصفي، وأيضًا لإيجاد الثبات الخاص بمقياسي الدراسة تم استخدام معامل كرونباخ ألفا، ولمعرفة ارتباط المتغيرات، استخدم أيضًا معامل الارتباط بيرسون. وأخيرًا لمعرفة دلالة الفروقات بين المتغيرات تم تطبيق تحليل التباين الثنائي. مع التنوية إلى اعتبار القيمة الإحصائية دالة عند (α=0.05).

-النتائج والمناقشة:

-نتائج السؤال الأول ومناقشته:

للإجابة عن السؤال "ما درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني"؟، استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية، وللفقرات الخاصة بمقياس مهارات الإرشاد الإلكتروني والجدول (4) يُظهر النتائج:

جدول (4): المتوسطات والانحر افات للدرجة الكلية وللفقرات الخاصة بمقياس مهارات الإرشاد الإلكتروني مرتبه بشكل تنازلي

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	18	أشعر بالقلق حول مستقبلي الإرشادي عندما أستخدم الإرشاد الإلكتروني	3.41	1.131	متوسط
2	22	أشعر بصعوبة في تطبيق دراسة الحالة أثناء الإرشاد الإلكتروني	3.34	1.122	متوسط
3	9	أواجه صعوبة في تنفيذ جلسات الإرشاد الجمعي أثناء استخدام الإرشاد الإلكتروني	3.21	1.124	متوسط
4	24	أواجه صعوبة في توظيف مهارات الاتصال بشكل جيد أثناء استخدام الإرشاد الإلكتروني	3.19	1.119	متوسط
5	2	أواجه صعوبة في تنفيذ حصص التوجيه الجمعي أثناء استخدام الإرشاد الإلكتروني	3.12	1.065	متوسط
6	3	أواجه صعوبة في تطبيق وتصحيح قائمة مسح الحاجات خلال الإرشاد الإلكتروني	3.06	1.061	متوسط

7	8	أشعر بالقلق من طريقة تقييم المشرف لي خلال الإرشاد الإلكتروني	3.02	1.070	متوسط
8	1	أرى أن الإرشاد الإلكتروني يسهم في تطوير الجانب المهني للمرشد	2.89	1.042	متوسط
9	4	أجد صعوبة في تطبيق مهارات الإرشاد الإلكتروني	2.85	1.094	متوسط
10	7	أرى أن السرية والخصوصية غير موجوده عند استخدام الإرشاد الإلكتروني	2.82	1.080	متوسط
11	5	أجد صعوبة في تصميم الخطة الإرشادية بشكل إلكتروني	2.75	1.071	متوسط
12	10	أجد صعوبة في تنفيذ المقاييس الإرشادية عند استخدام الإرشاد الإلكتروني	2.72	1.006	متوسط
13	13	أواجه صعوبة في جمع البيانات والمعلومات عند استخدام الإرشاد الإلكتروني	2.67	0.793	متوسط
14	11	أرى أن المسترشد لا يعطي اهتمامه للخدمات الإرشادية الإلكترونية	2.64	0.663	متوسط
15	14	أجد صعوبة في الحوار والتفاعل مع المسترشد خلال استخدامي للإرشاد الإلكتروني	2.61	0.598	متوسط
16	12	أرى أن الإرشاد الإلكتروني لا فائدة منه في عملي الإرشادي	2.43	0.577	متوسط
17	20	أرى أن الإرشاد الإلكتروني يمكن المسترشد من التعبير عن ذاته بارتياح	.292	0.419	منخفض
18	15	أعتقد أن الإرشاد الإلكتروني أقل كفاءة من الإرشاد الوجاهي	.222	0.402	منخفض
19	21	أرى أن أدوار المرشد خلال الإرشاد الإلكتروني غير واضحة	.182	0.322	منخفض
20	17	أشعر بعدم الارتياح عند ممارسة الإرشاد الإلكتروني	.172	0.320	منخفض
21	16	عندما أستخدم الإرشاد الإلكتروني أجد صعوبة في تشخيص مشكلة المسترشد	.122	0.301	منخفض
22	19	أعتقد بأنني لا أمتلك تأهيلًا مسبقًا حول	.082	0.226	منخفض

		استخدام الإرشاد الإلكتروني			
23	6	أجد صعوبة في تنفيذ الإستشارة الإرشادية أثناء الإرشاد الإلكتروني	042.	0.208	منخفض
24	23	أواجه صعوبة في بناء العلاقة الإرشادية أثناء استخدام الإرشاد الإلكتروني	2.01	0.186	منخفض
		الدرجة الكلية	2.66	0.750	متوسطة

يلاحظ من الجدول (4) أن متوسطات الفقرات تراوحت بين (2.01 -3.41)، بحيث جاءت الفقرة (18) والتي تنص على" أشعر بالقلق حول مستقبلي الإرشادي عندما أستخدم الإرشاد الإلكتروني". في المرتبة الأولى وبلغ متوسطها (3.41)، بالمقابل جاءت الفقرة (23) والتي تنص على" أواجه صعوبة في بناء العلاقة الإرشادية أثناء استخدام الإرشاد الإلكتروني". في المرتبة الأخيرة وبلغ متوسطها (2.01)، وجاءت درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني الكلية (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط الكلي للمقياس (2.66)، وانحراف (0.750)، مما يشير إلى أن طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم يمتلكون مهارات الإرشاد الإلكتروني بدرجة متوسطة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المومني (2017)؛ ودراسة الخوالدة وآخرون (2023)؛ ودراسة بنات وآخرون (2013)؛ والتي أظهرت أنه جاء متوسط، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العتيبي (2023)؛ وعبد الحميد (2018) والتي أظهرت أنه جاء مرتفع.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنها نتيجة متوقعة، وخاصة في ضوء التركيز الأكبر في الجامعة على الإرشاد الوجاهي أكثر من التركيز على الإرشاد الرقمي الإلكتروني، ومحدودية دمجه ضمن الخطط الدراسية لطلبة الإرشاد، كما وقد تفسر النتيجة بمحدودية إلمام الطلبة بالتطبيقات الإلكترونية والمنصات، ووجود ضعف لديهم في تطبيق المهارات الإرشادية الإلكترونية أثناء دراستهم في الجامعة، إضافة إلى وجود المخاوف والقلق وعدم الثقة والتردد لدى بعض الطلبة في توظيف واستخدام الأساليب والمهارات الإرشادية بشكل إلكتروني، والتركيز فقط على الإرشاد الوجاهي اعتقادًا منهم بمحدودية استخدامه وعدم فاعليته في عملهم الإرشادي، وقلة الوعي بأهميته.

كما وتفسر هذه النتيجة المتوسطة والتي توصلت إليها هذه الدراسة اعتمادًا على ما جاء في الأدب النظري في هذا المجال والذي يتمثل بأن هناك مزايا وعيوب لهذا النوع من الإرشاد، وهذا

بحد ذاته قد يؤدي إلى وجود بعض الطلبة يفضلون هذا النوع من الإرشاد بسبب مزاياه، وبالتالي تكون اتجاهاتهم واستجاباتهم إيجابية نحوه، وعلى الجانب الآخر من الممكن أن يكون هناك بعض الطلبة لا يفضلونه بسبب عيوبه، وبالتالي تكون اتجاهاتهم واستجاباتهم سلبية نحوه.

-نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

للإجابة عن السؤال "ما مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم"؟، استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية، وللفقرات الخاصة بمقياس قلق الأداء والجدول (5) يُظهر النتائج:

جدول (5): المتوسطات والانحر افات للدرجة الكلية وللفقرات الخاصة بمقياس قلق الأداء مرتبة بشكل تنازلي

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	أشعر بالقلق بسبب عدم معرفتي بالاتجاه النظري الملائم لمشكلة المسترشد	4.34	1.264	مرتفع
2	9	أشعر بالارتباك والرهبة عند تنفيذ أساليب الإرشاد للمرة الأولى	4.25	1.230	مرتفع
3	16	عندما لا أعرف ما أقول انسحب من العلاقة الإرشادية	4.19	1.121	مرتفع
4	22	أفكر سلبيًا بالانطباع الذي سيأخذه عني المسترشد	4.11	1.115	مرتفع
5	3	أفقد التركيز والاتصال البصري أثناء سير المقابلة الإرشادية	3.97	1.101	مرتفع
6	8	أشعر بالارتجاف عندما يقترب موعد الجلسة الإرشادية	3.92	1.113	مرتفع
7	1	أشعر بالتوتر عندما أجري مقابلة فردية مع	3.88	1.110	مرتفع

		المسترشد			
8	7	أشعر بالخوف من الطريقة التي سيتبعها المشرف في تقييمي	3.84	1.113	مرتفع
9	2	أشعر بنسيان بعض المعلومات أثناء المقابلة الإرشادية	3.81	1.139	مرتفع
10	4	أجد صعوبة في تطبيق ما تم تعلمه خلال الإرشاد بسبب خوفي من الانتقاد	3.77	1.122	مرتفع
11	6	أشعر بالقلق بسبب تفكيري بالنتائج المتوقعة بعد إجراء الجلسة الإرشادية	3.75	1.111	مرتفع
12	10	يصعب علي البدء بالحديث مع المسترشد	3.74	1.101	مرتفع
13	12	أشعر بالقلق بسبب عدم قدرتي على تحديد المهارة الإرشادية المناسبة لمشكلة المسترشد	3.71	1.095	مرتفع
14	17	أشعر بالتوتر عندما أعرض حصصًا إرشادية أمام الطلبة	3.69	1.070	مرتفع
15	14	أشعر بالقلق عندما أفكر بقيادة مجموعة إرشادية	3.61	0.901	متوسط
16	19	أجد صعوبة في التعامل مع صمت المسترشد	3.55	0.929	متوسط
17	21	أجد صعوبة في التعامل مع المسترشد عند مشاهدته يبكي أثناء الجلسة الإرشادية	3.49	0.730	متوسط
18	20	ترتجف يداي عند قيامي بتوثيق كلام المسترشد	3.44	0.521	متوسط
19	18	يضعف صوتي وأرتبك أثناء سير الجلسة الإرشادية	3.37	0.383	متوسط
20	13	أجد صعوبة في الإصغاء لحديث المسترشد واستيعاب كلماته	3.34	0.371	متوسط
21	15	أشعر بالتوتر والارتباك قبل بدء الجلسة الإرشادية	3.28	0.343	متوسط
22	11	أشعر بالقلق عندما يصمت المسترشد وأعتقد بأنه دليل على ضعف أدائي	3.23	0.257	متوسط
		الدرجة الكلية	3.74	0.920	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (5) أن متوسطات الفقرات تراوحت بين (3.23 - 4.34)، بحيث جاءت الفقرة (5) والتي تنص على" أشعر بالقلق بسبب عدم معرفتي بالاتجاه النظري الملائم لمشكلة المسترشد". في المرتبة الأولى وبلغ متوسطها (4.34)، بالمقابل جاءت الفقرة (11) والتي تنص على" أشعر بالقلق عندما يصمت المسترشد وأعتقد بأنه دليل على ضعف أدائي". في المرتبة الأخيرة وبلغ متوسطها (3.23)، وجاءت درجة قلق الأداء الكلية (مرتفعة)، حيث بلغ المتوسط الكلي للمقياس (3.74)، وانحراف (0.920)، مما يشير إلى أن طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لديهم قلق في الأداء بدرجة مرتفعة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كورتيلماز (Kurtyilmas, 2015) والتي أظهرت أنه جاء مرتفعًا؛ في حين تختلف مع نتيجة دراسة الشريفين والصوالحة (2019) والتي أظهرت أن قلق الأداء جاء منخفضًا، ودراسة البدارنة وصمادي (2020)؛ والتي أظهرت أنه جاء ضمن المتوسط.

ويفسر الباحث السبب في ذلك إلى نقص المعرفة النظرية، والتدريب والخبرة العملية التطبيقية لديهم حول توظيف واستخدام الإرشاد الرقمي الإلكتروني في عملهم الإرشادي؛ نتيجة محدودية المساقات المتعلقة بالإرشاد الإلكتروني، ومحدودية فرص التدريب الإلكتروني الفعلي على المنصات الإلكترونية، كما وقد تفسر النتيجة بوجود مخاوف من استخدام هذا النوع من الإرشاد وعدم القدرة على بناء العلاقة الإرشادية، أو إدارة الجلسات الإرشادية، أو توظيف مهارات الاتصال (اللفظية، وغير اللفظية) بشكل إلكتروني، إضافة إلى مخاوفهم من معايير التقييم المتبعة في تقييم أدائهم الإرشادي اعتقادًا منهم بأن تقييمهم قد يعتمد على إتقانهم للمهارات التكنولوجية التقنية إضافة إلى المهارات والأساليب الإرشادية؛ وهذا بحد ذاته يخلق لديهم نوعًا من القلق المرتبط بالأداء.

كما وتفسر هذه النتيجة المرتفعة والتي توصلت إليها هذه الدراسة اعتمادًا على ما جاء في الأدب النظري في هذا المجال؛ بأن طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم ينتابهم مشاعر سلبية نحو أدائهم وخاصة أنهم في هذه المرحلة يسعون إلى نقل تجاربهم ومعرفتهم النظرية والتي اكتسبوها من دراستهم الجامعية إلى واقع حياتهم العملية، عن طريق ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، وهذا بحد ذاته يؤدي إلى ظهور مؤشرات وأعراض قلق الأداء التي تتمثل في تدني الثقة بالذات، وضعف التركيز، وانخفاض وتدني الكفاءة الذاتية، والخوف من التقييم السلبي، يصاحب ذلك أعراض فسيولوجية جسمية تتمثل؛ بزيادة دقات القلب، والتعرق، وارتجاف اليدين، والإرهاق.

-نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

للإجابة عن السؤال "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني وقلق الأداء من وجهة نظرهم"؟، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة والجدول (6) يظهر النتائج:

جدول (6): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني وقلق الأداء

المقياس	مقياس قلق الأداء	
مقياس مهارات الإرشاد الإلكتروني	معامل الارتباط (ر)	-0.394(*)
	الدلالة الإحصائية	0.000
	العدد	145

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

يلاحظ من الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية سلبية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياسي مهارات الإرشاد الإلكتروني، وقلق الأداء؛ حيث بلغ معامل الارتباط (*0.394-)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000). أي كلما ارتفعت درجاتهم على مقياس مهارات الإرشاد الإلكتروني، ينخفض مستوى قلق الأداء لديهم والعكس صحيح، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريفين والصوالحة (2019) والتي تبين أن العلاقة بين مفهوم الذات المهني وقلق الأداء جاءت عكسية الاتجاه، في حين تختلف مع نتيجة دراسة العتيبي (2023) والتي تبين وجود علاقة ارتباطية طردية بين الإرشاد النفسي الإلكتروني والذكاء العاطفي؛ ونتيجة دراسة الشرفي والغامدي (2025) والتي تبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي الإلكتروني والكفاءة الذاتية العامة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طلبة الإرشاد الذين يمتلكون مهارات عالية في توظيف التكنولوجيا والإرشاد الرقمي الإلكتروني يكون لديهم تقبل وقدرة على إدارة الجلسة الإرشادية، واستخدام المهارات والأساليب والفنيات الإرشادية عبر المنصات الإلكترونية بشكل أكثر مرونة وكفاءة من الطلبة الذين لا يمتلكون المعرفة والتدريب على الأساليب والتقنيات التكنولوجية،

بحيث يخلق الشعور بالكفاءة الذاتية لديهم ثقة بالنفس وتوقعات إيجابية وبالتالي يسهم في خفض قلق الأداء.

-نتائج السؤال الرابع ومناقشته:

للإجابة عن السؤال "هل هنالك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني تعزى لمتغيري الجنس، والمعدل التراكمي"؟ استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني حسب متغيري الجنس، والمعدل التراكمي. والجدول (7) يظهر النتائج:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني حسب متغيري الجنس، والمعدل التراكمي

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة
الجنس	ذكور	2.59	0.642	60
	إناث	2.73	0.735	85
المعدل التراكمي	ممتاز	2.59	0.749	36
	جيد جدًا	2.74	0.619	60
	جيد وأقل	2.65	0.569	49

حسب ما ورد في الجدول (7) يتضح وجود فروقات ظاهرية في الانحرافات المعيارية والمتوسطات تتعلق في درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني، حسب اختلاف متغيري الدراسة: المعدل التراكمي، والجنس، وتم استخدام تحليل التباين الثنائي بغرض التحقق من دلالتها إحصائيًا، وجدول (8) يوضح النتائج:

الجدول (8): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والمعدل التراكمي على درجة امتلاك طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.039	1	0.039	0.092	0.759
المعدل التراكمي	1.016	2	0.511	1.239	0.288
الخطأ	65.498	164	0.410		

الكلي	66.553	167			

حسب ما ورد في الجدول (8) يتضح ما يلي:

- لا يوجد فرق دال من ناحية إحصائية عند (α = 0.05) يعود لأثر الجنس، حيث جاءت القيمة (ف) 0.092 وبمؤشر دلالة إحصائية تقدر 0.759.
- لا يوجد فرق دال من ناحية إحصائية عند (α = 0.05) يعود لأثر معدل الطالب التراكمي، حيث جاءت القيمة (ف) 1.239 وبمؤشر دلالة إحصائية تقدر 0.288.

وتنسجم نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراستي الشرفي والغامدي (2025)؛ والخوالدة وآخرون (2023) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة تبعًا لمتغيري الجنس، والمعدل التراكمي. في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المومني (2017) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

والنتيجة السابقة يمكن أن تفسر إلى تكافؤ فرص التعليم النظري والتطبيق العملي التي يتعرض لها طلبة الإرشاد ذكورًا وإناثًا، في دراستهم الأكاديمية في الجامعة، حيث إن غالبية المساقات التي تركز على استخدام التكنولوجيا في الإرشاد متاحة للطلاب والطالبات على حد سواء مما يجعل مستوى إتقان مهارات الإرشاد الإلكتروني متساوية بين الجنسين إلى حد ما، كما أن مهارات الإرشاد الإلكتروني متاحة للجنسين على حد سواء، وطبيعة اكتسابها يعتمد على درجة الوعي والمعرفة والتدريب والممارسة التي يتلقاها الطالب أو الطالبة وبالتالي هي مهارات لا يحددها اختلاف الجنس، كما أن جميع طلبة الإرشاد على اختلاف مستوى التحصيل، والمعدل التراكمي، يخضعون لمقررات ومساقات نظرية وعملية موحدة، واكتسابهم لمهارات الإرشاد الإلكتروني تعتمد على اهتماماتهم الشخصية ودرجة ممارستهم وتدريبهم، إضافة إلى توقعاتهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو هذا النوع من الإرشاد، وهذه الجوانب لا ترتبط بالضرورة بالمعدل التراكمي المرتفع أو المتدني، كما أنه ليس بالضرورة أن يكون الطالب الذي معدله التراكمي ممتاز أعلى مهارة في توظيف التكنولوجيا في الإرشاد من الطالب الذي معدله جيد أو أقل.

كما وتفسر هذه النتيجة والتي توصلت إليها هذه الدراسة اعتمادًا على ما جاء في الأدب النظري في هذا المجال بأن بعض المهارات اللازمة لتقديم الإرشاد الإلكتروني؛ أن يكون المرشد قادرًا على فهم الخصائص المعقدة لكل مسترشد، والمرحلة النمائية التي يمر بها، وأن يمتلك القدرة على استخدام الوسائط الإلكترونية، والقدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي بحيث يمتلك مستويات عالية من الاتصال، وأن يكون قادرًا على التعامل مع المهام المتعددة، والعمل مع

الحالات والفئات الخاصة المختلفة، وهذه المهارات قد لا ترتبط بشكل مباشر باختلاف الجنس، أو المعدل التراكمي لطالب الإرشاد.

-نتائج السؤال الخامس ومناقشته:

للإجابة عن السؤال "هل هنالك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم تعزى لمتغيري الجنس، والمعدل التراكمي"؟؛ استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم حسب متغيري الجنس، والمعدل التراكمي. والجدول (9) يُظهر النتائج:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم حسب متغيري الجنس، والمعدل التراكمي

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة
الجنس	ذكور	3.64	0.639	60
	إناث	3.79	0.746	85
المعدل التراكمي	ممتاز	3.64	0.751	36
	جيد جدًا	3.84	0.692	60
	جيد وأقل	3.74	0.670	49

حسب ما ورد في الجدول (9) يتضح وجود فروقات ظاهرية في الانحرافات المعيارية والمتوسطات تتعلق بقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم، حسب اختلاف متغيري الدراسة: المعدل التراكمي، والجنس، وتم استخدام تحليل التباين الثنائي بغرض التحقق من دلالتها إحصائيًا، وجدول (10) يوضح النتائج:

الجدول (10): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والمعدل التراكمي على مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.041	1	0.041	0.095	0.769
المعدل التراكمي	1.011	2	0.497	1.255	0.296
الخطأ	66.620	161	0.395		
الكلي	67.672	164			

حسب ما ورد في الجدول (10) يتضح ما يلي:

- لا يوجد فرق دال من ناحية إحصائية عند مستوى (α = 0.05) يعود لأثر الجنس، حيث جاءت القيمة (ف) 0.095 وبمؤشر دلالة إحصائية تقدر 0.769
- لا يوجد فرق دال من ناحية إحصائية عند مستوى (α = 0.05) يعود لأثر معدل الطالب التراكمي، حيث جاءت القيمة (ف) 1.255 وبمؤشر دلالة إحصائية تقدر 0.296.

وتنسجم نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ضمرة (2011) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة في قلق الأداء تبعًا لمتغير الجنس، في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة البدارنة وصمادي (2020) والتي أظهرت وجود فروق دالة في قلق الأداء بالنسبة للجنس تعود للإناث، وبالنسبة للمعدل لذوي تقدير جيد وأقل.

والنتيجة السابقة يمكن أن تفسر إلى أن كلا الجنسين من الذكور والإناث يتعرضون لذات المخاوف والتحديات والصعوبات المرتبطة بتوقعاتهم وخبراتهم ودرجة تدريبهم وممارستهم واستخدامهم لهذا النوع من الإرشاد والذي قد يسهم في ظهور قلق الأداء لديهم، كما أن قلق الأداء قد يكون مرتبطًا بشكل أكبر بالأداء الذي قد يحققه الطالب، والمهارة التي قد يكتسبها، والاستعداد النفسي، والرغبة بالتجربة، وليس بالخصائص البيولوجية، كما أن قلق الأداء لا يعتمد بالضرورة على معدل الطالب التراكمي وتفوقه؛ حيث إن المعدل قد يقيس مستوى التحصيل وليس درجة اكتساب مهارات تكنولوجية أو توظيفها في العمل الإرشادي، كما أن جميع طلبة الإرشاد بغض النظر عن معدلاتهم وطبيعة جنسهم يتعرضون لنفس تجارب ومواقف التدريب والتي من الممكن أن ترفع أو تخفض مستوى قلقهم حول أدائهم.

كما وتفسر هذه النتيجة والتي توصلت إليها هذه الدراسة اعتمادًا على ما جاء في الأدب النظري في هذا المجال بأن قلق الأداء ينطوي على عدة مكونات، فسيولوجية، أو سلوكية، أو معرفية وهذه المكونات قد لا ترتبط بشكل مباشر بجنس الطالب، أو معدله التراكمي.

12- التوصيات:

- إعداد وتطبيق برامج إرشادية إشرافية تستند إلى نماذج الإشراف مثل التمايزي، وتطوير المهارة في تحسين مهارات الإرشاد الإلكترونية وخفض قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد المتوقع تخرجهم، أو المرشدين المتدربين، واختبار فاعليتها.

- تضمين خطة البكالوريوس في الإرشاد مساقات نظرية وعملية متنوعة حول الإرشاد الإلكتروني، والإرشاد والتواصل الرقمي، وتوظيف التكنولوجيا في الإرشاد، وتعزيز الجوانب العملية في المساقات.
- توفير جلسات تدريب فعلية للطلبة عبر المنصات الإلكترونية وخاصة في مساقات التدريب الميداني (المشاهدات والتأملات، والتجارب، والتدريب).
- التغلب على الصعوبات والتحديات والمعيقات التي تحد من تطبيق الإرشاد الإلكتروني في الجامعة وأماكن التدريب من خلال توفير بنية تحتية داعمة ومنصات تعليمية تدريبية.
- تخصيص ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة حول استخدام وتوظيف المنصات الإلكترونية في تدريب الطلبة.

-المراجع العربية:

البدارنة، منار وصمادي، أحمد. (2020). مستوى الكفايات الإرشادية وقلق الأداء المتوقع لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 11(31)، 37-49.

بنات، سهيلة وغيث، سعاد والبنا، محمد والبدارين، غالب. (2013). استخدام المرشدين التربويين لتقنيات الحاسوب في المدرسة الحكومية الأردنية. **المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي**، 28 (109)، 75-126.

الخوالدة، محمد والمصاروة، عدي وبركات، رندة.(2023). اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو استخدام الإرشاد عن بعد في أماكن تدريبهم خلال جائحة كورونا. **مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 10(1)، 57-72.

الشرفي، محمد والغامدي، عادل.(2025). الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي الإلكتروني وعلاقتها بالكفاءة الذاتية العامة لدى عينة من الممارسين النفسيين السعوديين، **مجلة العلوم التربوية**، 33(4)، 205-235.

الشريفين، أحمد .(2011). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7(3)، 233-251.

الشريفين، أحمد والصوالحة، رانيا. (2019). قلق الأداء وعلاقته بمفهوم الذات المهني ونمط الشخصية لدى المرشدين التربويين في الأردن. **دراسات العلوم التربوية**، 46(1)، 317-343.

أبو شقرة، سائدة.(2022). **فاعلية برنامج إشرافي إرشادي إلكتروني يستند إلى نموذج تطوير المهارة في تحسين المهارات الإرشادية الإلكترونية لدى المرشدين التّربويين في ظلّ جائحة كورونا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

ضمرة، جلال .(2011). فروق الفعالية الذاتية وقلق الأداء لدى المرشدين التربويين وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة تنمية الموارد البشرية**، 6(1)، 200-231.

عبد الحميد، أحمد. (2018). التنبؤ بالاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني في ضوء متغيري وجهة الحياة المهنية والتوافق المهني لدى مرشدي الطلاب بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط**، 34 (3)، 301-373.

العتيبي، وفاء .(2023). العلاقة بين الإرشاد النفسي الإلكتروني ومستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. **المجلة السعودية للعلوم التربوية**، 11، 33-54.

المطيري، خديجة والغامدي، نوال.(2022). الاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في ظل جائحة كورونا بجدة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 1(143)، 45-90.

المومني، فواز. (2017). اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو استخدام الإرشاد الإلكتروني. **دراسات العلوم التربوية: الجامعة الأردنية**، 44 (4)، 4، 209-222.

المراجع الأجنبية:

Amos, P., Bedu-Addo, P., & Antwi, T. (2020). Experiences of Online Counseling among Undergraduates in Some Ghanaian Universities. **SAGE Journals**, 10 (3), 1-11.

Brown, C. (2012). **Online counseling: attitude and potential utilization by college students**. Master thesis, Humboldt State University.

Chen, I. & Chang, C. (2009). Cognitive Load Theory: An Empirical Study of Anxiety and Task Performance in Language Learning. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 7(2), 7-729.

Cipolletta, S., & Mocellin, D. (2016). Online Counseling: An Exploratory Survey of Italian Psychologists' Attitudes towards New Ways of Interaction. **Psychotherapy Research**, 28 (6), 1-16.

Corey, G. (2011). **Theory and Practice of Counseling and Psychology**. New York: Brooks-Cole publishing company.

Dowling, M., & Rickwood, D. (2013). Online Counseling and Therapy for Mental Health Problems: A Systematic Review of Individual Synchronous Interactions Using Chat. **Journal of Technology in Human Services**, 31 (1), 1– 21.

Kurtyilmaz, Y. (2015). Counselor trainee's views and their forth coming experiences in practicum Course. **Eurasian Journal of educational research**, 61, 155 - 180.

Lau, P., Jaladin, R., Abdullah, H. (2013). Understanding the two sides of online counseling and their ethical and legal ramifications. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 103, 1243 – 1251.

Situmorang, D. (2020). Online/Cyber Counseling Services in the COVID-19 Outbreak: Are They Really Knew? **Journal of Pastoral Care & Counseling**, 74(3), 166-174.

Skinner, A., & Zack, J. (2004). Counseling and the Internet**. American Behavioral Scientist**, 48 (4), 434-446.

Sucala, M., Schnur, J., Brackman, E., Constantino, M., & Montgomery, G. (2013). Clinicians' attitude toward therapeutic alliance in e-therapy. **General Psychology**, 140 (4), 282-293.

Tanrikulu, I. (2009). Counselors-in-Training Students' Attitudes towards Online Counseling. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 1, 785-788.

Varatsoulias, G. (2017). Performance Anxiety Disorder: Developing a Proposal for an Inventory, According to the Cognitive-Behavioral Therapy Rationale. **Psychological Thought**, 10(2), 236-246.

The Degree of Possession of Electronic Counseling Skills among Expected-to-Graduate Students and Its Relationship to Performance Anxiety from Their Perspective

Abstract

This study aimed to identify the degree of possession of electronic counseling skills among expected-to-graduate counseling students and its relationship to performance anxiety from their perspective, according to the variables of gender and grade point average (GPA). The study employed a descriptive correlational approach. The study sample consisted of (145) male and female expected-to-graduate students from the Department of Counseling and Mental Health at the World Islamic Sciences and Education University. For the purpose of the study, two scales were developed: the Electronic Counseling Skills Scale and the Performance Anxiety Scale. Their psychometric properties were verified and found to be appropriate. The results of the study revealed that the possession of electronic counseling skills among expected-to-graduate counseling students was moderate, while their level of performance anxiety was high. The results also indicated a statistically significant inverse correlation between the degree of possession of electronic counseling skills and performance anxiety from their perspective. Furthermore, there were no statistically significant differences in the degree of possession of electronic counseling skills or performance anxiety based on the variables of gender or GPA. The study recommends providing actual training sessions for students through electronic platforms, especially in field training courses.

Keywords: Electronic Counseling Skills, Performance Anxiety, Expected-to-Graduate Counseling 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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2025/12/15م تاريخ القبول: 2026/2/20م تاريخ النشر: 2026/8/31م

التقنيات السردية في رواية معزوفة اليوم السابع

د. إكرام يحيى العطاري*

الملخص

جاءت هذه الدراسة لكشف التقنيات السردية التي عمد الروائي جلال برجس إلى إعمار نصه الروائي الموسوم بعنوان "معزوفة اليوم السابع" على أثافيها عبر القراءة التأويلية لمجموعة من التقنيات.

تأتي أهمية الدراسة في كونها أول دراسة لحين إعدادها تتناول مجموعة من التقنيات السردية في رواية معزوفة اليوم السابع لجلال برجس، تمثلت في عتبة العنوان، والنصوص الموازية، والراوي، ووصف الحيز المكاني، ووصف الشخصية.

تمكنت الدراسة من الكشف عن دور النصوص الموازية في إعمار البناء السردي الروائي عبر ربطها بالمعاني المضمرة الكامنة في ثنايا فصول الرواية، وأسهمت في كشف دور الراوي العليم في قيادة المتلقي نحو غاية الروائي، وإحاطته بكل ما يكشف له مضمرات النص، وبينت دور الحيز المكاني الافتراضي ووصف الشخصيات من المنظور الفكري والاجتماعي في معالجة الأزمات الإنسانية المنبثقة عن صراع الخير والشر، وأظهرت ما طرأ على حيز المكان والشخصيات من تحولات أثرت في تتابع الحدث وتأزمه.

الكلمات المفتاحية: التقنيات السردية، النص الموازي، الراوي، الحيز المكاني، المهمش.

*محاضر متفرغ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
ekram.alattari@wise.edu.jo

-1المقدمة:

تعد الرواية واحدة من وسائل التعبير عن مكنونات النفس البشرية، ومعمارًا سرديًّا يكتنز بالدلالات التي تلقي بظلالها على المتلقي فتقوده لكشف مضمراتها، ولأن الرواية ديوان العصر الحديث، تنوعت الدراسات التي تجتهد في كشف ما تحققه الرواية من تطور في الأساليب البنائية والفنية والمضامين المطروقة.

حظيت أعمال جلال برجس الروائية باهتمام النقاد، إذ تناولوها في دراسات عدّة، وتنبثق أهمية هذه الدراسة من التوجه إلى تتبع بعض التقنيات السردية في رواية "معزوفة اليوم السابع"، إذ تناولها الدارسون عبر مقالات نقدية تضمنت إشارات أسلوبية ومنهجية متنوعة، أمام العديد من الدراسات النقدية التي عالجت أعماله الروائية السابقة أسلوبيًّا ومضمونيًّا، لتأتي هذه الدراسة- إلى حين إعدادها- أصيلة في البحث في التقنيات السردية التي أقام الروائي جلال برجس معمار روايته "معزوفة اليوم السابع" عليها.

تأتي أهمية هذه الدراسة في تتبعها لبعض التقنيات السردية في رواية "معزوفة اليوم السابع" للروائي جلال برجس، الصادرة عام 2025، والتي عمد فيها الروائي إلى بناء عالم افتراضي عالج فيه العديد من القضايا التي تؤرق الإنسان دون النظر إلى اللون، أو العرق، أو الدين، أو اللغة.

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن بعض التقنيات السردية التي أثرت في تشكيل رواية معزوفة اليوم السابع- والتي لم أجد لها أي دراسة سابقة تحت هذا العنوان إلى حين كتابة دراستي هذه- بطريقة لافتة وذلك عبر الإجابة عن السؤال الرئيس: ما دور أدوات السرد في إعمار النص الروائي؟ لتنداح عنه الأسئلة الآتية:

-كيف أسهمت النصوص الموازية في بناء النص الروائي؟

-ما نوع الرواي الذي بُنيت عليه الرواية، وما دوره في إعمار السردية؟

-كيف أسهم الوصف في التعبير عن القضايا التي تبنتها الرواية؟

لتتشكل الدراسة من العناوين الآتية:

-المقدمة.

-التمهيد: من السرد إلى السردية؛ تأسيس اصطلاحي.

- التقنيات السردية في رواية معزوفة اليوم السابع:

1.النصوص الموازية: بين العنونة ووصايا الجد الأول.

2.الراوي.

3.الوصف:

أ. الحيز المكاني.

ب. الشخصية.

-الخاتمة والنتائج.

-التوصيات.

-المصادر والمراجع.

2- التمهيد:

-من السرد إلى السردية؛ تأسيس اصطلاحي:

ورد السرد في لسان العرب تحت جذر (سَ رَ دَ)؛ ومعناه اللغوي "تقدمة شيء إلى شيء تأتي به متسقًا بعضه في إثر بعض متتابعًا، وسرد الحديث يسرده سردًا إذا تابعه، وفلان يسرد الحديث سردًا إذا كان جيد السياق له[1] " فتعريف السرد هذا يحيلنا إلى تتابع الحدث الكلامي محكيًّا كان أم مكتوبًا بطريقة منظمة.

وأشار معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة إلى قانون السرد الذي يحيل إلى كل ما يخضع لمنطق الحكي والقص الأدبي، أما علم السرد أو علم القصة ففيه تتم دراسة السرد والبنيات السردية من منظور أنها تقنيات خطابية في الرواية[2] ؛ لنجد أننا أمام منظومة لغوية تشكل معمارًا سرديًّا نحفر في أعماقه لاستكناه تلك العلاقات التي مكنت الروائي من إخراج عمله بصورته النهائية.

وأكد معجم المصطلح السردي أن السرد معمار يقوم على "الحديث أو الإخبار يتضمن (كمنتج وعملية وهدف وفعل وبنية فعلية وعملية بنائية) لواحد أو أكثر من واقعة حقيقية أو خيالية (روائية) من قبل واحد أو اثنين أو أكثر من الساردين، وذلك لواحد أو اثنين أو أكثر من المسرود لهم، ويجب أن يتضمن موضوعًا متصلًا ويشكل كلًّا متكاملًا"[3] ، فنجد أن المنتج السردي يستند في إعماره إلى بنية لغوية تتضمن سلسلة الأحداث التي يعرضها الراوي على المتلقي، ونجد في التعريف إشارة صريحة إلى تنوع الرواة والمتلقين في العمل الروائي الواحد، شريطة التكامل الفني والأسلوبي في البناء.

أما دليل الناقد فقد أشار إلى أن علم السرد "علم دراسة القص، واستنباط الأسس التي يقوم عليها، وما يتعلق بذلك من نظم تحكم إنتاجه وتلقيه"[4]؛ فهو علم يهتم بدراسة أسس نظم الفنون النثرية التي تخرجه للتلقي، ولا بد من أن "يقوم المختص بالسرد باستخراج تلك الحكايات ليستكشف ما تقوم عليه من عناصر، وما ينتظم تلك العناصر من أنظمة"[5]؛ فعمل الناقد المتخصص بالسرد يعتمد على استخراج عناصر بناء الأعمال السردية، واستنتاج الأثر المترتب على آلية بناء هذه النصوص.

وبالنظر في النصوص الروائية سنجد ملامح اختلاف ظاهرة في بناء كل نصٍّ روائيٍّ تستدعي افتراقه عن غيره، مما يقودنا إلى تنوع الأساليب المتخذة لبناء السرد، وقد التفت الباحثون إلى هذه الظواهر وأثثوا لها مصطلح السردية الذي يقود إلى تلك الطريقة التي تُروى بها القصة والخرافة؛ لنتساءل حول كيفية انتظام البنيات اللغوية لتكوين النص الروائي بنمط تعبيري يؤثر بالمتلقي ويختلف عن لغة الحياة اليومية، لنجد أنها من مشتقات الأدبية وفرع عنها، وتبحث عن مدى تعبير الآثار الأدبية عن الشكل الأجوف العام الذي تندرج فيه كل النصوص، فيغدو هم الناقد تبئير بحثه حول تلك التقنيات والأدوات التي تجعل من تلك النصوص فنونًا أدبية، لنخلص إلى أن السردية نمط خطابي متميز[6] تختلف لغته عن لغة الحياة اليومية، وفيه تقنيات كتابية تضعه ضمن الأدبية تستدعي منّا كشفها وبيان دورها في تشكيل المعمار الروائي.

لنجد أن السرديات "علم يتناول قوانين الأدب القصصي،"[7] ومنه عمد الباحثون إلى تتبع الأعمال الروائية لكشف ما فيها من تقنيات مكنت العمل السردي من الخروج إلى النور بصورته النهائية، لتتخذ الباحثة من هذا المصطلح أساسًا للكشف عن القوانين التي انتظمت من خلالها رواية معزوفة اليوم السابع لجلال برجس.

-إيجاز.

تجسد الرواية سلسلة من الصراعات بين ثنائيتي الخير والشر، وتصور ملامح التنوع الطبقي وآثاره الظالمة بين مكونات المدينة التي تتضمن سبعة أحياء موسومة بالأرقام، ليتضمن كل حي فئة تعكس الافتراق العرقي الذي يكسر توازن المجتمعات، فيتجسد هذا الافتراق في صورة مخيم الغجر الذي بُني خارج حدود البشري والمنطقي لسكان المدينة الذين كلما طغت عليهم صعوبات الحياة وجدوا نجاتهم بموسيقا الغجر، لتظهر المفارقة بين واقع الحياة ومحاولات النجاة، ليتخذ

الروائي من الشاب الغجري باختو بطلًا يسرّع الأحداث ويأججها وصولًا إلى يوم ينشده لتحقيق النجاة الجمعية، لكنه يفشل أمام سطوة الشر الإنسانيّ.

في الرواية يُصاب سكان المدينة بوباء هروب ملامحهم من المرايا، فتلاحقهم نسخهم الشبحية، مما يدفع باضطرابات فردية تؤدي إلى الانتحار، أمام سلسلة صراعات جمعية بين سكان كل حي، ويتجلى حرص جماعة أبناء الطائر الأسود على تعزيز هذه الصراعات وتفشي الوباء لتحقق مصالحها الخاصة، بينما لا يصاب الغجر بهذا الوباء في إشارة صريحة إلى اتصافهم بالنقاء وحب الخير، أمام الشر الكامن في صدور سكان المدينة، ليبذل باختو الغجري جهده الكبير لإذابة كل الحواجز التي أدت لتفشي هذا الوباء عبر عزفه للموسيقا بعدما عثر على الناي وقرأ مخطوط الجد الأول.

ثانيًا: التقنيات السردية في رو اية معزوفة اليوم السابع:

1.النصوص الموازية، بين العنونة ووصايا الجد الأول:

إن أول ما يلفت نظر المتلقي لأي عمل أدبي عنوانه، "فالعنوان ذو حمولات دلالية، وعلامات إيحائية شديدة التنوع والثراء، مثله مثل النص، بل هو نصٌّ موازٍ، كما عند جيرار جينيت، وإذا كان النص نظامًا دلاليًّا وليس معاني مبلغة، فإن العنوان كذلك نظام دلالي رامز له بنيته السطحية ومستواه العميق مثله مثل النص تمامًا"[8]، وهذه الحمولات الدلالية تحتاج لتأويل يمارسه المتلقي ليكشف مضمرات النص وأبعاده الغائبة خلف هذه العتبات، ولما أطلق الدارسون على العنوان "عتبة" كان ذلك من مُنطلق فكرة الانتقال من شيء لآخر، فالعنوان/ العتبة "مدخل إلى شيء يليه، أو مدخل ينقلك من مكان خارجي إلى مكان داخلي، من الخارج البراني إلى الداخل الجواني، فهي نقلة نوعية"[9] تأخذنا إلى أعماق النصوص الأدبية، فالعنوان يمثل بوابة الولوج إلى أعماق النص لسبر أغواره وكشف ما تخفيه بنياته اللغوية من دلالات، فتغدو مطالعة العنوان جزءًا مكينًا من التلقي للوصول إلى الغايات المضمرة.

ولا تقتصر العتبة النصية على العنوان فحسب، بل تشمل مجموعة الاقتباسات أو النصوص التي يضعها الكاتب في بداية عمله الأدبي شعرًا كان أم نثرًا، ليجعل منها مؤشرًا يقود المتلقي للتفكير بمضمراتها وغاياتها، ويتتبع النقاد هذه الممارسة ضمن فكرة النصوص الموازية، لتغدو شكلًا من أشكال العتبات النصية، فهذه النصوص تمثّل "البنية النصية التي تشترك وبنية نصية أصلية في مقام وسياق معينين، وتجاورهما محافظة على بنيتها كاملة ومستقلة وهذه البنية

النصية قد تكون شعرًا أو نثرًا، وقد تنتمي إلى خطابات عديدة، كما أنها قد تأتي هامشًا أو تعليقًا على مقطع سردي أو حوارًا وما شابه."[10]

وتلفت رواية "معزوفة اليوم السابع" نظر المتلقي بعنوانها الذي يدفع للتساؤل عن سرّ هذه المعزوفة، ولمَ قرنها الروائي باليوم السابع؟ لنجد من خلال ربط العنوان بمجريات الرواية أن العمل يرتبط بعدد من القضايا الإنسانية التي تقود القارئ للاندماج مع أحداثها بحثًا عن النجاة من سلسلة من التحديات التي تكابدها شخصيات الرواية، فالروائي يحيلنا إلى نجاة البشرية بالعودة إلى ما فُطرت عليه من صفات حسنة لا يشوبها الشر، والموسيقا لم تكن الغاية بحد ذاتها، أو الوسيلة الممكنة للنجاة، بل إشارة إلى عمق آخر يرمز الروائي عبره لكل الأدوات التي يمكنها أن تنقذ الإنسان من الشر مهما كانت بسيطة في الظاهر كبساطة انسياب الألحان الموسيقية، لكنها تحتاج سلسلة من الخطوات والتحديات لنتمكن من الوصول إليها، فنجد أن هذا البُعد المضمر يقدم صورة للبذل الإنساني في سبيل الخلاص من الشر.

يتلو العنوان إهداء تمثل في اقتباس يُظهر توجه الكاتب نحو فكرة إنسانية عامة تسعى إلى حماية الإنسان من الشر، فقد جعل الإهداء "إلى كل الذين يؤمنون بأن الأمل لؤلؤة يمكن انتزاعها من بطن الألم"[11]؛ فيتعاضد هذا النص الموازي مع العنوان لتحقيق الترابط بين خيوط هذه الفكرة الإنسانية، ويتلو الإهداء في الصفحة التالية نصٌّ موازٍ آخر وظيفته تمكيننا من الدخول إلى أعماق العمل الروائي أكثر؛ لأنه "البهو الذي يسمح لكل منا دخوله أو الرجوع منه.. وهو البهو الذي نلج إليه لنتحاور فيه مع المؤلف الحقيقي أو المُتخيّل.."[12] وكُتب في أسفل النص الموازي إشارة إلى مصدره: "مخطوط الجد الأول"؛ لنجد محاكاة لنمط قديم من أنماط الكتابة يعكس اطلاعًا عميقًا على ثقافات عدة دفعت الروائي لتوجيه المتلقي إلى مضامين مضمرة من خلال هذه النصوص الموازية والعتبات التي تحدد بوصلة التوجه داخل العمل الروائي، ولأن المخطوط في الغالب يحتاج جهدًا كبيرًا للفهم والتفسير؛ فقد مثل توظيف هذه الاقتباسات محاولة لدفع المتلقي للمزيد من البذل الفكري للوصول إلى غاية النص، فتغدو هذه النصوص نقطة الانطلاق إلى محتوى الرواية ومحطة الولوج الأولى إلى تلك القضايا التي يعالجها الروائي، فهو يؤكد منذ الجملة الأولى أن هذا الكون ملك للبشرية جمعاء في إشارة إلى التساوي بين الخلق، لكن هذا التساوي يتلاشى مع نزوع الإنسان إلى الأنانية وتفشي الصراع بين الخير والشر، وقيام الحياة على المفارقات والتضاد وإيجاد مبررات لكل سلوك غير إنساني، فنجد تناصًّا صريحًا مع

أول جريمة في تاريخ البشرية حينما قتل قابيل أخاه وبرر ذلك في سبيل استمرارية الحياة: "كل شيء في البدء كان لنا: الهواء، والماء، والتراب، والأشجار، والطيور، والحيوانات، حتى نحن كنا لنا، إلا حينما شاهدت المقايضة الأولى، وسمعت عن أولى المساومات، وجرت أول ملكية لواحد من أحفادي، فمضوا في ذلك الدرب، حينها رأيت بعضًا مما ستكون عليه سلالتي من مآلات مخيفة، سترون فيها القاتل يعود إلى بيته، يحمل طعامًا لأطفاله، يطوقهم بذراعين حانيتين، وحين يسألونه عن الدم الذي لا يزال على قميصه، سيقول: إنه خطاب وردة قطفتها لأمكم وأنا في طريقي إلى هنا. سينام القاتل، ينام، مثله مثل أي أحد، وربما يرى أحلامًا وردية، وفي الصباح يتفقد سلاحه، هل هو في مكانه، ويمضي، يمضي من غير أن يدري هل جلدة وجهه قناع، أم أن هذا هو وجهه الحقيقي؟"[13] فنجد أن هذا النص مهد الطريق لملامح أولية للرواية تتمثل في معالجتها لكل ما هو إنساني، وتسليطها الضوء على الصراع القائم بين الخير والشر.

ينتقل الروائي بعد ذلك للحديث عن **زمن ما** يظهر فيه صراع بشري دون تحديد هويّة مفتعليه، فنجد إشارة إلى عموم الصراع الإنساني منذ القدم بين الخير والشر، فيحافظ الروائي في هذا الجزء من الرواية على التخلي عن تحديد شخوصه بالأسماء مكتفيًا بوصف عامٍّ للصراع الذي يقوده بطل ورث عن أبيه نايًا قُدّ "من شجرة نادرة، ونُذِرَ لزمن قادم ليصُدّ البلاء، ولا مهمة له إلا الحفاظ عليه،"[14] فيظهر السعي للبحث عن النجاة الأولية إثر رؤيته لأبيه في المنام "يحثه على الرحيل سرًّا، والمسير جنوبًا لسبعة أيام، إلى أن يصل جبلًا يطل على سهل واسع، أشجاره كثيرة، ومياهه عذبة، عليه أن يقيم فيه، لأن القرية ستفنى، ولن يكون هناك حياة إلا في تلك المنطقة؛"[15] ويظهر لنا حرص الروائي على تعويم الخطاب دون تحديد مكان بعينه، فالغاية مجابهة الصراع الإنساني ونجاة البشرية من تبعات هذا الصراع، وتظهر إشارات تتعالق مع أحداث وردت في الكتب المقدسة حول صراع البشرية القائم على الخير والشر، وما يتبعها من محاولات للنجاة قبل وقوع سنن الاستبدال الكونية، فتتصاعد الأحداث لنجد أنفسنا في تأسيس مكاني في مدينة الجد الأول التي عمّرها السلوك الإنساني الخيّر وقوّض أركانها الشر بعدما تفشّت بين سكان المدينة "بقعة كراهية سوداء، ظلت تتسع سعيًا لابتلاعهم،"[16] لنقف أمام قيمة الناي المنذور للزمن القادم ودوره في حل أزمة البشرية، ويكمل الروائي إعماره للحيز المكاني للرواية بإقامتها في مدينة الجد الأول التي تنبثق عنها سبعة أحياء موسومة بالأرقام دون أي اعتبار لقيمة الاسم، ولكل حيٍّ سَمْتُهُ الخاص ودوره في إعمار السرد الروائي، لنجد في هذه الأحياء السبعة انعكاسًا للمكوّن الإنساني بسلطويّته وطبقيّته المقيتة وعنصريّته في النظر نحو الآخر، وفي الكفة

الأخرى نجد حضور مخيّم الغجر الذين لفظتهم مدينة الجد الأول في إشارة رمزية للمهمشين والمضطهدين وامتدادٌ لصراع الإنسان مع أخيه الإنسان، فيتشكل فضاء المكان، وتبدأ ملامحه بالتجلي كلما تعمقنا في متن الرواية ليتكشّف لنا الوباء الذي حلّ بسكان مدينة الجد الأول وأفقدهم القدرة على رؤية الذات في المرآة، فتظهر المفارقة في عدم إصابة الغجر بهذا الوباء، لتنداح عن هذه الأحداث سلسلة من التساؤلات حول سر هذا الوباء وكيف أصاب سكان هذه المدينة، وهكذا يمثل هذا العنوان "في زمن ما" نصًّا موازيًا آخر أثث لنا قواعد بناء العمل الروائي لنسير في فصوله بحثًا عن مضمراته وكشفًا لملامح الصراع البشري بين الخير والشر، والقوي والضعيف، والحق والباطل.

تقوم الرواية على خمسة فصول حافظ الروائي في بداية كل فصل منها على وضع نصٍّ موازٍ مُقتبسٍ من "مخطوط الجد الأول" في إشارة إلى استمرارية انبثاق مضامين الرواية من مركزية الصراع بين الخير والشر، فيفتتح الفصل الأول بإشارة إلى قيمة نقاء الروح الإنسانية التي لا وزن للوجود البشري دونها، فيُعلي قيمة هذه الروح الإنسانية بما يمارسه الإنسان من خير بالاستعانة بدلالة اللون الأبيض، ويبين أن دنوّها مقرونٌ بالشر عبر استعانته بدلالة اللون الأسود: "لستم إلا أرواحًا، إن فارقت أجسادكم، أو شُوّهت، ففي الحالتين أنتم في طريق تغادر بكم الحياة. القماش الأبيض لن يغدو أبيض إن مسه الرماد، والقماش الأسود لن يغدو أسود بالكامل إن لامسه البياض. أرواحكم مخلوق عليٌّ، أبديٌّ، فلا تُخفضوها؛"[17] لتبدأ سلسلة من الأحداث تحت عنوان الفصل الأول حرص الروائي على وسمها بالأرقام فقط، ليتعاضد ذلك مع فكرة وسم الأحياء بالأرقام، مما يعزز عمومية الخطاب الإنساني.

أما الفصل الثاني من الرواية فقد افتتحه الروائي باقتباس آخر من المخطوط يعزز فيه قدرة الإنسان على تجاوز التحديات بتأمله لقدراته واستثماره لطاقاته، فيعرض لتناقضات الإنساني ويحيل خيارات الانتقاء للوعي: "من لا يتأمل نفسه فلن يستطيع أن يثق بخطوته القادمة، هل ستكون صحيحة في مكانها، أم أنها ستتعثر. إن تأملت نفسك فستجدك فيها غيورًا حسودًا، محبًّا كريمًا، بخيلًا شرهًا قنوعًا. إنك كل هذه النوازع، فإلى أيها ستنحاز ليكتمل معناك، ولتمضي في طريقك غير موهوم بصواب خطواتك، بل تراها على حقيقتها الدامغة؟" [18] ليتعاضد النص الموازي مع السرد في رصد سلسلة من التناقضات التي تؤكد الصراع بين مكونات هذه المدينة على المستوى الفردي والجمعي، لتستمر محاولات بث البصيرة وتجلية طريق الصواب ومجانبة الخطأ

في النص الذي افتُتح به الفصل الثالث؛ فالروائي يؤكد به أهمية الوعي الإنساني لتجنب التيه، عبر تصويره محاولات باختو الغجري إعادة تشكيل المدينة بالموسيقا، وما يتعرض له من رفض وتحجيم تمارسه السلطة بمختلف أشكالها: "إن عقولكم مشاعل تطرد الظلمة، مشاعل يتوهج نورها إلا إن وعيتم وعرفتم، وبتم قادرين على أن تميزوا بين الطريق التي تفضي إلى هاوية، والطريق التي تؤدي إلى النور"[19]؛ فالسلطة في الرواية تعتمد على استمرار الوباء والفوضى لتعزيز قوتها وسيطرتها على المدينة، لنجد في دعوة مخطوط الجد الأول للتمييز بين طريقي النور والهاوية إشارة مضمرة تحث الإنسان على سبل الخير، وتتجلى أبعادها وتتكشف كلما أغرقنا في قراءة الرواية، مما يثبت معالجة الصراع بين الخير والشر بمختلف تداعياتهما، ليتعزز هذا المعنى في مفتتح الفصل الرابع: "إن قلوبكم نفس ناطقة صادقة، مع هذا تميل إلى الشمال مرة، وأخرى تميل إلى اليمين، فاحكموها، لئلا يختل فتختلوا بما لا تحمد عقباه، فالشر أسود، والخير في منتهى البياض، نزعتان لا تفارقكم ما دمتم،"[20] ليعود التأكيد على هذا الصراع وأزليته عبر الدلالة اللونية لكل من الأبيض/ الخير، والأسود/ الشر.

ومع الفصل الخامس نقف أمام النص الموازي الأخير من مخطوط الجد الأول والذي يثبت فيه أهمية التوازن في تلبية الحاجات الإنسانية حتى يعيش الإنسان حياة سليمة متزنة: "إن أجسامكم وعاء للروح والنفس والقلب والعقل، فإن اختل ميزان ملذاتها صرتم عبيدًا لا تملكون من أمركم شيئًا، فانتصروا للميزان"[21] لنجد أننا أمام معنى قارٍّ في عمق هذا النص، يُحلينا إلى المصير الإنساني الذي سيؤول إليه الجميع، وأن عمل الإنسان وسبيل حياته هو الذي يُحدد مصيره، فيثبت بهذا النص الموازي قيام هذا المعمار الروائي على معالجة أزمة الإنسان وصراعه في الثبات على الخير أو النزوع إلى الشر، لنعود إلى أول حادثة أودت بالمصير الإنساني عندما خرج سيدنا آدم عليه السلام من الجنة بفعل الشيطان، ليؤكد ذلك في ختام الرواية حينما يُظهر استمرار النزوع الإنساني للشر رغم كل محاولات الإصلاح التي تجلت في تمسك باختو الغجري بالناي، وإطلاق معزوفة الخلاص في الحشد الذي كادت سلطة جوناثان وأتباعه/ الشر أن تُبيده، ليؤكد الروائي أن هذا الصراع باقٍ إلى الأبد.

2.الراوي:

يُعرّف الراوي في العموم بـ "الشخص الذي يصنع القصة، وليس هو الكاتب بالضرورة، في التقليد القصصي الأدبي، والسارد وسيط بين الأحداث ومتلقيها،" [22] فهو صانع القصة وسارد أحداثها والوسيط الذي يربط المتلقي بالحدث، "وينفصل الراوي عن الكاتب الضمني عند

تودوروف الذي لا يروي الأحداث ولا يصف الأوضاع، بل ينظم الخطاب، ويحدد ما ينبغي ذكره وما ينبغي حذفه من الحكاية،" [23] فالراوي ليس مؤلف النص، بل هو من يقوم بسرد الأحداث بآلية منتظمة تعين المتلقي على تتبع الأحداث واستكشاف مضمراتها وتأويلها بما يخدم حبكة النص.

وللراوي صلاحيات خاصة وقدرات تفوق أي شخصية في العمل الروائي؛ فرغم أنه "واحد من شخوص القصة، إلا أنه ينتمي إلى عالم آخر غير العالم الذي تتحرك فيه شخصياتها، ويقوم بوظائف تختلف عن وظيفتها، ويسمح له بالحركة في زمان ومكان أكبر من زمانها ومكانها، فبينما تقوم الشخصيات بصناعة الأفعال والأقوال والأفكار التي تدير العالم الخيالي المصور، وتدفعه نحو الصراع والتطور، فإن دور الراوي يتجاوز ذلك إلى عرض هذا العالم كله من زاوية معينة، ثم وضعه في إطار خاص،" [24] وبالنظر في رواية "معزوفة اليوم السابع" نجد أن الراوي أسهم في عرض عالم الرواية وكشف أحداثها المتأزمة وصراعات أفرادها وأزماتهم عبر توظيف الروائي للراوي العليم: فـ "هذا النوع من الرواة يتخذ لنفسه موقعًا ساميًا يعلو فوق مستوى إدراك الشخصيات، فيعرف ما تعرفه وما لا تعرفه، ويرى ما تراه وما لا تراه، وهو المتحدث الرسمي باسمها"[25] فمنذ السطور الأولى في الفصل الأول يظهر لنا الراوي العليم وهو يصف تفاصيل كثيرة تعكس لنا اطلاعه الكامل على الأحداث فيحدد الزمان، ويرسم أبعاد المكان وملامح الشخوص، ويحدد مظاهر الصراعات التي سنتعرض لها خلال القراءة: "عند السادسة صباحًا، غادرت توليب شقتها التي تقع في الحيّ الثاني، ذاهبة إلى الحيّ الرابع، حيث تعمل في منظمة تُعنى بالأطفال ضحايا النزاعات الأهلية"[26] فتظهر لنا الشخصية الأولى للفتاة توليب، والتي كلما تعمقنا في السرد أكثر اكتشفنا عالمها وملامحها وما عايشته من أزمات دفعتها لتسرية روحها بالتقاط الصور، في إشارة ضمنية إلى قيمة الجمال في الكون.

ومما يميز توظيف الراوي العليم في الرواية بشكل عام دوره في صناعة الحدث الكلاميّ فينظم بسرده مُجريات الأحداث ونقاط اتقادها واحتدام صراعاتها، ويعمّق ذلك عبر الرؤية الخيالية التي يمتلكها والتي تمكنه من استكمال نسج خيوط عمله الروائي فـ "بينما تنتمي سائر الشخصيات إلى عالم الأفعال التي تصنع الحياة، فإن الراوي ينتمي إلى عالمين آخرين، هما: عالم الأقوال، وعالم الرؤية الخيالية التي تُرصد منها هذه الحياة، فالشخصيات تعمل، وتتحدث وتفكر، والراوي يعي، ويرصد ما تفعله الشخصيات، وما تقوله، وما تفكر فيه وما تتناجى به، ثم يعرضه،"[27] فيتجلى

لنا هذا الدور المهم للراوي في نقل الأحداث بآلية تعكس مواطن التطور والتأزم، فنتمكن من بناء تصوراتنا عنها، إضافة إلى دوره في وصف كل ما يكشف ملامح الشخصية، وما يحيطها من مكان وزمان: "تذكرتْ ذلك اليوم الذي أتت فيه إلى محطة الانتظار ذاتها، وجلست على المقعد ذاته، في الساعة ذاتها، إذ سمعت آنذاك موسيقا إحدى أغنيات ((نوّار))، فرأت شابًّا عشرينيًّا نحيلًا، طويل القامة، حنطي البشرة، يهبط شعره المتماوج على كتفيه. يرتدي بنطالًا من الكتان، وقميصًا موشّى بالأحمر مفتوح الأزرار إلى منتصف صدره. في عنقه الطويلة عقد من أحجار متفاوتة الأشكال والألوان، وعلى خاصرته هاتف نقّال تنطلق منه الموسيقا التي استرعت انتباهها"[28]؛ فنجد هنا دور الراوي العليم في كشف ملامح الشخصية الثانية التي ستدور الأحداث على يديها بدقة كبيرة تجعل المتلقي يتصوّر هذه الشخصية أمامه وكأنها حقيقة ماثلة، فالشاب الذي يكنس الشوارع غجري يُدعى "باختو" يرمي الروائي من تمثيله لنا بهذه الدقة إلى الإشارة الصريحة إلى الافتراق الطبقي في المجتمعات وما يسوقه عليها من تصدعات تودي بأي تماسك اجتماعي، ليظهر لنا ذلك على لسان الراوي العليم حينما يصور الرجل الذي يحذر توليب من خطورة الاقتراب من الغجر في عداوة للمهمشين: "وقف رجل تحت المظلة ينتظر الحافلة بتأفف وامتعاض، رغم أنها تأتي في موعدها المحدد. نظر إلى توليب، ثم إلى الشاب، وأطلق ضحكة ساخرة: هذا غجري مجنون، اسمه باختو، يعيش في مخيم الغجر. احذري جيدًا، إنهم خطيرون"[29]؛ فيكشف لنا الراوي ملمح الابتذال لأي اختلاف عرقيّ، ويعزز ذلك عبر ذكر قول ذلك الرجل، ويبدو حرص الروائي على معالجة أزمة التفرقة العرقية عندما عرضت توليب صورته في معرضها وأصابه زهو كبير وميل غامض تجاه الفتاة قصفته مشاعر انتقاص للذات أنتجها شعور باختو بالافتراق العرقي بين الغجري وابنة المدينة: "شعر باختو بزهو كبير، خاصة حينما وجد الصورة تنال إعجاب من التفوا حوله، وهو ينظر إلى توليب بعينين مفعمتين بالبهجة والقرب، غير أنه خشي تلك المشاعر السريعة من غجري نحو فتاة لا تمت لعرقه بشيء"[30]، فيبدو لنا دور الراوي العليم في كشف العديد من القضايا الإنسانية التي يُجسدها العمل الروائي.

ويستند العمل الروائي على حضور الموسيقا ودورها في محاربة الصراعات المتناقضة، ويظهر ذلك عندما وُصف الناي الذي وجده الجد الأول **في زمن ما** إذ ظلّ منذورًا للزمن القادم الذي وجدنا أنفسنا فيه كلما تعمقنا في أحداث الرواية وصولًا إلى مخيم الغجر الذي ضجّ بـ "عازفين جُنّوا بالموسيقا، مثل أشهرهم باختو الذي يُكنّى بالعاقل المجنون"[31]؛ فنجد حضور الموسيقى

عند فئة المهمشين أداة للخلاص من حالة التمييز العرقي والطبقي، وبالنظر في لقب باختو نلمح تأكيدًا على حضور التناقضات التي تعالجها الرواية؛ فالعاقل المجنون وصف فيه تضاد ومفارقة ساخرة من هذه العقلانية التي تقود صاحبها إلى الجنون لأنه في الأصل مهمش ولا يحق له ممارسة نشاطه الإنساني وإثبات وجوده في هذه المجتمعات.

ويكشف الراوي العليم دور المهمش/ باختو والموسيقا في عدة مشاهد يحاول فيها علاج أحياء المدينة بالتدريج عبر عزفه لمقطوعات موسيقية مستخدمًا الناي المنذور، فتنعكس تحولات الشخوص والمكان من الفوضى والدمار إلى النجاة، فرغم بساطة الموسيقا إلا أن تحقق هذا الحدث كان نتاجًا لتحديات كثيرة واجهها باختو في الوصول إلى الناي والإصرار على إنقاذ المدينة التي رفضت وجودهم في أحيائها، فرمتهم في مخيم خارج حدودها: "كان الحي يحترق، وكثير من سكانه يراودون أنفسهم على الموت. وفي غمرة ذلك المشهد الموجع خرج باختو ملثمًا من شارع فرعي معتم. شق طريقه بين الحشود، والإطارات المشتعلة، والحجارة، والهاربين بالغنائم، واعتلى نصبًا لنسر على أهبة التحليق، شُيد في منتصف ميدان عام. تسلق النصب، ثم وقف ينظر إلى الحي في كل جهاته. كانت نظرة فيها كثير من الزهو، زهو من كان يكنس شوارع المدينة وهو يرقص على أنغام الموسيقا. وها هو الآن يكنس قمامتها التي لم تكن أماراتها الأولى بادية للعيان"[32]؛ فلا يكتفي الراوي العليم بالسرد فقط، بل يذكر التفاصيل بدقة ويغمرها بأبعاد رمزية وانزياحات دلالية تدفع المتلقي لخلق علاقات استنتاجية متشابكة كلما تقدم مسيره في أحداث الرواية.

ويظهر دور الراوي العليم في كشف المزيد من القضايا المتناقضة عبر كشف صراع جديد تمثل في العلاقة بين السلطة والمجتمع؛ فرغم سعي باختو/ المهمش لإنقاذ أحياء المدينة، إلا أننا نجد بعضًا من أصحاب السلطة يريدون بقاء هذه الفوضى حفاظًا على مصالحهم، ويتأكد ذلك عندما أُلقي القبض على باختو وأودع الناي في صندوق في المركز الأمني، لتظهر ممارسات السلطة القمعية التي تهدف للبقاء على حساب استقرار المدينة، أمام إصرار المهمش على موقفه الإنساني في إنقاذ المكان الذي يحارب وجوده واستقراره وينظر إليه بدونية مقيتة: "أخبرهم بكل ما جرى إلا مكان المخطوط. كان المتحدث جوناثان، إذ قال بنبرة حاسمة: **لن تخرج من هنا إلا إذا دللتنا على مكان المخطوط**. لم يُجب باختو بشيء. كرر جوناثان عليه ما قيل، وعندما لم يجد إجابة، قدم له عدة عروض... لكن باختو بقي مُتمسكًا بفرصته الأخيرة، رافضًا ما يريد، لأنه لو فعل ذلك

فسيقتل ويسوء حال المدينة"[33]؛ فيكشف الراوي بشاعة السلطة وحرصها على مصالحها أمام حرص الغجري المبتذل على الإنسانية بشكل عام.

3.الوصف.

أ.الحيز المكاني.

إن القارئ لرواية معزوفة اليوم السابع يجد أن الأحداث تدور في أماكن افتراضية لا وجود لها على أرض الواقع، لكن ما يدور فيها من صراعات وتحديات مستوحًى من أزمات الإنسانية في العموم، وبالنظر في فكرة الحيز المكاني وعلاقته بجغرافيا المكان، نجد أن "مفهوم الجغرافيا يعني، كما يدل عليه أصله الإغريقي، "وصف الأرض"، والحق أن هذا اللفظ مركب من جذرين اثنين؛ سابقة "Ge" ومعناها الأرض، ولاحقة "Graphe, graphie" ومعناها، أو معناهما، "الكتابة" فكأن لفظ الجغرافيا انطلاقًا من أصله الإغريقي القديم يعني علم المكان، أو مثول المكان في مظاهر مختلفة، وأشكال متعددة: الجبال، والسهول، والهضاب، والوديان، والغابات، والتلاع، وهلم جرا... "[34] ولكن النظرة المتمحصة لتمثيل الحيز المكاني في الرواية تكشف لا محدودية تخدم تسارع الحدث في العمل الروائي لا الوصف وبيان التفاصيل فحسب؛ فـ "الحيز الروائي ليس الجغرافيا، ولو أراد أن يكونها... إنه أكبر من الجغرافيا مساحة، وأشسع بُعدًا، ... وهو عوالم لا حدود لها؛ بينما الجغرافيا بحكم طبيعتها المتمحضة لوصف المكان الموجود، لا المكان المفقود، ولا المكان المنشود؛ والذي يحلم الإنسان برؤيته خارج إطار الأرض، لا تستطيع استكشافه، ولا الوصول إليه"[35]، ومن هنا تمكن الروائي من سرد أحداث روايته على مساحة محددة من الأوراق في امتداد لحيز مكاني واسع يبدأ من جبل الجد الأول وينتهي فيه، في إشارة مضمرة لدورة خلق الإنسان القائمة على ثنائيتي الوجود/ الحياة والعدم/ الموت، ثم الأحياء السبعة التي تشكلت منها المدينة، ثم تلك العلاقة المتناقضة بين عموم المدينة ومخيم الغجر، لنجد الروائي يختم أحداث سرده انطلاقًا من نقطة البداية في جبل الجد الأول حينما تجمع سكان المدينة من مختلف الأحياء قرب الجبل ليطلق باختو معزوفة النجاة فيهم، لكن محاولته تفشل بسبب تفشي الشر بين البشر.

"إن المكان يساهم في خلق المعنى داخل الرواية ولا يكون دائمًا تابعًا أو سلبيًّا، بل إنه أحيانًا يمكن للروائي أن يحول عنصر المكان إلى أداة للتعبير عن موقف الأبطال من العالم"[36]؛ ولأن الرواية تقوم على سلسلة من المتناقضات نجد دور وصف المكان في التعبير عن مواقف الغجر- الذين يمثلون الأقلية المنبوذة من مجتمع المدينة- تجاه الدونية والتهميش الذي يتعرضون له

باستمرار، إذ لم يتعاطف زعيمهم شاندور مع الوباء الذي اجتاح سكان المدينة التي يصفها باللعينة لأنهم أُخرجوا منها عُنوة منذ القدم نتاج جريمة القتل التي أوقعها جدّهم مع أخيه، وعلى إثرها هام في الأرض وانتُبِذَ أحفاده الغجر؛ مما يحيلنا إلى تناصٍّ مع قصة قابيل وهابيل ليتعزز دور الرواية في معالجة الهم الإنسانيّ ضمن عدة ثنائيات تتمركز حول الخير والشر وما ينداح عنهما من ممارسات، كان منها ترحال الغجر وتحولهم إلى هامش على أطراف المدينة: "وها نحن نعيش في هذا المخيم القذر... هذه المدينة كالغول، وكل من فيها ملوثون، حتى الغجر الذين تسلل بعضهم إليها، وسكنوها بعد أن استحالوا إلى أثرياء على نحو مجهول"[37]؛ ليشمل التحول في طباع أولئك الغجر الذين تمكنوا من التقنّع بقناع سكان المدينة، فتصبغهم المدينة بسواد شرورها، ونلمحَ دور تمثيل الحيز المكاني في تعزيز فكرة التهميش في الرواية.

عمد الروائي إلى خلق الأحداث انطلاقًا من مركز الرواية المكاني الذي بدأ من جبل الجد الأول، لكن هذا المركز الذي يرتبط بفطرة الإنسانية المنبثقة عن سلالة جدهم الأول عجز عن منع المدينة من فرض قوانينها في قبول الأفراد في مجتمعها أو رفضهم، لذا نجد في وصف مخيم الغجر تعزيزًا لموقف التهميش للأفراد الذين أتوا من سلالة الابن القاتل، ليحملوا آثار الذنب بصورة جمعية قادت إلى نبذهم من المجتمع، ويعزز ذلك عبر وصف صنيعة المدينة التي قادت لظهور مخيم الغجر وتهميش سكانه وفرض الحياة الدونية فيه: "هبطت الشمس وراء جبل الجد الأول، فاستلقى ظله الخرافي على ذلك السهل الممتد، الذي نشأ فيه مخيم الغجر. ندبة لن تُمحى من جبين المدينة، بعد أن صنعت فكرة اللجوء، والتهجير، سعيًا إلى نقاء زائف، وإلى شبعٍ وهميّ. شيئًا فشيئًا انداحت الظلمة من الأفق، وسطعت أضواء المدينة. من جنوبها، جنوبها الحزين، أخذت مصابيح المخيم الشحيحة، ببيوته الهزيلة، وخيامه التي تخشى الريح دومًا، تفاوض العتمة لتعود عن شيء من وحشتها القاسية"[38].

يسعى الروائي لإثبات دور الإنسان في تعزيز التفاوت بين أفراد المجتمع من خلال تصويره للمكان بآلية تمكن السارد من إسقاط الحالة الفكرية أو النفسية للأبطال على المحيط الذي يوجدون فيه مما يجعل للمكان دلالة تفوق دوره المألوف كديكور أو كوسط يؤطر الأحداث، ليتحول إلى مُحاور حقيقي ويقتحم عالم السرد محرّرًا نفسه من أغلال الوصف[39] ؛ ويبدو ذلك في محاولة الكشف عن أفكار باختو تجاه الاختلاف بين الغجر وسكان المدينة عبر وصف الحيز المكاني بما يؤكد تساوي البشرية تحت سماءٍ واحدة مقابل ممارسات الإنسان الرافضة للآخر:

"تنتصب السماء المترعة بالنجوم فوقي وفوق مخيم الغجر، وفوق مدينة الجد الأول. كم هذا عادل في أن نتساوى جميعًا تحت سماء واحدة"[40].

في رسمه الأولي للمكان يُظهر لنا السرد تدرجًا في توسع الحيز المكاني؛ فنواة المدينة تمثلت في الأسرة التي كوّنها الجد الأول، والتي تناسل منها الأبناء والأحفاد حتى "صارت بيوت الأحفاد قرية، والقرية بلدة، والبلدة مدينة صغيرة، والمدينة الصغيرة مترامية الأطراف تحسب الأفق حدودها"[41]؛ لتظهر لنا إشارة الروائي الصريحة في لا محدودية الحيز المكاني الذي تمثله الرواية مضمرة في عمقها تمثيلها للإنسان في كل مكان على وجه الأرض، ورغم انحدار سكان المدينة من سلالة الجد الأول إلا أننا نجد السرد قد وزعهم في أحياء المدينة استنادًا إلى الافتراق العرقي والأقليات؛ فالمدينة "أُطلق عليها اسم (مدينة الجد الأول) مدينة مكونة من سبعة أحياء يتشابه بنيان بعضها، ويختلف البعض الآخر. فيها حي يسكنه أناس بشرتهم سوداء، وفيها أحياء لمن بشرتهم بيضاء، وحي لمن تميل بشرتهم إلى الصفرة"[42]، فيكشف السرد اختلافًا طبيعيًّا في المعمار المادي للمنازل بين أحياء المدينة، ولعل مرده التفاوت المادي بين سكان أحياء المدينة، لتظهر إشارة تفاوت أخرى ترتبط بالعرق؛ فأصحاب البشرة السوداء يتمركزون في حي واحد يمثل إشارة صريحة إلى الآخر/ الأسود وما تكابده الأقليات العرقية من تحديات أمام عدة أحياء لأصحاب البشرة البيضاء، وحيٍّ واحدٍ لأصحاب البشرة الصفراء الذين يمثلون الطبقة العليا في هذه المدينة، ويُظهر هذا التوزيع للحيز المكاني انبثاق الرواية عن الهم الإنساني في العموم، وتصويرها لمعاناة البشرية المتحققة من النظرة الدونية للآخر وعدم تقبله في المجتمع، ويكشف تمثيل حيز المكان الافتراق الاقتصادي بين سكان المدينة الواحدة المنحدرين من أصل واحد وما ينداح عنه من أزمات إنسانية تكشف النظرة الطبقية التي تكابد الإنسانية ويلاتها: "إنها مدينة متنوعة، فيها الفقير، وفيها متوسط الحال، وفيها قلة من الأثرياء الذين يمتلكون أكثر من نصف ما يمتلكه سكان هذه المدينة التي يجوع فيها كثيرون، ويقتلون لأجل أرخص المكاسب. فيها أحياء توشك أن تلتحق بالأخرى الفقيرة، وأخرى تعيش حياة باذخة، تثير غيرة من يراقبونها بحسرة ولوعة كبيرتين. مع مرور الزمن وكثرة الصدامات بات كل حي منعزلًا عن الآخر، له عاداته وتقاليده وحياته الخاصة، وإدارته المحلية التي ترتبط بعمودية المدينة..."[43] ليظهر لنا أن هذه الرواية تأخذ على عاتقها إعادة تشكيل أزمات الإنسانية من خلال تمثيل الحيز المكاني بصورة تجسد الفوارق التي تقودنا إلى النزاع تمهيدًا لإيجاد الحل لها.

في تمثيله لمكان اجتماع أبناء الطائر الأسود قدم لنا النص الروائي صورة مكانية تؤكد ما تمتعت به الجماعة من سلطة وقوة؛ إذ كان الاجتماع في مزرعة في شمال الحي الأول الذي تتمركز فيه السلطة؛ فيُظهر سرية الجماعة وسلطتها عبر ما تتخذه من تحصينات في مكان اجتماعها: "مزرعة كثيفة الأشجار، حولها سور مرتفع جدًّا، شُيد من الإسمنت المسلح، وزود بكاميرات مراقبة ومجسات تطلق تحذيرًا صوتيًّا لحراس في غاية الشراسة تم انتقاؤهم بعناية فائقة، ولها بوابة صُنعت من الحديد المصفح، لا يُمكن أن تُفتح إلا لمن يحملون رمزًا إلكترونيًّا يُستبدل من حين إلى آخر.."[44]

يُظهر الروائي في وصفه للمكان بعدًا ذاتيًّا ينعكس بإضماره للمفارقة أثناء تمثيله لأمكنة الرواية، فنجده يصف الحي الخامس المعروف بالفقر الشديد، والذي بُني على كميات كبيرة من الذهب لا يعلم عنها سكانه، فيغدو المكان ساحة للتناحر والشغب بدافع خفي لأصحاب السلطة/ أبناء الطائر الأسود الذين يمثلون الشر، ويمثل الروائي لذلك عبر شخصية فايد التي سارت في طريق المجرمين بحثًا عن نجاة وهمية، فيُغرق الراوي في وصف المكان مضفيًا عليه طابعًا وجدانيًّا يوحي بالتأسف لمآل هذا الحي، من حيٍّ وادع يبدع أهله في الحرف اليدوية، إلى حي مبتذل تتفشى فيه الجريمة بطريقة تخدم أذرع السلطة لتقويض تناغمه الاجتماعي: "لم تخل شوارع الحي الخامس من المارة في ذلك الصباح، بخلاف الأحياء الأخرى، التي خضعت لأمر حظر التجوال. إنه أكثر الأحياء خطورة، وخروجًا على القوانين، حيٌّ تكثر فيه العصابات، والمجرمون، وتجار المخدرات، ومروجوها. بيوت قديمة، ألوانها كالحة، وآيلة للسقوط، تفوح من زقاقه روائح القمامة، والبول، والرطوبة، والعفن. نشأ الكثير من تلك البيوت بعشوائية مفرطة..."[45] فيُظهر وصف المكان حرص الروائي على نقل الصورة بما يخدم العمل الروائي ويحافظ على تماسكه، ويبين تلك التحولات التي تدور في إطار إعمار السرد انطلاقًا من الصراع القائم بين الخير والشر عبر إظهار الصورة السابقة للمكان الذي تحول إلى بؤرة شر بشعة لغاية استملاك الذهب: "حي لم يكن على تلك الشاكلة، بل كان هادئًا، يعمل كثير من سكانه بالحرف اليدوية، وبالصناعات الخفيفة التي تؤمن لهم عيشًا كريمًا، ولا يعلمون أنه يقع على كميات من الذهب لا يدري عنها سوى قلة، منهم أبناء الطائر الأسود الذين ما وجدوا سبيلًا إليه إلا أن يصبح الحي جماعات متناحرة، تغرق بالمخدرات، وبالعنف"[46].

ويُظهر تمثيل الحيز المكاني محاولة صريحة لتحقيق المساواة بين سكان المدينة الذين أصابهم الوباء والغجر الذين هبوا لنجدة أهل المدينة رغم عدم إصابتهم بذات الوباء، في إشارة صريحة لإذابة كل ملامح الافتراق بين البشر وإزالة الطبقية عندما يجتمع الغجر وسكان الأحياء السبع في مسرح قام على أنقاض نفايات أهل المدينة: "وكانت نتيجته أن سُويت المنطقة تمامًا، وشيّد عليها مسرح من الخشب، عريض ومرتفع، يسقط عليه ضوء ساطع... نُصبت على جهات المكان الأربع مكبرات صوت ذات طاقة عالية. عُبدت إليها طريقان؛ واحدة من جهة مخيم الغجر، والثانية من جهة المدينة"[47]، فتظهر محاولات الروائي لإذابة ملامح التفرقة الاجتماعية وما يتخلق حولها من فجوات تودي بمحاولات ردم الهوة الناجمة عن الطبقية المقيتة.

ولم يقتصر تمثيل حيز المكان على البعد الإنساني الجمعي لسكان مدينة الجد الأول ومنازعاتهم العرقية والمادية وصراعات السلطة، بل نجد دوره في إظهار بعض الآثار النفسية الفردية الناجمة عن الأحداث الصادمة التي كابدتها شخصيات العمل؛ فتوليب التي شهدت قتل أسرتها داخل البيت نتيجة صراع طائفي عانت عدم القدرة على العودة إلى المكان الذي شهدت فيه مقتل والديها وإخوتها، ليظهر السرد حالة الصدمة التي قادت الفتاة لدخول البيت مرتين فقط؛ "الأولى بعد أن طلبت إدارة الحي أن يعود من هربوا من بيوتهم لأنهم ينوون ترميمها، والثانية حين أصبح صالحًا للسكنى، لكنها في الحالتين لم تستطع أن تصم آذان ذاكرتها عن صوت البنادق، وصراخ عائلتها، وهي تشعر به ككرة تتقافز بين جدران البيت، لهذا باعته واشترت واحدًا آخر، رغم ذكريات طفولتها الجميلة"[48]؛ فيظهر دور تمثيل المكان في تصوير الأزمات النفسية التي تكابدها الشخصية، والصدمة النفسية في "أعم تعريف لها تصف تجربة ساحقةً لأحداثٍ مفاجئة أو كارثية، وفيها تحدث ردة الفعل على الحدث الصادم عبر الظهور المتكرر وغير المُسيْطر عليه والمتأخر غالبًا للهلوسات أو الظواهر المتطفلة الأخرى"[49]؛ فصراخ العائلة قبل الفاجعة وتكراره في ذاكرة توليب كما يتكرر صوت ارتطام الكرة بالجدران مثل ظاهرة متطفلة تحمل في أعماقها جرحًا غائرًا أسهم توصيف المكان في كشفه للمتلقي، ويعلي تمثيل حيز المكان من احتدام الأحداث عندما يصوّر لنا أثر الوباء الذي انتشر فجأة على أهل المدينة؛ فـ "خلال وقت قصير غرق الحي في فوضى عارمة، فأُغلقت المحال بأمر إدارة المدينة، وحثت الشرطة الناس على العودة إلى منازلهم"[50]

وحرص الروائي على إظهار الحيز المكاني بعد إطلاق باختو لمعزوفة الخلاص من خطر الوباء، إذ عكس تحول المكان من الفوضى والصخب والدمار والقتل إلى السكون؛ فقد "أُصيب سكان الحي

بالأثر الساحر لتلك المعزوفة فاستحالوا أُناسًا وديعين"[51] في إشارة إلى إعادة تشكيل الذات وتوجيهها نحو الخير بعد الفوضى العارمة التي أصابت المكان، لينسج لنا الراوي حيزًا مكانيًّا جديدًا ضم الغجر وسكان مدينة الجد الأول في حفل موسيقي كانت غايته شفاء كل الحاضرين من الوباء بعد سماعهم لمعزوفة باختو، وكان هذا المكان مساحة تجمعت فيها نفايات المدينة لتفصل مخيم الغجر عنها، مما يقودنا إلى إذابة الفوارق الطبقية ومحاولة إعمار المدينة الفاضلة.

ب-الشخصية:

تعد الشخصية عنصرًا مهمًّا في العمل الروائي، فهي "كل مشارك في أحداث الحكاية سلبًا أو إيجابًا... الشخصية عنصر مصنوع، مخترع ككل عناصر الحكاية، فهي تتكون من مجموع الكلام الذي يصفها، ويصوّر أفعالها، وينقل أفكارها وأقوالها"[52]؛ فتظهر لنا قدرة الروائي على وصف الشخصيات التي قام أود روايته عليها كلٌّ بحسب مركزيته ومهمته الموكلة إليه، إذ لم يقف عند الوصف الشكلي فحسب، بل ركز على النواحي النفسية والاجتماعية التي تمتعت بها شخصيات الرواية، وفي هذا البحث سأعمد للنظر في شخصية المهمش/ باختو/ الغجري وكيفية نسجها بما يخدم فكرة الرواية في الصراع القائم بين الخير والشر، انطلاقًا من عدّ الشخصية نظامًا "ينشئه النص تدريجيًّا.. فهي في البداية شكل أو بنية عامة، وكلما أُضيف إليها خصائص أضحت مُعقدة غنية مرغّبة دون أن تفقد هويتها الأصلية"[53]، لنميط اللثام عن بعض الخصائص التي أسهمت في كشف عمق الصراع بين السلطة والغجر.

قدم الراوي وصفًا لباختو الغجري الذي يعكس نموذج المهمش المتمرد على حالة البؤس والفقر التي فُرضت عليه لأنه ولد في مخيم الغجر، ويتجلى هذا التمرد على الصورة الخارجية للغجري البائس، إذ ترى توليب في هذا الغجري "شابًّا عشرينيًّا نحيلًا، طويل القامة، حنطي اللون يرتدي بنطالًا من الكتان، وقميصًا موشًّى بالأحمر مفتوح الأزرار إلى منتصف صدره. في عنقه الطويلة عقد من أحجار متفاوتة الأشكال والألوان، وعلى خاصرته هاتف نقال تنطلق منه الموسيقا التي استرعت انتباهها"[54]، فوصف الشخصية بهذه الطريقة يبين تمردها على واقعها الأليم نتيجة التهميش الذي وقع عليها لأنها ولدت ضمن فئة الغجر، مما يحفز رغبة توليب باكتشاف سر "ذلك الغجري الوسيم الذي يرتدي ملابس جميلة، وترتديه روح لم تر ما يشبه صفاتها العالية، بل حتى شعرت أنها أمام كائن غير بشري قادم من خارج هذه المدينة التي كلما

مضت السنين تتضخم أزماتها منبئة بانفجارٍ مريع"[55]، فيتأكد دور وصف الشخصية وأهميته الكبيرة في كشف دورها في النص الروائي وما تحمله من أفكارٍ ورؤًى، وما تتعرض له من مواقف تؤدي إلى تحولات جذرية في المصير برزت في تحول الغجر من مهمشين منبوذين إلى منقذين للمدينة نتيجة سعي باختو لإطلاق معزوفات الخلاص لإنقاذ المدينة من الوباء الذي لم يُصب الغجر.

وللشخصية الروائية قدرات لا يمتلكها أي عنصر آخر من المُشكّلات السردية، فنجدها قادرة على تعرية أجزاء منّا نحن الأحياء العقلاء، كانت مجهولة فينا، فهذه الشخصية لديها قدرة على تقمص الأدوار المختلفة التي يُحملها إياها الروائي بصورة تجعلها في وضع ممتاز، فبواسطتها يمكن تعرية أي نقص، وإظهار أي عيب يعيشه أفراد المجتمع، فيجد القارئ أن هذه الشخصية تمثله، أو يرى نفسه فيها[56] ، ففي وصف الراوي لتوليب نلحظ أن الوصف انبثق عن عدة محفزات بعضها نفسي والآخر اجتماعي يمكن للمتلقي إسقاطها على ذاته المكلومة؛ فالاضطرابات التي عايشتها توليب خلقت حاجزًا كبيرًا بينها وبين الناس "فما عادت تثق بهم رغم عملها التطوعيّ. كانت تقول لطبيبها إنها تشعر حيالهم بخوف جعلها تؤمّن باب شقتها ونوافذها بجهاز إنذار متطور رغم أن النزاعات باتت مجرد ذكرى أليمة"[57]؛ فتتجلى لنا قدرة الشخصية وتمكنها من الاستحواذ على ذهن المتلقي ونكئ جراحاته التي قد يتشاركها مع الشخصية التي تشاركه جراحه في الرواية.

وانطلاقًا من أزمة الرواية المركزية في الصراع بين الخير والشر، كان وصف المهمشين في الرواية عاملًا إيجابيًّا عزز من معالجة النص للصراع بين مركز الحكم في المدينة المتمثل في جماعة الطائر الأسود الذين سعوا لبث الفرقة والشر بين السكان الذين أصابهم الوباء وأدى لاختلال حواسهم من جهة، والمهمشين الذين يعيشون في مخيم الغجر ولم ينلهم أذى الوباء، مما يحيلنا إلى إشارة صريحة لمنبع الشر الإنساني أمام سعي الغجري المهمش لإنقاذ المدينة من الشر الذي افتعله سكانها المركزيون، وهذا يقودنا إلى طريقة تعامل الرواية العربية مع المهمشين؛ إذ مكنت المهمش من الحضور بكل خصوصيةِ عالمه إلى الرواية وبالتالي استدعاء الضرورات التقنية الفنية لنسج حكايات هذا العالم على مستوى المتخيل[58] ؛ لكن ما ميز تمثيل شخصية المهمش في معزوفة اليوم السابع تلك الرغبة التي تشكلت لديه لإنقاذ البشرية من خطر الوباء الذي ينتهي بالانتحار بضغط كبير من النسخة الشبحية التي تلاحق صاحبها، فيحمل المهمش على عاتقه إنقاذ البشرية في مدينة الجد الأول من الأخطار التي أحدقت بساكنيها عبر بحث باختو عن الناي

والطائر، وإطلاقه معزوفات الخلاص التي استلهمها بعدما قرأ من مخطوط الجد الأول، مما غمره بسعادة كبيرة بمهمته التي "انطلقت من علاقته بقمامة المدينة، وها هو الآن يُخلصها من وبائها بالروح الموسيقية ذاتها"[59]، ليصبح المهمش/ الغجري مطلبًا شعبيًّا عندما تلقي السلطة القبض عليه لتمنعه من إنقاذ المدينة من الوباء ومن حالات الانتحار التي راجت بين السكان نتيجة خوفهم من نُسخهم الشبحية، وعندما اتحد الغجر مع أحد رجال السلطة لإنقاذ باختو أكد والده شاندورا أن إنقاذ باختو رد "الأمل ليس لهذه المدينة فقط، بل لهؤلاء الغجر الذين كادوا يفقدون ما تبقّى منهم"[60]، وأظهر وصف الشخصية بعض التحولات المصيرية كما في تنصيب شاندورا عمدة لمدينة الجد الأول ليتمم باختو مهمته في إنقاذ المدينة، مما حتّم على الروائي حرف مسار السلطة من قبضة جماعة الطائر الأسود بُغية إنقاذ البشرية عبر تمكين المهمشين من السلطة أمام أصوات رفضت وجودهم في المدينة، فنجد الغجري يثبت ذلك على نفسه في حالة من الإنكار لتمكن هذه الشخصية من تحديد المصير الجمعي لسكان مدينة الجد الأول: "ألم يكن من المستحيل أن يحكم غجري مدينة الجد الأول؟"[61] فالسؤال هنا قائم على استنكار الحال التي وصل إليها الغجر، وفيه شك في القدرة على تحقيق التغيير، ولا يقتصر الإنكار على الغجري ذاته، بل يكشف لنا السرد قبح الطابع البشري الذي يحاكم الآخر انطلاقًا من الاختلاف العرقي الذي ينتمي إليه، فبعد تساؤل البعض عن السبيل الذي سمح للغجر باحتلال مدينة الجد الأول، نجد شابًّا يواجه هذه الفكرة بصراخه قائلًا: "رغم أنكم مرضى بهذا الوباء، وشفاءكم بين يدي الغجري، إلا أنكم ما زلتم عنصريين"[62] فيظهر سعي النص الروائي للتخلص من هذه النظرة الدونية المبنية على الاختلاف في العرق تجاه الغجر الذين تحولوا من مهمشين في بداية العمل إلى شخصيات مركزية ستحقق التغيير في حياة مدينة بأسرها.

3-الخاتمة والنتائج:

قامت الدراسة على تأطير تنظيري موجز لمفهوم السرد والتقنيات السردية، قاد للكشف عن النتائج الآتية:

1. كشفت الدراسة أهمية عتبة العنوان والنصوص الموازية في إعمار السرد، إذ شكلت النصوص الموازية المقتبسة من مخطوط الجد الأول سمة أسلوبية لافتة ذات دلالة مضمرة دعت للنظر في مدلولاتها ومعانيها المضمرة التي عززت فكرة الرواية المنبثقة عن الصراع بين الخير والشر.

2. أدى الراوي العليم دورًا محكمًا في إعمار السرد نتيجة ما حظي به من صلاحيات كشفت طبيعة الصراع بين السلطة وأفراد المدينة وسكان مخيم الغجر.

3. أسهم وصف الحيز المكاني في تقديم صورة جديدة للصراع الإنساني عبر اختصار العالم في مدينة مكونة من سبعة أحياء، لكل حي سمته الخاص، ليتمكن الوصف من حشد العديد من التفاصيل المرتبطة بالصراع وتحولات الأمكنة وما ارتبطت به من أحداث صادمة أحيانًا.

4. لم يقتصر وصف الشخصيات على الشكل الخارجي، بل قدم وصفًا للفكر الإنساني والتحديات الاجتماعية والسياسية بما يعزز فكرة الصراع بين الخير والشر، ويثبت التحول في أدوار كلٍّ من الهامش والمركز.

-التوصيات:

1. سلكت هذه الدراسة مسلك البحث في التقنيات السردية، وعملت على كشف مضمرات النص الدلالية لتفتح أفق البحث للدارسين لإعادة قراءة رواية "معزوفة اليوم السابع" قراءات عدة، بغرض الكشف عن تقنيات سردية كالزمان ودوره في السرد، والحفر في التقنيات السردية اللغوية كالمفارقة والتناص وما لعبته اللغة من دور في إعمار هذه السردية وإضمار المعاني فيها.

2. تتضمن الرواية العديد من الأنساق المضمرة التي يمكن دراستها ضمن القراءة الثقافية الخالصة والدقيقة لكشف النسق المضمر وتأويله.

-الهوامش:

1 ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711ه)، **لسان العرب**، تحقيق يوسف خياط ونديم مرعشلي، طبعة دار صادر، بيروت، 1968م باب سرد

2 علوش، سعيد، **معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة**، ط1، 1985: دار الكتاب اللبناني، بيروت، ص، 110- 111.

3 برينس، جيرالد، **معجم المصطلح السردي**، ترجمة عابد خازندار، ط 2003: المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ص 145- 146.

4 الرويلي، ميغان، البازعي، سعد، **دليل الناقد الأدبي**، ط3، 2002: المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ص 174.

5 الرويلي، ميغان، وسعد البازعي، **دليل الناقد الأدبي**، مرجع سابق، ص 174.

6 علوش، سعيد، **معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة**، ط1، 2985: دار الكتاب اللبناني، بيروت، ص 111.

7 **معجم السرديات**، محمد القاضي وآخرون، ط1، 2010: دار محمد علي للنشر، تونس، (وغيرها) ص 249.

8 قطوس، بسام، **سيمياء العنوان**، ط1، 2001: وزارة الثقافة، عمان، ص 37.

9 قطوس، بسام، **عتبة التأويل وعتمة التشكيل**، ط 2011: وزارة الثقافة، عمان، ص 14.

10 يقطين، سعيد، **انفتاح النص الروائي النص والسياق**، ط2، 2001: المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ص 99.

11 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، ط1، 2025: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، ص 5.

12 بلعابد، عبد الحق، **عتبات (جيرار جينيت من النص إلى المناص)** ط1، 2008: الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ص 44.

13 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 8.

14 السابق، ص 10.

15 السابق، ص 10.

16 السابق، ص 12.

17 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 20.

18 السابق، ص 124.

19 السابق، ص 207.

20 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 247.

21 السابق، ص 299.

22 علوش، سعيد، **معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة**، مرجع سابق، ص111

23 زيتوني، لطيف، **معجم مصطلحات الرواية**، ط1، 2002: دار النهار للنشر، لبنان، ص 95

24 الكردي، عبد الرحيم، **الراوي والنص القصصي**، ط1، 2006: مكتبة الآداب، القاهرة ص 17

25 السابق، ص 101.

26 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 21.

27 الكردي، عبد الرحيم، **الراوي والنص القصصي**، مرجع سابق، ص 17.

28 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 22.

29 السابق، ص 23.

30 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 77.

31 السابق، ص 17.

32 السابق، ص 236.

33 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 245.

34 مرتاض، عبد الملك، **في نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد**، ط 1998، 1، عالم المعرفة/ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص 143.

35 السابق، ص 144.

36 حمداني، حميد، **بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي**، ط1، 1991: المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر، بيروت، ص 70.

37 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 70-71.

38 السابق، ص 93.

39 حمداني، حميد، **بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي**، مرجع سابق، ص 71.

40 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 128

41 السابق، ص 14.

42 السابق، ص 14.

43 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 14.

44 السابق، ص 57.

45 السابق، ص 147.

46 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 147.

47 السابق، ص 311

48 السابق، ص 31.

49 كاروث، كاثي، **التجربة المنبوذة: الصدمة النفسية، السرد والتاريخ**، ترجمة وتقديم: يوسف حمدان، ط 1، 2021: مكتبة دار ألكا، بغداد، ص 28.

50 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 50.

51 السابق، ص 216.

52 زيتوني، لطيف، **معجم مصطلحات نقد الرواية**، مرجع سابق، ص 114.

53 **معجم السرديات**، محمد القاضي وآخرون، مرجع سابق، ص 271.

54 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 22.

55 السابق، ص 24.

56 مرتاض، عبد الملك، **في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد**، مرجع سابق، ص 90.

57 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 31.

58 العيد، يمنى، **الرواية العربية المتخيل وبنيته الفنية**، ط 2، 2023: دار الفارابي، بيروت، ص 20.

59 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، ص 217.

60 برجس، جلال، **معزوفة اليوم السابع**، مرجع سابق، 284.

61 السابق، ص 309.

62 السابق، ص 289.

Narrative Techniques in the Novel *Ma'zufat Al-Yawm Al-Sabi'* (The Seventh Day Tune) by Jalal Barjas

Abstract

This study came to uncover the narrative techniques that the novelist Jalal Barjas employed to populate his novel entitled *Ma'zufat Al-Yawm Al-Sabi'* (The Seventh Day Tune), through an interpretive reading of a set of techniques. The significance of the study lies in its being the first of its kind, to the best of the researcher's knowledge, to address a range of narrative techniques in the novel *Ma'zufat Al-Yawm Al-Sabi'* by Jalal Barjas, represented in the threshold of the title, parallel texts, the narrator, the description of spatial setting, and character description. The study succeeded in revealing the role of parallel texts in enriching the narrative structure by linking them to the implicit meanings embedded within the chapters of the novel. It also contributed to uncovering the role of the omniscient narrator in guiding the reader toward the novelist's purpose and surrounding them with everything that reveals the text's underlying layers. Furthermore, the study elucidated the role of the virtual spatial setting and the depiction of characters from intellectual and social perspectives in addressing humanitarian crises arising from the struggle between good and evil. It also demonstrated the transformations that occurred in both the spatial setting and the characters, which impacted the sequence and intensification of the plot.

Keywords: Narrative Techniques, Parallel Text, Narrator, Spatial Setting, The Marginalized.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
Received: 11/11/2025 Acccepted: 12/02/2026 Published: 31/08/2026

Green English Language Teaching Approach to Develop Critical Reading Skills and Environmental Awareness among Secondary School Students for Girls

Noufah Samih Al-Mawadiyah*

Abstract

The present study examined the effect of using green English pedagogy to develop critical reading skills and environmental awareness among secondary school students for girls. Sixty Jordanian grade 9 EFL students participated in the present study. They were enrolled in the Serfa secondary school for girls, education directorate of Lwa'a Al-Qasr. The participants were assigned as control and experimental groups. The elicitation of data relied on three instruments, namely critical reading test, perception questionnaire and environmental awareness checklist. The current study employed pre-and-posttest research design. It made use of the mixed method in analyzing the collected data both quantitatively and qualitatively. The findings indicated that green English instruction positively helped to develop the critical reading skills of Jordanian EFL grade 9 students. The present study recommended that curriculum planning and design of English syllabi for Jordanian secondary school should incorporate green English-based learning materials and should train Jordanian EFL teachers to employ the green English instruction with the classroom parameters.

Keywords: green English, critical reading skills, environmental awareness, secondary schools, Jordanian EFL students.

***Assistant professor, Faculty of Educational Sciences, The World Islamic Sciences and Education University. nofeh.almawadeh@wise.edu.jo**

1-Introduction:

There have been recent calls to integrate environment conservation into the utilized English language instruction. The combination between these two concepts results in what is currently termed as green English. Environmentally focused English instruction within this philosophy of instruction is conceptualized as a learning factor and a teaching component that connects environmental information with the results of English language learning, and critical reading skills and environmental awareness are conceptualized as educational components that are expected to develop through this integration.

Stibbe (2021) pointed out that the green English concept has revolutionized the pedagogy of FL teaching. It highlights the necessity of emphasizing the need for environment conservation within the goals of TEFL process. It spurs EFL learners to be friendly oriented in protecting the environment, able to critically discuss and analyze environmental issues. Green English instruction is designed to be a pedagogical instrument that simultaneously treats linguistic development and environmental awareness, with critical reading skills being a cognitive and linguistic outcome derived from texts and activities focused on the environment.

Environmental awareness, from a perspective of a variable, is a behavioral dependent variable that reflects the knowledge, attitudes, and responsible behaviors of the learners which are expected to continue to evolve with consistent use of green English learning practices. Through green English instruction students can increase their environmental consciousness.

In this study, critical reading skills are a dependent variable influenced by of linguistic aptitudes (lexis, grammar, sentence patterns, and syntactic constituents) as

well as higher-order cognitive aptitudes (analysis, evaluation, synthesis, inference and application), hypothesized to be influenced by the use of green English instruction. Learners should have adequate linguistic knowledge to be able to interact efficiently with the reading texts and perform critical reading activities. Jia and Guo (2024) explained that the complex interaction between learners and reading texts entails knowledge of lexis, grammar, structure, sentence patterns and syntactic constituents used in formulating sentences. These linguistic components are presented in this study as sub-components measurable of the dependent variable of critical reading skills. Learners should be able to evaluate, analyze and apply the read information through argument and opinion expression.

Kose and Gunes (2021) clarified that in spite of benefits related to the application of critical reading strategies compared to the regular reading strategies, they still constitute a challenge for EFL learners who find it difficult to fully attain these strategies. Critical reading strategies urge learners to employ cognitive skills in accordance to Bloom's knowledge scale of evaluating, analyzing, and applying knowledge. The purpose of this research study is to assert that green English instruction offers an instructional context supporting the development of these higher order cognitive skills by contextualizing reading in the context of real-world environmental concerns. Critical reading strategies enable EFL learners to effectively interact with the reading texts.

According to Zahoor and Janjua (2020) there is a need to address the world crisis of environment in education. There has been little empirical research investigating the causal relationship between green English instruction as an independent variable and critical reading skills and environmental awareness as dependent variables in secondary school EFL environments. Thus, it is necessary to bridge this literature gap

and examine the effect of using green English instruction on developing the critical reading skills in the Jordanian secondary school context.

2-Statement of the problem:

The pilot study revealed low achievement of secondary school Jordanian grade 9 EFL students in critical reading skills (Table 1). Students have problems in using different English tenses. They lack the ability to identify different syntactic constituents and could not recognize different word classes. Other cognitive skills constitute trouble spots for the secondary school students including the comprehension of reading texts, processing, retaining, evaluating, and applying information. Induction of new information, arguing and expressing opinions are weak skills that require treatment as well.

Table 1: Results of the pilot study

Critical Reading Skills	Percentage of Errors
A. Linguistic skills	
Lexis	8
Grammar (knowledge of English tenses)	10
Sentence patterns (simple, compound, complex)	6
Structure (word classes)	7
Syntactic constituents (NP, VP, AP, ADVP, PP)	10
B. Cognitive Skills	
Comprehension	8
Evaluation	5
Analysis	6
Application	4
Information processing	7
Information retention	8
Information induction	10
Argument	6
Opinion expression	5

3-Research questions:

Given the objectives and variables of this study, the present study was designed to answer the following research questions:

1.What role does green English instruction play in developing the critical reading skills of Jordanian grade 9 EFL students?

2.To what extent does green English instruction contribute to environmental awareness among Jordanian grade 9 EFL students?

4-Hypotheses:

1.The posttest critical reading skills of the two groups do not differ from those of the pretest.

2.There is no variance between the two groups in the posttest critical reading skills.

3.The posttest critical reading skills do not statistically significantly differ between the two groups.

4.Green English instruction is not effective in developing the experimental students' critical reading skills compared to the regular method.

5-Aims:

The present study essentially focused on examining the effectiveness of utilizing the green English instruction to develop critical reading skills and environmental awareness among Jordanian grade 9 students enrolled in the Serfa secondary school for girls.

Below are the other aims which the current study sought to realize:

1.Identifying the difference between the two groups' pre-and-posttest critical reading skills.

2.Determining the variance in the posttest critical reading skills between both groups.

3.Stating the statistically significant differences between the two groups' posttest critical reading skills.

4.Verifying the effectiveness of green English instruction and regular method in developing both groups' critical reading skills.

5-Significance:

1.Developing the FL curricula being taught to Jordanian grade 9 secondary school students in a way that allows the incorporation of green English concept into learning materials and sources.

2.Enhancing the professional development of Jordanian EFL teachers in order to efficiently teach the green English related lexis, structures, and terms to Jordanian EFL secondary school students.

3.Devising appropriate teaching strategies that enable the utilization of green English in the process of FL instruction in the Jordanian context.

4.Enhancing the English critical reading skills among Jordanian grade 9 students in accordance with the goals of ministry of education policy.

5.Instilling the awareness of environmental conservation among Jordanian secondary school students.

6-Delimitations:

1.Jordanian grade 9 EFL students enrolled in the Serfa secondary school for girls, education directorate of Lwa'a Al-Qasr.

2.Critical reading skills.

3.Green English instruction.

4.Environmental awareness.

7-Definition of terms:

According to Abdel Latif (2024), green English instruction innovatively incorporates environment-derived topics into FL teaching and learning processes. In green English instruction, the emphasis of language knowledge learning parallels with the creation of environmental awareness. Thus, students are expected to acquire responsible behavior towards the environment and become knowledgeable about different environmental issues.

-Operational definition:

Green English instruction is employed to enhance the participants' critical reading skills through reading, analyzing, evaluating, and applying different environmental issues pertinent reading texts.

-Critical Reading Skills:

Luke (2018) stated that critical reading refers to the ability of making intentional and conscious sense of the reading text through the use of different and broad perspectives. It encompasses the process of de-codification, assessment, extraction, analysis, inference and argument of meaning.

-Operational definition:

The present study employs the term critical reading strategies in the sense of having linguistic and cognitive skills. Linguistic skills include lexis, grammar, structure, sentence patterns, and syntactic constituents. Cognitive knowledge includes comprehension, analysis, evaluation, application, inference, argument and opinion expressions.

-Literature review:

In a quasi-experimental study, Abdel Latif (2024) examined the impact of using green English instruction on sustaining the writing skills and environmental

awareness among pre-service teachers at the faculty of education. In addition to the handful of studies that have focused on green English instruction, recent research has made a more prominent instructional variable within EFL contexts. Green English instruction as defined by contemporary research is an eco-pedagogical approach that integrates language learning with sustainability and environmental responsibility.

Ali, for example, reviewed green education in EFL classrooms and identified the role of environmental language instruction as a means to elicit environmental literacy and ethical responsibility among students and language learning. The study considered green English instruction a system integrating linguistic information with sustainability values, making it a positive independent variable in language learning.

Similar researchers, Bekteshi & Xhaferi (2020) studied the role of English language instruction as a source of sustainability in sustainable development and found that "green" English language instruction engaged the students in their learning, contextualized their language, and exposed them to global environmental issues. They concluded that green English instruction was not just a supplement to existing content, but constituted a core approach of instruction that informed linguistic outcomes and environmental understanding.

Deshmukh (2025) provides support with his work on sustainable English language learning through an eco-pedagogical lens, reporting that 'where themes of the environment are integrated consistently into EFL instruction, they improve the language skills, critical engagement, and environmental awareness' of the students. The researchers found green English instruction to represent a school-based approach that combines linguistic purposes with sustainability education, providing additional evidence of it as a primary instructional variable in EFL classrooms.

Yu et al. (2024), also studied sustainability issues in English language learning and demonstrated that establishing sustainable development goals in EFL instruction allows students to critically engage with the environment while also gaining language skills. They found that green English instruction enhances students' awareness of environmental issues, critical thinking, and learner control, thereby consolidating its position as an independent major variable impacting cognition and affect.

Moreover, Özcan and Gürsoy (2024) examined an eco-pedagogical model of English instruction for young learners and found that green English instruction increased learning in the language and environmental literacy areas. It was also found that incorporating environmental issues into EFL instruction improves comprehension, vocabulary acquisition, and environmental sensitivity, supporting the teaching effectiveness of green English in all levels of education.

Seraj (2024) summarized recent research on green technology in language teaching and learning from technical and review perspectives and concluded that green English instruction, if supported by digital and authentic resources, builds sustainable learning environments and enhances the student's involvement with environmental issues. The review stressed that green English instruction represents a changing instructional paradigm that encompasses language, technology, and the environment.

Furthermore, Jung and Dos Santos (2022) explored the eco-responsive nature of EFL instruction, with the results that green English instruction provided meaningful learning experiences because it linked language use to environmental issues in real life. The researchers found that students who are actively involved in EFL instruction with environmental content are more likely to be motivated, to participate more

effectively in the process, and to be more aware of the environment and thus to be more environmentally sensitive. this affirmed the importance of green English instruction as an independent learning variable.

Raphael and Nandanan (2024) continued this inquiry by focusing on EFL textbooks and teacher perceptions in Saudi context. Their results also suggested that green English instruction, when applied as a structured pedagogical method, supports CLIL and promotes the environmental consciousness of learners, supporting it as an instructional variable rather than a peripheral teaching theme.

Cordova (2024) conducted a qualitative study on the perception of pre-service teachers and their high school students about the integration of green English instruction in the TEFL process in the Philippines. Data were collected through the instrument of semi-structured interviews. Different interviews were constructed for teachers and students. Teachers' interviews dealt with three stages of implementing the green English instruction, namely pre, while and post. Students' interviews focused on receiving feedback on the employment of green English instruction. The pre-service teachers asserted that green English instruction stimulated collaboration among them during the pre-implementation stage as they shared insights into the lesson plan preparation which differs from that of regular teaching methods. During implementation stage, pre-service teachers discussed the arisen challenges for implementing the green English instruction. They encountered challenges of time management to present all the planned lessons. They need to be trained for interdisciplinary teaching when combining environmental issues with language knowledge. At the post-implementation stage, most of the pre-service teachers expressed satisfaction about the adopted strategies to incorporate environmental topics with language knowledge. Students' interview revealed that green English

instruction alerted them to take the initiative of environment protection. It provided them with the necessary language knowledge they were in need to know. It expanded students' learning experience to be actively engaged in providing solutions for environmental problems. It sustained the students' feelings of being affiliated to society and responsible for handling the environmental issues. Cordova concluded that environmental awareness can be raised through the process of TEFL which presents environmental issues in English language learning classrooms.

Le et al. (2024) explored critical reading abilities among English majors in Vietnam, finding they struggled with synthesis because of the large amount of information in texts, especially regarding identification of main ideas and supporting details. They concluded that critical reading strategies elicit deeper analysis, assessment, and reflection, which makes it easier for EFL learners to understand cultural assumptions, correct biases, and understand the cultural roots of texts.

Mirasol (2024) explored the use of critical reading strategies in the public and private high schools in the Philippines EFL context. The findings showed that comprehension of the reading text was the participants' highest skill while the ability to make predictions out of the reading text was their lowest skill. Evaluation and analysis skills of the reading text varied among participants on the basis of their gender where female students outperformed their male counterparts. The highest results of information synthesis were in favor of the private school students in contrary to those affiliated with the public schools. The findings shed light on the necessary required collaboration of high school teachers and administrators to enhance the participants' critical reading skills.

Rahmasari and Sunarti (2024) quantitatively discussed the effect of using critical reading strategies on the development of Indonesian high school students' English

reading skills. Instruction classes were designed on the basis of using regular reading strategies vis-vis critical reading strategies. The regular strategies were taught to the control group, while the critical strategies were instructed to the experimental students. The participants were pre-and-post tested by using a reading comprehension test. The test specifically includes assessment questions of the students' comprehension, analysis and interpretation of the reading text. In contrast to the regular reading comprehension strategies, the critical reading strategies led to higher significant development of the participants' English reading skills. The experimental students highly improved posttest achievement in readings skills from the pretest achievement. Meanwhile, the posttest achievement of the control group was insignificantly different from that of the pretest. Therefore, Rahmasari and Sunarti emphasized the effectiveness of utilizing critical reading strategies in developing the reading comprehension skills of high school students in Indonesia.

8-Method Research design:

The current study employed pre-and-posttest research design. It made use of the mixed method in analyzing the collected data both quantitatively and qualitatively (Marghany, 2023; Abdel Latif, 2024; Le et al. 2024 and Rahmasari and Sunarti, 2024). This design was chosen to allow for a consistent measure of students' increase in critical reading skills and awareness of the environment that resulted from the instructional treatment. The pre-and-posttest data quantification relied on the use of descriptive statistics such as mean scores and standard deviations. It also relied on inferential statistics of the paired and independent samples t-tests. The qualitative analysis described the participants' pre-and-posttest performances. It also computed the frequency of the experimental students' responses to the perception

questionnaire and the assessment of experimental group's environmental awareness checklist.

-Participants:

Sixty Jordanian grade 9 EFL students participated in the present study. They were enrolled in the Serfa secondary school for girls, education directorate of Lwa'a Al-Qasr. They were all females and their age ranged between 15-16 years old. Participants were selected because of similar educational experiences, level of English education, and socio-cultural background, allowing for homogeneity prior to treatment administration. Students are products of the TEFL process in the Jordanian context. The current study was carried out in the first term of the school year 2024-2025.

-Procedures:

In the beginning of the first term of school year 2024-2025, two classes of Jordanian grade 9 students were assigned as control and experimental groups. The participants sat for the critical reading skills pretest to determine their pretest performance. The pretest results indicated that both groups performed statistically similarly on their first critical reading skills prior to instruction. Both groups received remedial treatment over a 10-week period. The control group studied critical reading strategies by using the regular methods, which were primarily based on textbook reading passages, teacher explanations, and traditional comprehension questions, whereas the experimental group studied the same strategies through the utilization of green English instruction. The experimental treatment was implemented as a program of practical study involving ten units of instruction over two weeks. Each session lasted about 45 minutes.

The practice program was based on a combination of environmental topics and specific critical reading methods. A similar instructional format was applied in each unit: pre-reading literary retelling of environmental background knowledge, while-reading linguistic and cognitive skills development, and post-reading analytical and problem-solving activities.

Both groups sat once again for the critical reading skills posttest towards the end of the second term (Appendix A). A 32–item questionnaire was applied to the control and experimental students to determine their perceptions about using the regular method versus green English instruction for learning the critical reading strategies (Appendix B). An environmental awareness checklist was also administered to the experimental group only based on the observations of three TEFL experts including the researcher herself (Appendix C). The three data collection instruments were referred to a jury of three TEFL professional experts to determine the instruments' internal and external validity.

A pilot study was conducted prior to the main experiment with 15 grade 9 students not involved in the main study. This pilot study was designed to determine the quality of instructions, the nature of test items, time allocation, and the viability of using the instruments in the classroom.

The pilot participants' feedback provided some unclear language and sequence for some items, which were later rewritten to make them clearer and relevant to the study objectives. Cronbach's alpha coefficients were .93, .90, and .89 for the critical reading test, perception questionnaire and environmental awareness checklist successively. The three Cronbach's alpha coefficients suggested high reliability for the three instruments.

-Lesson Plans of Green English Instruction:

The lesson plans of green English instruction combined the aims of realizing linguistic knowledge and creating environmental awareness among the Jordanian grade 9 EFL students. The practical training focused on the student-centered learning based on both real-world environmental texts, the shared discussion of environmental issues, and problem solving through an authentic environment text. The lesson plans recognized the importance of utilizing advanced technology in sustaining the concept of environment conservation among the experimental students. Thus, lesson plans relied on audio-visual authentic reading texts derived from various online websites. The teaching content ranged from a single environmental concept to a more complex global topic, so that students learned to speak and think critically.

The reading texts include environmental topics such as pollution, climate change, renewable energy, recycling, environment conservation, eco-system, etc. Table 2 introduces a lesson plan model about using the green English instruction for teaching the environmental issue of pollution.

Table 2: A Lesson Plan Model for Using Green English Instruction

Item	Description
Title	Pollution
Website	https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/reading-comprehension/reading-for-detail-deep-reading/pollution/3919
Main Objective	The lesson mainly aims to train students on using different language aspects of the reading text and create environmental awareness among students of the issue of pollution
Pre-Reading Phase	- New vocabulary was introduced to students such as harmless, harmful bacteria, rubbish tips, decay, endangered marine life, sewage, valuable metal, break down, etc. - Students were asked about their background information about pollution.
While-Reading Phase	A. Language knowledge: - Some grammar rules were introduced. - Types of English sentences were highlighted. - Derivational affixes were explained - Students did multiple choice exercises on the selection of appropriate words B. Cognitive Knowledge: Students were trained to: - Identify the main idea - Identify supporting ideas - Practice Bloom's taxonomy of knowledge through analysis, evaluation, remembrance, synthesis, application of information - Students practiced true/false exercises on statements of the reading text
Post-Reading Phase	- Students held group discussions about the issue of pollution. - Students suggested solutions to solve the problem of pollution. - Students were asked to do exercises pertinent to the reading text of pollution

- **Data collection instruments:**

The elicitation of data relied on three instruments, namely critical reading test, perception questionnaire and environmental awareness checklist. The critical reading test was adopted as data elicitation technique in different studies such as Le et al. (2024), Mirasol (2024) and Rahmasari and Sunarti (2024). The present study constructs the critical reading skills test by selecting a reading passage about global warming derived from environment and sustainable development report, p. 4. https://ncert.nic.in/textbook/pdf/keec109.pdf

The current study divides the test into three main sections. Section A includes twenty-five multiple choice questions pertinent to the reading passage. Section A tested the participants' language knowledge about vocabulary, sentence structure, forms and types. Section B contains twenty-five true and false statements about the selected reading passage. Section B tested the participants' ability to analyze, evaluate, synthesize and apply information of environment related issues. Section C requires the participants to provide suggestions and solutions for solving the environment-related issues. Section C tested the participants' ability to induce new information, provide solutions and express their opinions about issues related to environment conservation. The total mark of the critical reading skills test was 75 marks where 25 marks were allocated for each section.

The 32-item questionnaire was constructed based on reviewing the previous studies such as Bekteshi and Xhaferi (2020), Faramarzi and Janfeshan (2021), Jung and Dos Santos (2022), and Raphael and Nandanan (2024). It is divided into two sections: linguistic knowledge (1-20) and cognitive skills (21-32). The first section contains items about vocabulary, synonyms, antonyms, hypernyms, hyponyms, semantic features of word concept, sense concept, connotative and collocative types

of meaning, types and forms of English sentences, syntactic constituents, grammar rules, morphological structure, derivation and inflection, etc. The second section includes statements about benefits of utilizing the green English instruction covering different levels of Bloom' taxonomy of knowledge: analysis, evaluation, remembrance, synthesis, induction, and application. It also handles ability to hold discussion, opinion expressions, and provide collaboration atmosphere for language learning. The questionnaire was constructed on the basis of five-Likert scale providing five responses: Strongly Disagree=5, Disagree=4, Not Sure=3, Strongly Agree=2, and Agree=1

The 12-item students' environmental awareness checklist was created according to various studies namely, Ali (2022), Nur et al. (2022), Pruneau, et al. (2023), and Cordova (2024). The evaluation of experimental students' environmental awareness was conducted by the researcher herself and the assistance of two senior English teachers. The evaluation was based on observing the experimental students over the period of 10 weeks. These abilities encompass environment issues comprehension, discussion of environment issues, comparison of environment issues with the experimental students' background knowledge, adoption and promotion of environmental conservation concept, willingness to perform voluntary works for environment conservation, suggestions of possible solution to environment issues, etc. The evaluation checklist was designed on the basis of four-Likert scale offering four rates for the experimental students' environment awareness: Always=4, Sometimes=3, Seldom=2, and Never=1.

-Data Analysis:

The current study employed inferential statistics for different reasons. Through the employed paired samples t-test, the present study aimed to identify the potential

differences that may exist in the pre-and-post performances in critical reading skills of both groups. It used the independent samples t-test to:

1.Identify the potential development of both groups' critical reading skills in the posttest.

2.Determine the statically significant differences between both groups' posttest performances in critical reading skills.

3.Verify the effectiveness of green English instruction vis-à-vis the regular method in developing the participants' critical reading skills. The verification is based on the computation of both groups gained mean scores.

In addition, the qualitative analysis used frequencies of the experimental students' responses to the perception questionnaire of using green English instruction. Frequencies were also computed for the four rates given by the three TEFL raters who evaluated the experimental students' environmental awareness.

Table 3 represents the descriptive statistics of the critical reading skills pretest. The results indicated very poor performance of the control and experimental groups in the critical reading skills. The minimum and maximum scores of the control group fall between 20 and 27 marks, while they range between 21 and 27 marks for the experimental group. Values of mean scores and standard deviations were (12.74) and (3.57) for the control group and (12.86) and (3.68) for the experimental students. The two groups did not achieve the minimal requirements for passing the pretest. They could not fulfill any of the language knowledge or cognitive skills listed in Table 1. All participants had problems identifying antonyms and synonyms of various words such as *gradual, increase, deforestation, niches, extinction, past century, reduction*. They could not also identify the syntactic categories of *warming, observed, projected,* and *supplies*. They failed to select appropriate affixes to form

the noun of disappear, and the adverb of frequent. They also had problems with identifying types of English sentences, the grammatical functions of *decrease* and *increase* as nouns and verbs. As for the cognitive skills, the results showed inability on the part of all participants to analyze, evaluate, synthesize, remember, induce and apply information about global warming. Only a few students provided some suggested solution for the global warming problem written in linguistically limited responses. The findings affirmed the first null hypothesis that critical reading skills do not differ among all participants in the pretest. The findings were compatible with those reported by Al Roomy (2022), Le et al. (2024), Mirasol (2024) and Rahmasari and Sunarti (2024).

Table 3: Pretest Descriptive Statistics

Group	N	MS	SD	Min.	Max.
Control pretest	30	12.743	3.57314	20	27
Control posttest	30	22.406	11.95313	34	50
Experimental pretest	30	12.861	3.68525	21	27
Experimental posttest	30	35.289	23.37518	40	72
Valid Number	30				

Table 4 indicates better development of the experimental students' critical reading skills in the posttest in comparison to the control group participants. The former achieved higher values of the mean scores (35.28) and standard deviations (23.37) compared to (22.40) and (11.95) for the latter. As for language knowledge, the experimental students highly developed their ability to identify synonyms, antonyms, syntactic categories of words and phrases, patterns of English sentences, and grammatical functions of different words. They also showed supremacy over their control counterparts in evaluating, analyzing, remembering, synthesizing and applying information about global warming. They highly outperformed the control

group students in providing solution for solving the global warming problem. These solutions include organizing online campaigns against the emission of greenhouse gases, urging states to stop burning forests, informing others about the potential dangers of global warming, and promoting voluntary works to protect the environment. The findings led to the rejection of the second null hypothesis that posttest critical reading skills do not differ between the two tested groups. Table 4 also shows that there are statistically significant differences between the posttest development of critical reading skills between the two investigated groups. The present study rejects the third null hypothesis. The findings are compatible with those reported by Luke (2018), Abdel Latif (2024), Cordova (2024), Le et al. (2024), Mirasol (2024) and Rahmasari and Sunarti (2024).

Table 4: Paired Samples T-Test

Group	N	MS	SD	DF	t-value	Sig.
Control pretest	30	12.743	3.57314	29	6.942	0.009
Control posttest	30	22.406	11.95313	29		
Experimental pretest	30	12.861	3.68525	29	24.364	0.000
Experimental posttest	30	35.289	23.37518	29		
Valid Number	30			29		

Table 5 represents the computation of the gained mean scores of the two groups. It shows that experimental participants attained largely higher gained mean score in the posttest (22.42) vis-à-vis that of control group students (9.66). It also shows that the difference between both groups is statistically significant since the p value is less than 0.05 ($p<0.05$). Therefore, the experimental group's higher gained mean score ascertains the effectiveness of utilizing green English instruction vis-à-vis the regular method in developing the participants' critical reading skills. As such, the fourth null hypothesis is rejected as the two teaching methods are not equally effective to

develop the skills of critical reading among the examined participants. The finding comes in agreement with those reported by Abdel Latif (2024), Cordova (2024), Le et al. (2024), Mirasol (2024) and Rahmasari and Sunarti (2024).

Table 5: Computed Gained Mean Scores

Critical Reading Skills	N	GMS	SD	df	t-value	Sig.
Control	30	9.66	8.37	29	17.422	0.000
Experimental	30	22.42	19.68	29		

Analysis of the experimental students' responses to the perception questionnaire is introduced in Table 6. In contrast to the frequencies of Strongly Agree (207) and Agree (147) responses of control group students, their experimental counterparts attained extremely higher frequencies of these two responses (453) and (340). The latter responses of Strongly Disagree (78) and Disagree (57) were extremely lower than those (221) and (234) for the control group.

Reading closer to Table 6 suggests that the experimental students consistently exhibited positive attitudes regarding linguistic knowledge as well as cognitive skills. The concentration of “Strongly Agree” and “Agree” responses indicates that green English instruction was viewed as highly effective in helping students to learn vocabulary, grammar understanding, sentence structure awareness, and syntactic knowledge. Additionally, the experimental students reported a marked improvement in higher-order cognitive skills of analysis, assessment, synthesis, inference, and opinion expression.

By contrast, the control group's responses were concentrated on “Strongly Disagree” and “Disagree”, reflecting frustration with the typical classroom approach and their limited reach in supporting critical reading. This distance in perception between the two groups provides qualitative evidence for the quantitative findings

and illustrates the instructional advantages of green English instruction in promoting the language and critical reading ability. The finding agrees with those reported by Zahoor and Janjua (2020), Kose and Gunes (2021), Abdel Latif (2024), Cordova (2024), and Raphael and Nandanan (2024).

Table 6: Students' Perceptions about using the Regular Method and the Green English Instruction (GEI)

No.	Skills	SD	D	N S	SA	A
		C E	C E	C E	C E	C E
	A. Linguistic Knowledge					
1	It sustains learning of vocabulary	7 2	9 3	4 0	7 19	4 6
2	It clarifies the distinction between synonyms and antonyms	5 2	7 1	4 1	7 13	7 12
3	It fully explains hypernyms and hyponyms	6 3	8 2	5 1	8 14	3 10
4	It provides clear explanation of the use of homonyms	4 2	7 2	4 0	7 15	8 11
5	It helps to understand the relationships between signifiers	9 1	8 0	6 1	5 16	2 16
6	It leads to the comprehension of word concept	8 3	8 1	5 1	7 12	2 13
7	It sustains knowledge of	6 1	9 1	4 0	8 18	3 10

	sense concept					
8	It reinforces the comprehension of the connotative meaning	7 3	8 2	3 0	6 17	6 8
9	It enables students to comprehend the morphological structure of words	9 2	6 1	7 1	6 18	1 8
10	It helps students to differentiate between different word classes	5 3	8 1	6 0	7 16	4 10
11	It reinforces students' ability to use derivational forms of words	8 2	8 2	5 1	6 14	3 11
12	It helps students to understand inflectional forms of words	6 3	9 2	8 1	4 12	3 12
13	It sustains students' understanding of the phonemic features of affixes	5 2	7 1	6 1	6 15	6 11
14	It enables students to recognize the syllable structure of words	8 5	7 2	4 1	7 11	4 11
15	It helps students to comprehend usages of different tenses	6 3	8 1	3 0	8 16	5 10

16	It reinforces students' comprehension of sentence structure	7 2	7 2	4 1	8 15	4 10
17	It enable students to differentiate between declarative, interrogative, exclamatory, and imperative forms of sentences	5 4	8 1	5 1	7 13	5 11
18	It clarifies the difference between main and subordinate clauses	9 3	9 3	4 1	6 14	2 9
19	It enables students to use conjunctions properly	5 1	7 1	3 1	7 16	8 11
20	It sustains students' understanding of the syntactic structures of sentences	6 2	6 2	4 1	7 13	7 12
	B. Cognitive Skills					
21	It helps students identify the main idea of the reading text	7 1	5 1	6 1	8 12	11 15
22	It enables students to identify the supporting ideas of the reading text	8 2	8 3	7 0	5 10	2 15
23	It reinforces students'	7 3	9 1	4 1	5 12	5 3

	ability to process information included in the reading text					
24	It helps students to retain information	6 2	8 1	5 0	6 12	5 15
25	It sustains students' ability to analyze information	8 1	5 3	3 1	7 14	7 11
26	It develops students' ability to synthesize information	9 3	7 2	4 2	7 12	3 11
27	It enhances students' ability to evaluate information	7 4	7 2	5 1	6 13	5 10
28	It enables to students to apply the newly acquired information	6 2	5 3	7 2	5 14	7 9
29	It helps students to express their opinions about the acquired information	8 3	4 3	4 2	6 13	8 9
30	It sustains students' ability to infer new information from the acquired one	9 4	6 2	5 1	6 14	9 9
31	It helps students to hold argumentative discussions about the acquired information	7 3	8 2	4 2	7 16	4 7

32	It sustains collaborative learning among students	8 1	7 3	6 1	5 12	4 13
	Total Frequency	221/78	234/57	158/28	207/453	147/340

Table 7 introduces the three raters' evaluation of the impact of employing the green English instruction to develop the environmental awareness among experimental students. The experimental group obtained immensely high rates of Always (145) and Sometimes (161) responses. They also obtained low rates of the Seldom (36) and Never (17) responses. These findings provide clear empirical evidence that green English instruction had a significant effect on improving the environmental awareness of the experimental students as a consequence of increased awareness of environmental issues, willingness to adopt environmentally friendly behaviors, and active participation in discussing and supporting environmental conservation. The findings indicate high rate of environmental awareness among the experimental students.

The distribution of responses in Table 7 shows clearly positive effects of green English instruction on the environmental awareness of the experimental students. High frequency of "Always" and "Sometimes" responses indicate that students became knowledgeable about environmental issues, were able to communicate different types of environmental concepts, and were more willing to be environmentally responsible.

Also, there is little resistance or indifference to environmental ideas or concepts which seems to be missing or at least a few "Seldom" responses and "Never", indicating that the instructional treatment has been successful in instilling environmental values. It also reveals that the students were able to translate environmental terms and ideas into everyday life, share environmental issues on

their own and become engaged activists for environmental preservation in their communities.

Collectively, these findings point to the fact that green English instruction not only teaches cognitive awareness but also allows for attitudinal and behavioral changes, which is one of the primary objectives of the present study. The findings are compatible with those reported by Pruneau et al. (2023), Abdel Latif (2024), Cordova (2024), and Raphael and Nandanan (2024).

Table 7: Environmental Awareness Checklist

No.	Skills	Always	Sometimes	Seldom	Never
1	Students have become knowledgeable about environmental issues	10	14	3	3
2	Students could determine the connection between different environmental issues	12	16	2	0
3	Students could identify the reasons behind the environmental issues	13	12	3	2
4	Students could related environmental issues to their background knowledge	11	13	4	2
5	Students have better understanding of the different environmental issues	14	12	3	1
6	Students have become willing to do voluntary work	13	14	3	0

	for environment conservation				
7	Students could independently discuss various environmental issues	12	13	4	1
8	Students could suggest solutions to environmental problems	10	14	3	1
9	Students conveyed the concept of environment conservation to their family, friends, and colleagues	14	12	4	2
10	Students have become good spokesmen of environmental issues	11	15	3	1
11	Students have adopted environmentally friendly behavior	13	12	2	3
12	Students could use environmental terminology in their daily routines	12	14	2	2
	Total Frequency	145	161	36	17

-Discussion:

The experimental students realized better development of their critical reading skills due to the utilization of green English instruction which increased their motivation towards mastering the critical reading strategies. The green English instruction helped to develop the language knowledge and cognitive skills of the experimental students in a more effective manner than that of the regular method. In

contrast to the control participants, experimental students managed to have better development of their ability of identifying synonyms, antonyms and the syntactic categories at the levels of phrases and sentences. They also improved their knowledge about sentence structures and patterns. The development of experimental students' language knowledge is attributed to the benefits of the green English instruction which provided authentic learning materials with well-formed structures and sentences. Being exposed to such learning materials, the experimental students became capable of developing their language knowledge. Such learning materials are also rich in various lexis and terminologies, so as the experimental students can exploit them in their daily life routines. In addition, the experimental students managed to develop their cognitive skills in the light of Bloom's taxonomy of knowledge because of implementing the green English instruction. The green English-based learning materials are full of abundant information and details, so as the experimental students were well-trained to analyze, evaluate, remember, synthesize and apply these details for the development of their critical reading strategies. The findings come in agreement with those reported by Luke (2018), Abdel Latif (2024), Cordova (2024), Le et al. (2024), Mirasol (2024) and Rahmasari and Sunarti (2024).

Analysis of the experimental group's responses to the perception questionnaire, as opposed to those of the control group, revealed that the experimental participant positively viewed the benefits of utilizing the green English instruction in developing their critical reading skills. On the other hand, the control group students expressed negative views about the use of the regular method in studying and learning the critical reading strategies. The different views of both groups are related to the different learning environments created by the green English instruction and the

regular method. The former was effectively successful in training the experimental students on the proper usage of critical reading skills in contrast to the latter which did not adequately motivate the control group students to properly practice the critical reading strategies. The findings of computing the gained mean scores of both groups and these of the two perception questionnaires affirmed the effectiveness of employing the green English instruction for the purpose of developing the critical reading strategies of the experimental Jordanian grade 9 EFL students. These findings are compatible with those reported by Zahoor and Janjua (2020), Kose and Gunes (2021), Abdel Latif (2024), Cordova (2024), and Raphael and Nandanan (2024).

The findings of the evaluation checklist show that green English instruction largely contributed to increase of experimental students' environmental awareness. The experimental students increased their knowledge about environmental issues and can connect these issues to each other. They became capable of identifying the reasons behind these issues and can compare these issues to their background information. They improved their comprehension of these issues and became willing to do voluntary work for environment conservation. They became capable of holding independent discussions about these issues and suggest tentative solutions to address such issues. They became effective advocates who promote these issues among relatives, friends and colleagues. They adhered to the environmentally friendly behavior and used environment terms in their daily life interactions. The findings agree with those reported by Pruneau et al. (2023), Abdel Latif (2024), Cordova (2024), and Raphael and Nandanan (2024).

-Implications:

Green English instruction successfully helped the experimental participants to enhance their critical reading skills and ability of mastering pertinent vocabulary,

interpreting different structures of English sentences, and comprehending, analyzing, and discussing several environmental issues. It also enabled the experimental students to process, evaluate and infer information on the one hand and form and develop opinions about environmental issues on the other.

Due to the effectiveness of employing the green English instruction, curriculum planners and designers should integrate and adjust the environmental issues to suit the learning needs of secondary school students in the Jordanian context. Selection of appropriate environmental topics is a necessity to enhance the Jordanian secondary school students' English language proficiency. As evident, the experimental participants managed to improve their critical reading skills through the utilization of environmental reading texts. Such reading texts provide authentic learning materials which fostered the participants' ability to understand real-world issues, different structures of formulating English sentences, and proper usage of related vocabulary.

The findings of the present study entail that teachers' preparation and training programs should consider providing necessary training of EFL Jordanian secondary school teacher of suitable implementation of green English instruction. The training should include devising appropriate teaching strategies for different language skills in line with the selected environmental topics. It also should imply ways of teaching lexical, structural, grammatical and phonological aspects of language knowledge through such environment related reading texts.

8-Conclusion:

The present study concluded the effectiveness of using the green English instruction to develop the experimental students' critical reading skills on the one hand and the increase of their environmental awareness on the other. It is evident

that the green English instruction had more and higher effective contribution towards the experimental students' critical reading strategies in comparison to the regular method applied to train the control group students for the same purpose. The employment of green English instruction led to distinct performance of critical reading strategies for the experimental students as opposed to that of the regular method in the case of the control group. Owing to the green English instruction, the experimental students managed to highly develop their language knowledge and cognitive skills. The development includes knowledge of lexis, synonyms and antonyms, syntactic categories, sentence structures and patterns on the one hand. It also involves cognitive skills in terms of analysis, evaluation, synthesis, remembrance, and application of acquired information and knowledge on the other hand.

As a result of its effectiveness, experimental students positively viewed the utilization of green English instruction to develop their critical reading skills. In contrast, the control students held negative views about the use of regular methods for teaching critical reading skills. Furthermore, the green English instruction increased the experimental students' environmental awareness. They attained full comprehension of the environmental issues and were willing to do voluntary work for environment protection. Therefore, the present study strongly recommends the incorporation of green English instruction into the curriculum planning and design of the English syllabi being taught to the Jordanian grade 9 EFL students.

-Recommendations and Suggestions:

Based on the findings of this study, several suggestions and recommendations have been proposed to further enhance use of green English instruction within EFL contexts:

1. Jordanian secondary school foreign language instruction needs to be systematically designed so that green English instruction is integrated within the language learning goals and the environmental education goals.
2. The planners of curriculum must include environmentally relevant content that addresses the cognitive, linguistic, and developmental needs of the secondary school students of Jordan.
3. Government officials in the Ministry of Education should take steps to initiate new programs and initiatives that build awareness about the environment through language instruction for their students.
4. Training and professional development for EFL teachers should be focused on the effective use of green English instruction, such as linking environmental lessons to linguistic and critical reading skills.
5. Future research may look at how green English concepts are found in Jordanian secondary school textbooks and how they are relevant to sustainability goals.
6. Future research would explore the impact of green English instruction on the acquisition of other language skills, such as writing, speaking, or listening, among Jordanian EFL learners.
7. Researchers may also consider the relevance of green education to other learning styles and stages of instruction including tertiary education, in order to better understand its broader pedagogical implication.

-References:

Abdel Latif, O. L. I. (2024). Using a green English language teaching approach to enhance faculty of education English majors' descriptive writing and environmental awareness. *Journal of Research in Education and Psychology, 39*(3), 341–380. https://mathj.journals.ekb.eg/article_370695_98419085bde42f2d73f7b81bf4d98eaa.pdf

Afifah, A., Putri, A. D., Almawadeh, N. S., Al-Amad, T., Arshad, R., Gulshad, L., & Araniti, F. (2021). Dampak lirik lagu bertema seksual "Ngidam Pentol" terhadap kemampuan penalaran matematika siswa sekolah menengah atas. *Kaizen Media Publishing, 1*(1), 163–174.

Al Roomy, M. A. (2022). Investigating the effects of critical reading skills on students' reading comprehension. *Arab World English Journal*.

Ali, S. (2022). Green pedagogies in EFL: Promoting environmental literacy through language teaching. *Journal of Language and Ecology, 4*(1), 56–72.

Almawadeh, N. S., & Khalifa, G. J. (2016). The philosophical beliefs of English language teachers of the primary stage and their relationship to their teaching practices in the Jordan Palace Brigade. *Mutah for Research and Studies: Human and Social Sciences Series, 31*. Mutah University.

Al-Mawadeh, N. S., Alsnayan, M. N., & Alkhtaybeh, M. M. (2023). E-learning pattern between effectiveness and obstacles as viewed by secondary school students during the COVID-19 pandemic in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7*(2), 124–138. https://doi.org/10.26389/AJSRP.D120822

Bekteshi, E., & Xhaferi, B. (2020). Learning about sustainable development goals through English language teaching. *Research in Social Sciences and Technology, 5*(3), 78–94. https://doi.org/10.46303/ressat.05.03.4

Cordova, M. (2024). Integrating sustainable development goals in English language and literature teaching. *Frontiers in Education, 9*, Article 1330034. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1330034

Deshmukh, A. (2025). Sustainable English language teaching: Eco-pedagogy in ELT. *Research Studies in English Language Teaching and Learning, 3*(6), 623–635. https://doi.org/10.62583/rseltl.v3i6.117

Environment and sustainable development report. (2022–2023). National Council of Educational Research and Training. https://ncert.nic.in/textbook/pdf/keec109.pdf

Faramarzi, A., & Janfeshan, K. (2021). An investigation into ecolinguistic representation in Iranian high school English textbooks. *Ars Artium: An International Refereed Research Journal of English Studies and Culture, 9*, 70–85. https://www.arsartium.org

Jia, Y., & Guo, L. (2020). The teaching design of English reading based on cultivating students' critical thinking. *Theory and Practice in Language Studies, 10*(8), 993–998. https://doi.org/10.17507/tpls.1008.20

Jung, C. D., & Dos Santos, L. M. (2022). Incorporating environmentally responsive EFL pedagogy in English-as-a-foreign language classrooms: Paving the way for global impact. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 987*, Article 012017. https://doi.org/10.1088/1755-1315/987/1/012017

Kose, N., & Gunes, F. (2021). Undergraduate students' use of metacognitive strategies while reading and the relationship between strategy use and reading comprehension skills. *Journal of Education and Learning, 10*(2), 99–108. https://doi.org/10.5539/jel.v10n2p99

Le, H. V., Nguyen, T. A. D., Le, D. H. N., Nguyen, P. U., & Nguyen, T. T. A. N. (2024). Unveiling critical reading strategies and challenges: A mixed-methods study among English major students in a Vietnamese higher education institution. *Cogent Education, 11*(1), Article 2326732. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2326732

Luke, A. (2018). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. In *Critical literacy, schooling, and social justice* (pp. 168–188). Routledge.

Marghany, M. M. (2023). Using artificial intelligence-based instruction to develop EFL higher education students' essay writing skills. *CDELT Occasional Papers, 82*(1), 219–240. https://opde.journals.ekb.eg/article_313623_f3187bb01e589e0e68f6bad9c29cf396.pdf

Mirasol, R. G. (2024). Exploring junior high school students' critical reading strategies and reading performance. *Cogent Education, 11*(1), Article 2416814. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2416814

Nur, S., Anas, I., & Pilu, R. (2022). The call for environmentally based language teaching and green pedagogy: Climate actions in language education. *Elsya: Journal of English Language Studies, 4*(1), 77–85. https://doi.org/10.31849/elsya.v4i1.9526

Özcan, E. N., & Gürsoy, P. D. E. (2024). Enhancing language skills and environmental literacy: An eco-pedagogical approach to teaching English to young learners. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 226–227. https://doi.org/10.20319/ictel.2024.226227

Pruneau, D., Lévesque, M., & Bourque, A. C. (2023). Environmental awareness among youth: An exploratory study of knowledge, attitudes, and behaviors. *Environmental Education Research, 29*(1), 89–104.

Rahmasari, A. P., & Sunarti. (2024). Investigating the role of critical reading strategies in developing students' reading comprehension. *Journal of English Language Learning (JELL), 8*(1), 518–529. https://www.researchgate.net/publication/382019457_Investigating_the_Role_of_Critical_Reading_Strategies_in_Developing_Students'_Reading_Comprehension

Raphael, E. B., & Nandanan, S. L. (2024). Green English language teaching and EFL textbooks: Fostering environmental consciousness in language education. *Research Review: International Journal of Multidisciplinary, 9*(4), 108–119. https://doi.org/10.31305/rrijm.2024.v09.n04.013

Seraj, P. M. I. (2024). Green technology in language teaching and learning for sustainable environment: A review study. *BIO Web of Conferences, 144*, Article 04006. https://doi.org/10.1051/bioconf/202414404006

Stibbe, A. (2021). *Ecolinguistics: Language, ecology and the stories we live by* (2nd ed.). Routledge.

Yu, B., Guo, W. Y., & Fu, H. (2024). Sustainability in English language teaching: Strategies for empowering students to achieve the Sustainable Development Goals. *Sustainability, 16*(8), Article 3325. https://doi.org/10.3390/su16083325

Zahoor, M., & Janjua, F. (2020). Green contents in English language textbooks in Pakistan: An ecolinguistic and eco-pedagogical appraisal. *British Educational Research Journal, 46*(2), 321–338. https://doi.org/10.1002/berj.3579

-Appendix A:

-Critical Reading skills Test:

The selected reading text entitled Global Warming derived from environment and sustainable development report, (20-2023) p. 4.

https://ncert.nic.in/textbook/pdf/keec109.pdf

Seventy Five Marks

Read the following text and answer the questions below:

Global Warming

Global warming is a gradual increase in the average temperature of the earth's lower atmosphere as a result of the increase in greenhouse gases since the Industrial Revolution. Much of the recent observed and projected global warming is human-induced. It is caused by man-made increases in carbon dioxide and other greenhouse gases through the burning of fossil fuels and deforestation. Adding carbon dioxide, methane and such other gases (that have the potential to absorb heat) to the atmosphere with no other changes will make our planet's surface warmer. The atmospheric concentrations of carbon dioxide and CH4 have increased by 31 per cent and 149 per cent respectively above pre-industrial levels since 1750. During the past century, the atmospheric temperature has risen by 1.1°F (0.6°C) and sea level has risen several inches. Some of the longer-term results of global warming are melting of polar ice with a resulting rise in sea level and coastal flooding; disruption of drinking water supplies dependent on snow melts; extinction of species as ecological niches disappear; more frequent tropical storms; and an increased incidence of tropical diseases.

Among factors that may be contributing to global warming are the burning of coal and petroleum products (sources of carbon dioxide, methane, nitrous oxide, ozone); deforestation, which increases the amount of carbon dioxide in the atmosphere; methane gas released in animal waste; and increased cattle production, which contributes to deforestation, methane production, and use of fossil fuels. A UN Conference on Climate Change, held in Kyoto, Japan, in 1997, resulted in an international agreement to fight global warming which called for reductions in emissions of greenhouse gases by industrialized nations.

Section A: (25 Marks)

Choose the correct answer A, B, or C:

1. The antonym of 'gradual' is .....

a. Eventual b. sudden c. hazard

2. 'Warming' is a noun in the form of .....

a. Gerund b. numerical c. pronoun

3. The phrase 'a gradual increase' is a/an ..... phrase

a. Adj. b. adverb c. noun

4. The antonym of 'increase' is .....

a. Flourish b. decrease c. supply

5. 'As a result of' refers to .....

a. Contrast b. comparison c. consequence

6. The sentence 'Much of the recent observed and projected global warming is human-induced.' is a ..... sentence.

a. Compound b. complex c. simple

7. The words 'observed' and 'projected' function as .....

a. Adjectives b. adverbs c. nouns

8. 'Deforestation' means ..... of forests.

a. Removal b. protection c. maintenance

9. Global warming occurs due to greenhouse gases .....

a. Missions b. emotions c. emissions

10. Greenhouse gases can ..... heat.

a. Expel b. absorb c. produce

11. ..... is harmless to the environment.

a. Oxygen b. methane c. carbon dioxide

12. 'The past century' refers to the ..... hundred years

a. Last b. current c. forthcoming

13. Global warming ..... the existence of some species.

a. Danger b. dangerous c. endangers

14. The synonym of 'extinction' is .....

a. Laying out b. dying out c. putting off

15. The synonym of 'niches' is .....

a. Windows b. outlets c. sources

16. The noun of 'disappear' is formed by adding the suffix .....

a. –ment b. –ance c. –ion

17. The adverb of 'frequent' is formed by adding the suffix.....

a. –ing b. –lly c. -ly

18. 'Water supplies' is a/an ..... Phrase.

a. Verb b. noun c. adverb

19. The word 'increased' in 'an increased incidence' is a/an .....

a. Adjective b. adverb c. noun

20. 'UN' is a/an .....

a. Acronym b. adverb c. preposition

21. The increase of 'Nitrous' is a ..... Gas to the environment.

a. Harmless b. harmful c. hurtful

22. The verb 'fight' in the passage means .....

a. Combat b. sustain c. reinforce

23. The word 'factors' in the passage means .....

a. Season b. seasons c. reasons

24. The antonym of 'reduction' is .....

a. Increase b. decrease c. sustainability

25. 'With a resulting rise' is a/an ..... phrase

a. Adjective b adverb c. prepositional

Section B: (25 Marks)

Sate the true or false statements among the following:

1. Global warming is an old phenomenon.
2. Man has nothing to do with the occurrence of global warming.

3. Temperature gradually increases in global warming.
4. Greenhouse gases decline in global warming.
5. Burning of fossil fuels and deforestation lead to global warming.
6. The Industrial Revolution is viewed as one of the reasons behind global warming.
7. Carbon dioxide does not belong to greenhouses.
8. Methane is an environmentally friendly gas.
9. Temperature witnessed moderate rise during the last century.
10. The sea level had witnessed average rise in the past.
11. Global warming has short-term consequences.
12. Global warming requires a change of human behavior.
13. Melting of polar ice is harmful to the environment.
14. Melting of polar ice protects the environment.
15. Tropical storms are expected to occur infrequently in the future.
16. Tropical diseases will increase in the future.
17. Global warming refers to the increase in greenhouse gasses.
18. Burning of coal and petroleum products sustains global warming.
19. There is no world unanimity of the danger of global warming.
20. Global warming is responsible for the increase of coastal flooding.
21. China hosted the conference on climate change in 1997.
22. The conference called for curbing the greenhouse gasses emissions.
23. The industrialized states have no role in fighting global warming.
24. Global warming occurs due to several factors.
25. International efforts of fighting global warming only started the beginning of third millennium.

Section C: (25 Marks)

Suggest solutions for the global warming problems:

A. .....

.....

B. .....

.....

.....

C. .....

.....

.....

D. .....

.....

-Appendix B:

Control and Experimental Students' Perceptions about using the Regular Method and the Green English Instruction (GEI)

No.	Skills	Strongly Disagree	Disagree	Not Sure	Strongly Agree	Agree
	A. Linguistic Knowledge					
1	It sustains learning of vocabulary					
2	It clarifies the distinction between synonyms and antonyms					
3	It fully explains hypernyms and hyponyms					
4	It provides clear explanation of the use of homonyms					
5	It helps to understand					

	the relationships between signifiers					
6	It leads to the comprehension of word concept					
7	It sustains knowledge of sense concept					
8	It reinforces the comprehension of the connotative meaning					
9	It enables students to comprehend the morphological structure of words					
10	It helps students to differentiate between different word classes					
11	It reinforces students' ability to use derivational forms of words					
12	It helps students to understand inflectional forms of words					
13	It sustains students' understanding of the phonemic features of affixes					
14	It enables students to					

	recognize the syllable structure of words					
15	It helps students to comprehend usages of different tenses					
16	It reinforces students' comprehension of sentence structure					
17	It enable students to differentiate between declarative, interrogative, exclamatory, and imperative forms of sentences					
18	It clarifies the difference between main and subordinate clauses					
19	It enables students to use conjunctions properly					
20	It sustains students' understanding of the syntactic structures of sentences					
	B. Cognitive Skills					
21	It helps students to identify the main idea of the reading text					

22	It enables students to identify the supporting ideas of the reading text					
23	It reinforces students' ability to process information included in the reading text					
24	It helps students to retain information					
25	It sustains students' ability to analyze information					
26	It develops students' ability to synthesize information					
27	It enhance students' ability to evaluate information					
28	It enables to students to apply the newly acquired information					
29	It helps students to express their opinions about the acquired information					
30	It sustains students' ability to infer new information from the acquired one					

31	It helps students to hold argumentative discussions about the acquired information					
32	It sustains collaborative learning among students					

Appendix C

Environmental Awareness Checklist

No.	Skills	Always	Sometimes	Seldom	Never

1	Students have become knowledgeable about environmental issues				
2	Students could determine the connection between different environmental issues				
3	Students could identify the reasons behind the environmental issues				
4	Students could related environmental issues to their background knowledge				
5	Students have better understanding of the different environmental issues				
6	Students have become willing to do voluntary work for environment				

	conservation				
7	Students could independently discuss various environmental issues				
8	Students could suggest solutions to environmental problems				
9	Students conveyed the concept of environment conservation to their family, friends, and colleagues				
10	Students have become good spokesmen of environmental issues				
11	Students have adopted environmentally friendly behavior				
12	Students could use				

	environment terminologies in their daily routines				

نهج "اللغة الإنجليزية الخضراء" في التدريس لتنمية مهارات القراءة النقدية والوعي البيئي لدى طالبات المرحلة الثانوية

الملخص

تناولت هذه الدراسة أثر استخدام نهج "اللغة الإنجليزية الخضراء" (Green English) في تنمية مهارات القراءة النقدية والوعي البيئي لدى طالبات المرحلة الثانوية. شاركت في الدراسة ستون طالبة أردنية من الصف التاسع ممن يدرسن اللغة الإنجليزية، وهن طالبات في مدرسة "سرفا" الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء القصر. وقد قُسّمت المشاركات إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. واعتمدت عملية جمع البيانات على ثلاث أدوات، وهي: اختبار القراءة النقدية، واستبانة لقياس التصورات، وقائمة للتحقق من الوعي البيئي. كما اعتمدت الدراسة تصميماً بحثياً قائماً على الاختبارين القبلي والبعدي، واستخدمت المنهج المختلط لتحليل البيانات المجمعة كمياً ونوعياً. وأظهرت النتائج أن تدريس اللغة الإنجليزية وفق نهج "اللغة الإنجليزية الخضراء" ساهم بشكل إيجابي في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى الطالبات الأردنيات في الصف التاسع. وأوصت الدراسة بضرورة أن تتضمن عمليات تخطيط وتصميم مناهج اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في الأردن مواد تعليمية قائمة على نهج "اللغة الإنجليزية الخضراء"، فضلاً عن تدريب المعلمين على توظيف هذا النهج في سياق الممارسات الصفية.

الكلمات المفتاحية: اللغة الإنجليزية الخضراء، مهارات القراءة النقدية، الوعي البيئي، المدارس الثانوية، طالبات أردنيات (متعلمات للغة الإنجليزية).

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2025/12/30م تاريخ القبول: 2026/2/21م تاريخ النشر: 2026/8/31م

مستوى الوعي بأخلاقيات العمل الارشادي في توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين

د. عرين محمد الغزيوات*

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الوعي بأخلاقيات العمل الإرشادي في توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم وذلك وفقًا (الجنس والخبرة والمستوى التعليمي ونوع المدرسة) وقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، ووظفت الدراسة الحالية الاستبانة الإلكترونية، وقد اشتملت عينة أفراد الدراسة على المرشدين التربويين والبالغ عددهم الكلي (138) مرشدًا ومرشدة، وتم تطوير أداة الدراسة لتشمل ثلاثة ابعاد رئيسية (بعد الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي وبعد الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية وبعد الوعي بالمساءلة والقيود المهنية).

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى وعي المرشدين بتقنيات الذكاء الاصطناعي جاءت مرتفعة، والقضايا القانونية والخصوصية جاء بدرجة متوسطة وفي بعد بالمساءلة والقيود المهنية جاءت مرتفعة، وأظهرت النتائج بمستوى الوعي بأخلاقيات العمل الإرشادي في توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين حسب متغير الجنس لصالح الإناث مقارنة بالذكور، وحسب متغير الدرجة العلمية لصالح المرشدين الذين يحملون الدرجات العلمية العليا ولصالح المرشدين الذين تزيد عدد سنوات الخبرة لديهم عن 15 سنة أما فيما يخص متغير نوع المدرسة فجاءت النتائج لصالح المدارس الخاصة.

الكلمات المفتاحية: أخلاقيات العمل الإرشادي، برامج الذكاء الاصطناعي، المرشدين.

* أستاذ مشارك، قسم الإرشاد والصحة النفسية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
areen.ghzewat@wise.edu.jo

1-المقدمة:

يمر الإنسان بمراحل زمنية وعصور متعددة؛ ومن منطلق التقدم والتطور المستمر للبشرية، يسعى إلى تحديث وتطوير الوسائل والأساليب المستخدمة لتسهيل وتحسين حياته، سواء في مجالات الهندسة أو الطب أو التعليم وحتى الصحة النفسية.

ومن أهم مظاهر التقدم العلمي المتسارع في ميدان الصحة النفسية والإرشاد النفسي على مستوى الدول المتقدمة، بدأت هذه الدول في توظيف البرامج المحوسبة وبرامج الذكاء الاصطناعي في تقديم الخدمات الرفاهية النفسية والصحة النفسية ضمن الجلسات الإرشادية، وشهدت استخدام برامج المحادثة الآلية في العلاج النفسي نموًا كبيرًا على مدار السنوات الخمس الماضية (Spytska,2025).

وبالرغم من دور برامج الذكاء الاصطناعي الفعالة في العلاج النفسي، والمتمثله في مساعدة المرشد في مراقبة المسترشد وتقديم توصيات علاجية شخصية، إلا إنه لا يمكن أن تحل هذه البرامج محل العامل البشري في العلاج (Luxton,2014).

وقد أكد ثاكر وآخرون (Thakkar et al,2024) على الحاجة إلى أسلوب ومنهج متوازن لدمج استخدام برامج الذكاء الاصطناعي في جلسات العلاج النفسي، حيث يعمل الذكاء الاصطناعي كمكمل لعمل المرشد والمعالج النفسي وليس بديلًا عن الجهود البشرية في ميدان العلاج النفسي والإرشاد النفسي.

وأشارت دراسة أوفم وآخرون (Ofem et al,2025) أن الطلب المتزايد على خدمات الصحة النفسية ضمن الموارد المتاحة، يؤدى الى ظهور تحديات وثغرات كبيرة أثناء تقديم هذه الخدمات إضافه إلى انخفاض القدرة على تحمل تكاليف هذه الخدمات. واستجابةً لهذه التحديات، لجأ الباحثون والممارسون إلى التكنولوجيا، لا سيما الذكاء الاصطناعي (AI)، لتطوير مناهج الاستشارة التقليدية وتعزيز تقديم الخدمات بشكل عام.

وبالرغم من المزايا المتنوعة والكثيرة في توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية للمسترشدين إلا أنها أدوات قد تفقد القدرة على مواجهة القضايا المتعلقة بالجوانب الأخلاقية في ممارسة العمل الإرشادي مثل السرية وانتهاك الخصوصية، والتحيز الموضوعي،

وانعدام الجهد البشري القادر على فهم المشاعر وخصائص المسترشد النفسية والسلوكية (Rangaswamy&Deepti,2024).

وركز جايزي وآخرون (Gaisie et al,2025) على أهمية الجوانب القانونية والخصوصية من ناحية بروتوكولات حماية بيانات المسترشد والامتثال للأطر القانونية والتنظيمية. مما يعزز تطوير وتنفيذ الذكاء الاصطناعي الأخلاقي.

وأشارت دراسة لوكستون (Luxton, 2014) إلى أن استخدام برامج الذكاء الاصطناعي، ولا سيما البرامج التفاعلية (AICPs)، قد يثير قضايا ومسائل أخلاقية متعددة. وتتمثل هذه القضايا في النتائج والتبعات الناجمة عن إغفال تطبيق المدونات الأخلاقية والإرشادات الخاصة بممارسة العمل الإرشادي، سواء في سياق خدمات الصحة النفسية أو في المهن المساندة الأخرى، وذلك في الاستخدام الحالي لهذه البرامج أو مستقبلًا. وتشمل أبرز القضايا الأخلاقية المطروحة العلاقة العلاجية، مستوى الكفاءة، المسؤولية، الثقة، الخصوصية، وسلامة المرضى.

وعلاوة على ذلك ومما يزيد من أهمية التعرف على القضايا الأخلاقية لتوظيف برامج الذكاء الاصطناعي، وأكد الفانو وآخرون (Alfano et al ,2024)أن طلبة المدارس هم الفئة التي تتأثر بشكل مباشر بمدى التزام المرشد بأخلاقيات العمل الإرشادي والتي ترتبط بالموافقة المسبقة من قبل أهل الطالب على تلقي خدمات الإرشاد وموضوع سرية معلومات المسترشد والاستقلالية.

2-الدراسات السابقة:

واستكمالًا لما سبق وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات السابقة- لاحظت الباحثة أن الدراسات قد تناولت القضايا الأخلاقية لتوظيف برامج الذكاء الاصطناعي تبعًا لمتغيرات مختلفة حيث قام سيوتن وأكيونسي (Soetan & Akinnusi ,2025) بدراسة هدفت التعرف على مستوى الوعي والإدراك بالذكاء الاصطناعي في مجال الإرشاد النفسي لدى المرشدين المتدربين. وقد وظفت هذه الدراسة الطريقة الوصفية المسحية. حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (200) مرشد متدرب من السنتين الثالثة والرابعة في جامعة أديمي نيجيريا. واستخدمت الباحثة استبانة كأداة لجمع البيانات. وكشفت النتائج أن المرشدين المتدربين على دراية بالذكاء الاصطناعي في التعليم والإرشاد النفسي بنسبة 87.5%. وأن نسبة توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في ممارسة الإرشاد النفسي بلغت 54%. وكشفت الدراسة عن مستوى الاهتمام باستخدام الذكاء الاصطناعي في ممارسة الإرشاد النفسي بنسبة 73% ، بينما تمثلت قيود استخدام الذكاء الاصطناعي في ممارسة الإرشاد النفسي في مسألة السرية (32%)، ومشاكل

الشبكة (29%)، وكفاءة المتدربين في مجال الإرشاد النفسي (23%)، والحصول على موافقة العملاء (11%).

وفي دراسة بلوش (Bloch,2025) التي هدفت إلى كشف الفرص والتحديات الأخلاقية في دمج الذكاء الاصطناعي في ممارسات العلاج النفسي والإرشاد النفسي. واستخدمت هذه الدراسة منهج المراجعة النقدية التحليلية للأدبيات الأكاديمية والأبحاث السابقة في ذات السياق، وكشفت النتائج عن الفرص التي تقدمها برامج الذكاء الاصطناعي كتعزيز إمكانية الوصول للخدمات، ودعم التشخيص، وتقديم تدخلات علاجية رقمية. ومن ناحية أخرى، حذرت الدراسة من تحديات أخلاقية ومخاطر تركزت على قضايا الخصوصية وأمن البيانات، وتحيز الخوارزميات، وتلاشي العلاقة العلاجية الإنسانية، وإشكالات المساءلة المهنية. وخلصت إلى ضرورة تطوير أطر أخلاقية وقانونية صارمة، مع التأكيد على بقاء العنصر البشري في صلب العملية العلاجية، وأن يكون الذكاء الاصطناعي أداة داعمة تحت إشراف وإدارة الممارس البشري، مع التركيز على حماية البيانات، وموافقة العميل، والحفاظ على العلاقة العلاجية.

وفي ذات السياق قام تيوبواي (Teibowei,2025) بدراسة بعنوان الآثار الأخلاقية والنفسية للذكاء الاصطناعي في ممارسات الإرشاد الصحي النفسي بمؤسسات التعليم العالي في ولاية بايلسا، وهدفت الدراسة إلى فحص الآثار الأخلاقية والنفسية المتصورة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي داخل الجامعات والمعاهد. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي من خلال استخدام استبانة لقياس الآثار الأخلاقية والنفسية للذكاء الاصطناعي في الإرشاد (EPIACQ) لجميع المرشدين المتاحين وبلغ عددهم (50) مرشدًا نفسيًا. وأظهرت النتائج وجود أخطار أخلاقية ونفسية جسيمة مثل انتهاك السرية وغياب الموافقة المستنيرة ونقص المساءلة المهنية بسبب الذكاء الاصطناعي. أما من الناحية النفسية فشملت الانفصال العاطفي ونقص التعاطف البشري.

وأما الدراسات السابقة المتعلقة بمعرفة وعي واتجاهات المرشدين لطبيعة برامج الذكاء ومميزاتها وسلبيتها، فقد قام أوفم وآخرون (Ofem et al,2025) بدراسة بهدف التعرف على مستوى وعيهم بهذه الأدوات والبرامج ومدى قبولهم لها وتطبيقهم الفعلي في ممارساتهم المهنية، مع مراعاة متغيري الجنس والرتبة الأكاديمية. وشملت العينة (5432) مرشدًا نفسيًا. وكشفت النتائج عن مستويات مرتفعة من الوعي والقبول والتطبيق للذكاء الاصطناعي بين المرشدين

بشكل عام والذي يعود إلى الاتجاهات الإيجابية لاستخدام هذه البرامج بالرغم من المحاذير الأخلاقية وأظهرت الدراسة وجود فروق لصالح المرشدين الذكور وكذلك لصالح المرشدين الذين يحملون درجات علمية عليا (كأساتذة الجامعات) مستويات أعلى من الوعي والقبول والتطبيق مقارنة بنظرائهم من الإناث أو ذوي الرتب المهنية الأخرى.

وأجرت شريف وآخرون (Sharif et al,2025) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المرشدين والممرضين العاملين في مجال الصحة النفسية والطب النفسي في جدة، المملكة العربية السعودية، حول دور الذكاء الاصطناعي في الرعاية الصحية النفسية. واستخدمت استبانة عبر الإنترنت. اعتمدت الأداة على قسمين: أسئلة اجتماعية ديموغرافية، واستبيان SHAIP (استبيان تصور الذكاء الاصطناعي في الرعاية الصحية النفسية) لتقييم التصورات تجاه الذكاء الاصطناعي، شارك في الدراسة 251 أخصائيًا، بلغت نسبه الإناث (56.6%)، وتتراوح أعمارهم بين 31 و40 عامًا رغم أن 85.7% كانوا على علم بالذكاء الاصطناعي، استخدمه 24.3% فقط في ممارستهم، وقيّموا تأثيره بشكل إيجابي، إلا أنهم شعروا بعدم الاستعداد الكافي لاستخدامه في أدوارهم الوظيفية وقد أكدت إجابات المفحوصين مع التأكيد على الأهمية الأخلاقية لتطبيق الذكاء الاصطناعي لتعزيز رعاية المرضى وارتقاء الممارسة النفسية في المنطقة.

وهدفت دراسة إريم وبيازا (Irem & Beyza,2024) إلى التعرف على مستوى إلمام طلاب الإرشاد النفسي بالذكاء الاصطناعي وتطلعاتهم المستقبلية لدمجه في التدريب المهني. أُجريت مقابلات ل(18) مشاركًا من طلاب السنة الثالثة والرابعة في برنامج الإرشاد النفسي، أشارت النتائج التي تتعلق بالقضايا الأخلاقية إلى أن المشاركين يرون أن الذكاء الاصطناعي يفتقر إلى الجوانب الإنسانية في الإرشاد ويعتبر هذا الجانب من أهم الجوانب الأخلاقية المرتبطة باستخدام برامج الذكاء الاصطناعي، ولكن يمكن أن تعمل هذه البرامج كمساعد داعم للمرشدين النفسيين، وأبرزت إجابات المشاركين مخاوف حول خصوصية المسترشدين، وكما أشارت النتائج إلى أن الاستخدام الصحيح والفعال للذكاء الاصطناعي قد يزيد من كفاءة العملية الإرشادية، وإلى أن أدوات الذكاء الاصطناعي الموجودة حاليًا ستلعب دورًا أكثر أهمية في المستقبل، داعية إلى رفع مستوى المعرفة بتقنيات الذكاء الاصطناعي المخصصة في الإرشاد لدعم التطور المهني في الإرشاد النفسي.

وقدم (القرني، 2025) دراسة بعنوان اتجاهات الأخصائيين في المراكز الإرشادية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال الإرشاد وعلاقته بأدائهم المهني، وهدفت الدراسة إلى استقصاء

اتجاهات الأخصائيين في المراكز الإرشادية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال الإرشاد، وتحليل العلاقة بين تلك الاتجاهات والأداء المهني لهم. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتناولت فقرات المقياس بعض الجوانب الأخلاقية المرتبطة بتوظيف هذه البرامج وتكونت عينة الدراسة من (158) أخصائيًا وأخصائية يعملون في مراكز إرشادية متنوعة في مدينة جدة. وتم استخدام المقياس لجمع البيانات، شملت متغيرين رئيسين: الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي، والأداء المهني للأخصائي. وأظهرت النتائج أن الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي كانت إيجابية بدرجة متوسطة، وأن مستوى الأداء المهني كان مرتفعًا نسبيًا، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المحاور تبعًا لمتغير المؤهل العلمي. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي والأداء المهني، مما يشير إلى أن تحسين الاتجاهات قد يسهم في تطوير فعالية الأخصائيين.

وفي دراسة غونزالس ومكالا (Gonzalez & McCalla,2025) هدفت إلى الكشف عن تصورات المتدربين في مجال الإرشاد النفسي حول فوائد ومساوئ والاتجاهات العامة نحو دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسة والتعليم الإرشادي ودمج الذكاء الاصطناعي في الممارسة والتدريب الإرشادي.

وشملت العينة (31) متدربًا في مجال الإرشاد، وأظهرت النتائج أن المتدربين ينظرون إلى الذكاء الاصطناعي كأداة دعم سريرية، لا سيما في مهام مثل التشخيص وتخطيط العلاج. بالإضافة إلى ذلك، أعرب المتدربون عن مخاوفهم من الاعتماد المفرط المحتمل على الذكاء الاصطناعي، والمخاطر الأخلاقية، ومخاوف تتعلق بالسرية، واحتمالية فقدان التواصل الإنساني. وأعرب المتدربون عن تفاؤل حذر بشأن دمج استخدام الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي.

3-التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن الدراسات التي أجريت في سياق مدى معرفة المرشدين لبرامج الذكاء الاصطناعي، أن دراسة أوفم وآخرون (Ofem et al,2025) ودراسة (القرني،2025) ودراسة إريم وبيازا (Irem & Beyza,2024) ودراسة شريف وآخرون (Sharif et al,2025) جميعها اتفقت مع الدراسة الحالية على أن هناك معرفه عامة بشأن برامج الذكاء الاصطناعي وأن هنالك توجه عام لاستخدام هذه البرامج في مجال الإرشاد والصحة النفسية إلا أن هذه الدراسة تميزت بتحديد مدى قدرة المرشدين في معرفة وتمييز برامج الذكاء العامة (برامج

الدردشة ChatGPT) وبرامج الذكاء الاصطناعي المخصصة للعلاج النفسي والإرشاد مثل برامج (روبوتات المحاثة النفسية) وبرامج علاج القبول والالتزام (ACT) المبني على علاج (CPT).

واهتمت معظم الدراسات السابقة مثل دراسة غونزالس ومكالا (Gonzalez & McCalla,2025) ودراسة تيوبواي (Teibowei,2025) ودراسة بلوش (Bloch,2025) بالتطرق إلى القضايا الأخلاقية المرتبطة بتوظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد بشكل عام، لتأتي هذه الدراسة لاستكشاف وتوضح الأبعاد الرئيسة لهذه القضايا بشكل مفصل.

أما فيما يخص استخدام منهجية مختلفة فقد استخدمت دراسة بلوش (Bloch,2025) مناقشة الأدبيات السابقة في الكشف عن أخلاقيات العمل الإرشادي في توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين والعاملين في مجال الصحة النفسية. أما الدراسة الحالية وظفت المنهج الوصفي مما يقدم رؤية أكثر تكاملًا. وعلى حسب علم الباحثة قد تكون من الدراسات العربية القليلة التي درست هذا الموضوع.

4-مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنبع مشكلة الدراسة الحالية من خلال ملاحظة الباحثة أن المرشدين الذين يعملون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم يقومون بالاستعانة ببرامج الذكاء الاصطناعي (AI) العامة لبناء وكتابة البرامج والجلسات الإرشادية للطلبة حسب احتياجاتهم ومشكلاتهم النفسية والسلوكية والانفعالية أثناء عملهم مع الطلاب في المدارس سواء كانت برامج الإرشاد الجمعي أو الفردي من ناحية صياغة ووضع الأهداف أو كتابة الجلسات.

ولعلّ من المناسب التركيز على الجوانب الأخلاقية الرئيسية التي يغفل عنها المرشدين باعتمادهم على توظيف برامج الذكاء لاصطناعي في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي، وهذا ما أكد عليه الفونو وآخرون (Alfano et al ,2024) أن أخلاقيات العمل الإرشادي التي تركز على سرية معلومات المسترشد والتحيز الموضوعي والموافقة المسبقة ضرورية وأساسية، وأن أم الجوانب الأخلاقية في العمل الإرشادي التأكيد على العنصر الإنساني كجوهر أساسي في العلاقة بين المرشد والمسترشد.

وقد تظهر بعض المشكلات والأخطاء أثناء استخدام هذه الأدوات في التعامل مع طبيعة المسترشد من ناحية الجنس والعرق وطبيعة المشكلة والذي يعود إلى جهل المرشد بخصائص هذه البرامج مما يزيد من أخطار توظيفها في العمل الإرشادي رزايكزونك وآخرون (Rzyczniok et al,2025).

ومن الأمثلة على برامج الذكاء الاصطناعي برنامج (Chat GBT) وهي من برامج (الدردشة)، والتي قد لا تعتبر برامج مخصصة في مجال الإرشاد وعلم النفس مثل البرامج المتخصصة مثل برامج التعلم الآلي وروبوتات محادثة للعلاج النفسي، وهنا تظهر وتتجلى مشكلة البحث الحالي في أن هذه البرامج والتي لا تراعي الأخلاقيات العامة في الإرشاد النفسي مثل عدم مراعاة جوانب السرية والتحيز والمسؤولية المهنية والتي قد تؤثر على جودة البرامج اإارشادية. ني وجيا (Ni&Jia,2025). لذلك جاءت مشكلة الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيس: "ما مستوى الوعي بأخلاقيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم"، ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1.ما مستوى الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل الصحيح لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم؟

2.ما مستوى الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى المرشدين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم؟

3.ما مستوى الوعي بالمساءلة والقيود المهنية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى المرشدين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم؟

4.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بأخلاقيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم تعزى إلى خصائصهم الديموغرافية والوظيفية؟

5-أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في:

1.التعرف على مستوى الوعي والفهم لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم بأهمية تفعيل دور أخلاقيات العمل الإرشادي أثناء تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة مما يعزز جودة البرامج الإرشادية.

2.بناء منظور عام لفهم إيجابيات وسلبيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

3.تسليط الضوء على طبيعة المشكلات المرتبطة بأخلاقيات العمل الإرشادي في عمل المرشدين في وزارة التربية والتعليم.

6-الأهمية التطبيقية:

1.تزويد المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم بمعلومات تساعد في وضع سياسات ولوائح عمل للمرشد تضبط توظيف برامج الذكاء الاصطناعي لدى المرشدين في المدارس.

2.مساعدة المرشد بتصميم برامج إرشادية باستخدام برامج الذكاء الاصطناعي مع مراعاة جوانب سرية معلومات المسترشد وخفض عوامل التحيز في البرامج الإرشادية.

7-أهداف الدراسة:

ينبثق الهدف الرئيسي لهذه الدراسة بالتعرف على مستوى الوعي بأخلاقيات الإرشاد النفسي المتعلقة بالذكاء الاصطناعي بين المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم. ويتفرع منه الأهداف الفرعية التالية:

1.معرفة مستوى الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل الصحيح لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم.

2.معرفة مستوى الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى المرشدين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم.

3.معرفة مستوى الوعي بالمساءلة والقيود المهنية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى المرشدين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم.

4.الكشف عن الفروق في إجابات المرشدين النفسيين نحو مستوى الوعي بأخلاقيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي تعزى إلى خصائصهم الديموغرافية والوظيفية.

8-مفاهيم الدراسة:

الأخلاقيات الإرشادية: المعايير والأسس والقيم التي توجه المرشدين في ممارساتهم المهنية، وذلك لضمان تحقيق أقصى مصلحة للمسترشد. وتهدف هذه الأخلاقيات إلى تنظيم سلوك المرشدين، وحمايتهم وحماية المسترشدين والمجتمع والمهنة ككل، من خلال الالتزام بالسرية، والموضوعية والمساواة، وتجنب أي ضرر محتمل. كوتون وآخرون (Cottone et al ,2021 p:4).

وتعرف إجرائيًا: الدرجة التي حصل عليها المرشدون على مقياس أخلاقيات الإرشاد.

الذكاء الاصطناعي: قدرة البرامج المحوسبة أو الروبوتات على أداء مهام متنوعة بطريقة مشابهة للكائنات الذكية (الإنسان). روسيل ونورفيق (Russell & Norvig, 2021).

وتعرف برامج الذكاء الاصطناعي في العلاج والإرشاد النفسي بأنها: التقنيات المحوسبة والخوارزميات المستخدمة لدعم وفهم وتشخيص وعلاج اضطرابات الصحة العقلية وتحسين الصحة النفسية للمرضى. ثاكر وآخرون (Thakkar et al,2024).

ويعرف الذكاء الاصطناعي إجرائيًا: بأنه الدرجة التي حصل عليها المرشد على مقياس الوعي باستخدام برامج الذكاء الاصطناعي العامة مثل: Chat GBT، وبرامج الذكاء الاصطناعي في الصحة النفسية مثل (التعلم الآلي). والمستخدم في هذه الدراسة.

المرشدون: أشخاص متخصصون مهنيًا يعملون على اكتشاف وفهم المسترشد واستخدام قدراته وإمكاناته بالتعاون مع الأطراف الداعمة والمساندة (المدير، المعلم، المدرسة، الأهل، المجتمع) ليقابل احتياجات الطلبة الإرشادية ويسعى لتحقيقها. (غنيم، 2018،p:15).

ويعرف المرشدون إجرائيًا: بأنهم العاملون والممارسون للإرشاد التربوي والنفسي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والذين يحملون الدرجة العلمية في تخصص الإرشاد التربوي والنفسي.

9-حدود ومحددات الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على مستوى وعي المرشدين بأخلاقيات العمل الإرشادي عند توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في العملية الإرشادية، حيث تم تحديد ثلاثة محاور رئيسية هي: الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل الصحيح، الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، الوعي بالمساءلة والقيود المهنية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، دون التطرق إلى الكفاءة التقنية البحتة في استخدام هذه البرامج أو فعالية نتائجها العلاجية، أو السياسات المؤسسية المتعلقة بها.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة قصدية بلغ عددها (166) مرشدًا ومرشدة يعملون في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظتي العاصمة عمان والطفيلة. تمثل العينة المستهدفة التي سعى الباحث للحصول على بياناتها.

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم في لواء قصبة العاصمة عمّان ومحافظة الطفيلة.

الحد الزمني: جرى التطبيق خلال الفترة 10/15/ 2025 وحتى 2025/12/9، حيث وزعت الاستبانات إلكترونيًا عبر نشر رابطها من خلال البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الإلكترونية، وبعد خمسة أسابيع تم استلام (138) استجابة إلكترونية مكتملة وصالحة للتحليل، تمثل العينة الفعلية للدراسة.

الحدود المنهجية: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة إلكترونية مكونة من 27 فقرة موزعة على ثلاثة محاور، وتم التحقق من ثباته باستخدام معامل الثبات (كرونباخ ألفا) الذي بلغ (0.948) للأداة ككل، مما يدل على مستوى ثبات مرتفع.

10-منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب المسح الإلكتروني لتحقيق أهدافها والمتمثلة بشكل رئيس في التعرف على مستوى الوعي النظري بأخلاقيات الإرشاد النفسي المتعلقة بالذكاء الاصطناعي بين المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وقد تم اتباع هذا المنهج لملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة.

11-مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم في لواء قصبة العاصمة عمّان ومن مديريات تربية وتعليم محافظة الطفيلة، والبالغ عددهم الكلي (166) مرشدًا ومرشدة وفقًا لبيانات وزارة التربية والتعليم الأردنية لعام 2025. وقد توزّع أفراد المجتمع بواقع (104) مرشدين في لواء قصبة العاصمة عمّان، و(62) مرشدًا في محافظة الطفيلة. وجرى اختيار هاتين المحافظتين بصورة مقصودة؛ وذلك بهدف تحقيق أعلى قدر ممكن من التمثيل الواقعي لمجتمع المرشدين التربويين على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية.

عينة الدراسة: نظرًا لطبيعة مجتمع الدراسة، وما يتّسم به من تباعد مكاني في مواقع عمل أفراده وتوزّعهم على إقليمين مختلفين داخل المملكة الأردنية الهاشمية، فقد تم اعتماد أسلوب المسح الإلكتروني في تطبيق أداة الدراسة بوصفه الخيار الأكثر ملاءمة من الناحيتين الإجرائية والتنظيمية. وعليه، جرى إعداد الاستبانة بصيغة إلكترونية، ثم نشر رابطها عبر البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الإلكترونية، بما يضمن سهولة الوصول إلى جميع أفراد مجتمع الدراسة وتوسيع نطاق المشاركة.

وقد استمرت عملية التطبيق لمدة خمسة أسابيع متتالية، أسفرت في نهايتها عن استلام (138) استجابة إلكترونية.

وبعد إجراء عملية تدقيق شاملة للاستبانات المستلمة، تبيّن أن جميع الردود جاءت مكتملة وصالحة للتحليل، وعليه تم اعتمادها بالكامل في المعالجة الإحصائية. وبذلك بلغ العدد الإجمالي للاستبانات القابلة للتحليل (138) استبانة، بما يمثل نسبة (83.13%) من إجمالي حجم مجتمع الدراسة، وهي نسبة تُعدّ مرتفعة ومقبولة لأغراض البحث العلمي.

ووفقًا لجدول كريجسي ومورجان **(Krejcie & Morgan, 1970)**، يُعد حجم العينة معبّرًا عن مجتمع الدراسة من حيث الحد الأدنى المطلوب لعدد المفردات، والجدول (1) يوضّح التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة من المرشدين التربويين تبعًا لخصائصهم الديموغرافية والوظيفية.

الجدول (1): التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب الخصائص: الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العلمية ونوع المدرسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة (%)
الجنس	ذكر	84	60.87
	أنثى	54	39.13
	المجموع	138	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	96	69.57
	ماجستير	27	19.57
	دكتوراه	15	10.87
	المجموع	138	100
الخبرة العملية في الإرشاد التربوي	أقل من 5 سنوات	25	18.12
	من 5 – أقل من 10	43	31.16
	من 10 – 15 سنة	49	35.51
	أكثر من 15 سنة	21	15.22
	المجموع	138	100
نوع المدرسة	حكومية	107	77.54

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة (%)
	خاصة	31	22.46
	المجموع	138	100

العينة الاستطلاعية: قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة تطبيقًا تجريبيًا مباشرًا على عينة استطلاعية بلغ قوامها (25) مرشدًا ومرشدة تربوية، جرى اختيارهم من مجتمع مماثل لمجتمع الدراسة في المدارس التابعة لمحافظتي إربد والكرك. حيث تم اختيار (15) مرشدًا من محافظة إربد و(10) مرشدين من محافظة الكرك، وقد استُخدمت هذه العينة الاستطلاعية بهدف تقويم الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، ولا سيما ما يتصل بمؤشري الصدق والثبات، وذلك للتحقق من مدى صلاحية الأداة للاستخدام على عينة الدراسة الأساسية.

12-أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة الإلكترونية كأداة رئيسة لجمع البيانات، وقد تم تطويرها وفقًا للخطوات المنهجية التالية:

1. تم تطوير أداة الدراسة بصورتها الأولية بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وذات الصلة والإطار النظري للدراسة، ومن هذه الدراسات سيوتن وأكيونسي (Soetan & Akinnusi, 2025) و(دليل المبادئ الأخلاقية لعلماء النفس ومدونة السلوك) (APA, 2017).
2. تحديد فقرات أداة الدراسة بصورتها الأولية، وذلك بعد مراجعة بعض الأدوات الخاصة بجمع البيانات في الدراسات السابقة، وقد بلغ عدد الفقرات (30) فقرة.
3. عرض أداة الدراسة على لجنة محكمين من الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وذلك للتأكد من مناسبة الفقرات لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، ودقة صياغتها، وتناسقها ووضوح فقراتها.
4. إجراء التعديلات كما أقرها المحكمون، وتم تثبيت أداة الدراسة بصورتها النهائية بعد إجراءات التعديل على المحاور والفقرات، لتصبح الأداة بصورتها النهائية مكونة من (27) فقرة.
5. تم تدريج سلم الإجابة على فقرات الاستبانة حسب تدريج ليكرت الخماسي، حيث أعطيت الإجابة لتحديد مستوى الوعي بأخلاقيات العمل الإرشادي في توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي بـ "درجة كبيرة جدًا" (5) درجات، و"درجة كبيرة" (4) درجات، و"درجة متوسطة" (3) درجات، و"درجة قليلة" (2) درجة، وأخيرًا، "درجة قليلة جدًا" (1) درجة. وتم تقسيم درجات

التقدير على المحاور المتعلقة بقياس محاور وفقرات أداة الدراسة إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) بالاعتماد على المعادلة الآتية وهي معيار التصحيح.

طول الفئة = (القيمة الأعلى للإجابة على الفقرة – القيمة الأدنى للإجابة على الفقرة)/ عدد الخيارات

طول الفئة = (5-1)/ 3= 1.33، إضافة طول الفئة لبداية المقياس، وعليه يتم القياس، بالشكل التالي:

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

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

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

وقد تكونت أداة الدراسة بشكلها النهائي من الأجزاء الرئيسة التالية:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات والمعلومات الشخصية للمرشدين التربويين من أفراد عينة الدراسة، والتي شملت متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، الخبرة في الإرشاد التربوي، مكان العمل حسب نوع المدرسة).

الجزء الثاني: وتضمن على (27) فقره تتعلق بالإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بقياس مستوى الوعي بأخلاقيات العمل الإرشادي في توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي.

وضمن المحاور الفرعية التالية:

المحور الأول: الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل الصحيح، وتكون هذا المحور من (9) فقرات.

المحور الثاني: الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتكون هذا المحور من (9) فقرات.

المحور الثالث: الوعي بالمساءلة والقيود المهنية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتكون هذا المحور من (9) فقرات.

-صدق وثبات أداة الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة وتطويرها بما ينسجم مع أهداف الدراسة، وقبل الشروع في التطبيق الميداني، جرى اتباع مجموعة من الإجراءات المنهجية للتحقق من صدق الأداة وثباتها، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى "الظاهري" لأداة الدراسة، تم عرضها بصورتها الأولية على لجنة تحكيم مكوّنة من (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الإرشاد التربوي. وقد هدف هذا الإجراء إلى الاستفادة من خبراتهم العلمية وآرائهم المتخصصة في تقويم محاور الأداة وفقراتها، من حيث مدى شمولها لموضوع الدراسة، وملاءمتها لأهدافها، وكفاية عدد الفقرات، والحاجة إلى الإضافة أو الحذف أو التعديل، إضافة إلى تقويم مدى وضوح الصياغة اللغوية ودقة الارتباط بين الفقرات ومجال الدراسة.

وقد أسفر التحكيم عن إجراء عدد من التعديلات التي شملت حذف (3) فقرات، وتعديل على صياغة بعض الفقرات، وذلك وفقًا لما أجمع عليه غالبية المحكمين. وأسهمت هذه الإجراءات في تحسين مستوى دقة الأداة ووضوحها وشموليتها. كما تم اعتماد نسبة اتفاق المحكمين على الفقرات معيارًا للحكم على صدق الأداة، الأمر الذي عزّز الثقة بتمتع أداة الدراسة بدرجة مناسبة من صدق محتوى أداة الدراسة، بما يؤهلها للتطبيق الميداني.

الجدول (2) يوضح تعديل ملاحظات المحكمين على المقياس.

المحور	رقم الفقرة قبل التعديل	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل	رقم الفقرة بعد التعديل
المحور الأول: الوعي بتقنيات برامج الذكاء	5	أعتقد أن برامج الذكاء الاصطناعي لا يمكنها أن تحل محل العلاقة الإرشادية الإنسانية بين المرشد والطالب	حذف من المحور الأول ونقلها إلى المحور الثالث: الوعي بالمساءلة والقيود المهنية.	9
	11	تؤثر أدوات الذكاء الاصطناعي سلبًا على العلاقة الشخصية بين المرشد والطالب	حذف من المحور الأول ونقلها إلى المحور الثالث: الوعي بالمساءلة والقيود المهنية.	7
	12	لدي معرفة بطريقة عمل خوارزميات برامج الذكاء الاصطناعي أثناء استخدامها في برامج الإرشاد	حذف الفقرة	-
المحور الثاني: الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية	5	أدرك مدى أهمية المبادئ الأخلاقية المتعلقة باستخدام برامج الذكاء الاصطناعي في المجال النفسي (الخصوصية، الموافقة المستنيرة، الشفافية).	أدرك مدى أهمية المبادئ الأخلاقية المتعلقة باستخدام برامج الذكاء الاصطناعي في المجال النفسي (الخصوصية، الشفافية).	5
	10	أعتقد أن برامج الذكاء الاصطناعي لا تخزن المعلومات الحساسة عن المسترشد	حذف الفقرة	-
المحور الثالث: الوعي بالمساءلة والقيود المهنية	8	من السهل الاعتياد على تكرار استخدام برامج الذكاء الاصطناعي في البرامج الإرشادية	حذف الفقرة	-

-الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للفقرات مع محاور أداة الدراسة، وذلك بتطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية، وبعد التطبيق تم التحقق من صدق الاتساق وذلك بحساب معامل ارتباط التوافق بيرسون (**Pearson Correlation**) بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. والجدول (3) يوضح هذه النتائج:

الجدول (3): معاملات الارتباط بين فقرات محاور أداة والمحاور ككل

المحاور	رقم الفقرة	1	2	3	4	5	معامل ارتباط المحور مع المحاور ككل
الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل	معامل ارتباط الفقرة مع	0.701*	0.812*	0.708*	0.694*	0.880*	
	رقم الفقرة	6	7	8	9	-	0.896*
	معامل ارتباط الفقرة مع المحور	0.753*	0.776*	0.719*	0.733*	-	
الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي	رقم الفقرة	10	11	12	13	14	معامل ارتباط المحور مع المحاور ككل
	معامل ارتباط الفقرة مع	0.765*	0.620*	0.804*	0.811*	0.836*	
	رقم الفقرة	15	16	17	18	-	0.917*
	معامل ارتباط الفقرة مع المحور	0.884*	0.790*	0.839*	0.743*	-	
الوعي بالمساءلة والقيود المهنية	رقم الفقرة	19	20	21	22	23	معامل ارتباط المحور مع المحاور ككل
	معامل ارتباط الفقرة مع	0.706*	0.691*	0.784*	0.829*	0.862*	0.887*

المتعلقة باستخدام تقنيات	رقم الفقرة	24	25	26	27	-	
	معامل ارتباط الفقرة مع	0.633*	0.686*	0.733*	0.874*	-	

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

يتضح من نتائج الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية لكل محور جاءت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) ، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي. فقد تراوحت معاملات الارتباط في محور الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل الصحيح بين (0.694–0.880)، وبلغ ارتباطه بالأداة ككل (0.896)، كما تراوحت معاملات الارتباط في محور الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية بين (0.620–0.884)، وبلغ معامل ارتباطه الكلي (0.917). أما محور الوعي بالمساءلة والقيود المهنية فقد تراوحت معاملات الارتباط فيه بين (0.633–0.874)، وبلغ ارتباطه بالأداة ككل.(0.887) وتؤكد هذه النتائج أن فقرات الأداة متسقة داخليًا وتقيس الأبعاد التي وضعت من أجلها بدرجة عالية من الدقة، مما يعزز من صدقها وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بحساب قيم معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، وبالاعتماد على نتائج التطبيق على العينة الاستطلاعية، والجدول (4) يوضح هذه النتائج:

جدول (4): معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لمحاور أداة الدراسة.

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل الصحيح	9	0.896
الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي	9	0.875
الوعي بالمساءلة والقيود المهنية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي	9	0.906
معامل الثبات الكلي للأداة	27	0.948

يتضح من نتائج الجدول (4) أن معاملات الثبات لأداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا جاءت مرتفعة لجميع المحاور، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من الموثوقية والاتساق الداخلي. إذ بلغ معامل الثبات لمحور الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل

الصحيح (0.896)، ولمحور الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي (0.875)، فيما سجل محور الوعي بالمساءلة والقيود المهنية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي أعلى قيمة ثبات بلغت(0.906)

كما بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.948)، وهي قيمة مرتفعة جدًا تفوق الحد الأدنى المقبول إحصائيًا (0.70)، مما يشير إلى درجة عالية من الاتساق بين فقرات الأداة ككل. وتؤكد هذه النتائج أن أداة الدراسة تتمتع بمستوى عالٍ من الثبات، مما يجعلها صالحة للتطبيق الميداني، ويعزز الثقة بنتائجها وإمكانية الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

أساليب تحليل البيانات: استخدمت الدراسة لتحليل البيانات إحصائيًا البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، والاعتماد على الأساليب الإحصائية الوصفية والتحليلية على نحو يتناسب مع طبيعة الدراسة وطبيعة متغيراتها وبما يحقق أهدافها.

عرض النتائج:

تم في هذا الجزء من الدراسة الإجابة عن أسئلة الدراسة وفقًا لما أظهرته النتائج الإحصائية الوصفية والتحليلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على محاور وفقرات الأداة، وبالشكل الآتي:

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيس: ما مستوى الوعي بأخلاقيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم؟

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة؛ تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على المستوى الكلي لمحاور أداة الدراسة، ويوضح الجدول رقم (5) هذه النتائج.

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية والترتيب لمستوى وعي المرشدين التربويين بأخلاقيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي.

رقم المحور	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	المستوى
1	الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل الصحيح	3.753	0.54	1	مرتفع
2	الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي	3.538	0.61	3	متوسط
3	الوعي بالمساءلة والقيود المهنية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي	3.702	0.68	2	مرتفع
-	المستوى الكلي للوعي بأخلاقيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي	3.664	0.42	-	متوسط

يتضح من نتائج الجدول (5) أن المستوى الكلي لوعي المرشدين التربويين بأخلاقيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي جاء متوسطًا، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.664) بانحراف معياري (0.42)، مما يدل على إدراك إيجابي نسبيًا لدى المرشدين لأبعاد الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي في المجال الإرشادي.

وعلى مستوى المحاور الفرعية المرتبطة بالسؤال الرئيس، فقد جاء محور الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل الصحيح في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.753) وبمستوى مرتفع، الأمر الذي يشير إلى امتلاك المرشدين مستوى جيدًا من المعرفة التقنية المرتبطة بتوظيف هذه البرامج في العملية الإرشادية.

كما حلّ محور الوعي بالمساءلة والقيود المهنية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.702) وبمستوى مرتفع، مما يعكس إدراكًا واضحًا لدى أفراد العينة لمسؤولياتهم المهنية وحدود الاستخدام الأخلاقي لهذه التقنيات داخل السياق التربوي.

وجاء محور الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية في الترتيب الثالث والأخير بمتوسط حسابي (3.538) وبمستوى متوسط، وهو ما يشير إلى وجود فجوة نسبية في إدراك الجوانب القانونية وحماية الخصوصية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي، مقارنة ببقية المحاور.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن نتائج المحاور الثلاثة مجتمعة تجيب بشكل واضح عن السؤال الرئيس للدراسة، وتؤكد أن مستوى الوعي الأخلاقي بتوظيف برامج الذكاء الاصطناعي لدى المرشدين التربويين جاء متوسطًا بشكل عام، مع تباين نسبي بين البعد التقني والمهني من جهة، والبعد القانوني من جهة أخرى.

وفيما يلي الإجابة عن الأسئلة الفرعية المنبثقة من السؤال الرئيس:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل الصحيح لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم؟

للكشف عن مستوى الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل الصحيح لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم، تم حساب المتوسط المرجح (الموزون) والانحراف المعياري لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات المحور الأول من أداة الدراسة في الجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية ومستوى الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل الصحيح لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	لدي معرفه بمفهوم "الذكاء الاصطناعي (AI) "عمومًا.	4.031	0.36	1	مرتفع
4	أستعين ببرامج عامة مثل ChatGPT بشكل عام لإعداد البرامج الإرشادية النفسية	3.877	0.50	2	مرتفع
6	أستخدم بشكل عام أدوات ذكاء اصطناعي للتقييم الأولي لحالة المسترشد	3.862	0.51	3	مرتفع
8	أستخدم بشكل عام أدوات ذكاء اصطناعي في إعداد جلسات التوجيه الجمعي وجلسات الإرشاد الفردي للمسترشدين	3.844	0.55	4	مرتفع
9	أجد أن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لكتابة التقارير الإرشادية مناسب ودقيق	3.786	0.49	5	مرتفع
3	لدي القدرة على التمييز بين برامج الذكاء الاصطناعي العامة مثل برامج الدردشة (Chat GBT) وبرامج برامج الذكاء الاصطناعي في الصحة النفسية مثل (التعلم الآلي)	3.767	0.64	6	مرتفع
5	تظهر بعض الأخطاء في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي (إعداد البرامج الإرشادية أو تحليل الحالة أو صياغة الأهداف الإرشادية)	3.620	0.51	7	متوسط
2	امتلك معرفة عامة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الصحة النفسية (مثل روبوتات المحادثة، أدوات تقييم رقمية، تتبُّع المزاج).	3.498	0.85	8	متوسط
7	أستعين ببرامج مخصصة للعلاج النفسي المدعوم بالذكاء الاصطناعي مثل تطبيقات CBT الآلية	3.488	0.84	9	متوسط
-	**المستوى العام للوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل الصحيح لدى المرشدين التربويين**	**3.753**	**0.54**	-	**مرتفع**

يتضح من نتائج الجدول (6) أن المستوى العام لوعي المرشدين التربويين بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل مناسب جاء مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.753) بانحراف معياري (0.54)، مما يدل على امتلاك أفراد العينة مستوى جيدًا من المعرفة والقدرة على توظيف هذه التقنيات في العمل الإرشادي. وقد جاءت الفقرة رقم (1) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.031) وبمستوى مرتفع، مما يشير إلى أن امتلاك المرشدين بمعرفة واضحة بمفهوم الذكاء الاصطناعي بشكل. وهذه ما أكدته دراسة (Sharif et al,2025) إلى هناك معرفة عامة ببرامج الذكاء الاصطناعي بشكل عام. كما جاءت الفقرة (4) في الترتيب الثاني بمتوسط (3.877)، وهو ما يعكس ارتفاع مستوى الاستعانة بالبرامج العامة مثل (ChatGPT) في إعداد البرامج الإرشادية النفسية، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Biswas,2023) إلى أن برامج (ChatGPT)قابلة للتطبيق بدرجة كبيرة في قطاع الرعاية الصحية بالرغم أنها ليست مخصصه لهذا النوع من الخدمات، وأن هذه البرامج تساعد في نشر معلومات عامة متعلقة بالصحة النفسية لمستخدميها، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرشدين يستخدمون برامج الدردشة مثل (ChatGPT) لسهولة استخدامها والوصول إليها مقارنة ببرامج الذكاء الاصطناعي المخصصة لعلاج المرضى في مجال الصحة النفسية. كما حلّت الفقرتان (6) و(8) في مراتب متقدمة وبمستوى مرتفع، مما يدل على سهولة استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التقييم الأولي للحالات، وفي إعداد جلسات التوجيه الجمعي والإرشاد الفردي عام وهذا ما أشارت إليه دراسة (المضحي وآخرون، 2025) إلى أن طبيعة برامج الذكاء تمكن المرشد من إدخال البيانات والمعلومات بسهوله وأن سرعه معالجة هذه البيانات والخروج بنتائج يسهل عمل المرشد وهذا ما أكدته دراسة (القرني ,2025). إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي في تقديم العلاج ومجال الرعاية الصحية النفسية، يقدم أساليب جديدة تُحسّن فعالية جلسات العلاج وتعزز قدرات المرشدين كذلك جاءت الفقرتان (9) و(3) بمستوى مرتفع، الأمر الذي يشير إلى ثقة المرشدين بدقة هذه الأدوات في كتابة التقارير والتمييز بين أنواع برامج الذكاء الاصطناعي المختلفة.

في المقابل، جاءت الفقرات (5) و(2) و(7) بمستوى متوسط، وهي المتعلقة بوجود أخطاء في توظيف بعض الأدوات، والمعرفة المتخصصة بتطبيقاتها في الصحة النفسية، والاستعانة بالبرامج العلاجية المتخصصة المدعومة بالذكاء الاصطناعي، مما يشير إلى حاجة المرشدين إلى مزيد من التدريب المتخصص في هذا المجال.

وبشكل عام، تؤكد هذه النتائج أن المرشدين التربويين يمتلكون وعيًا مرتفعًا بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بالشكل الصحيح، مع وجود جوانب تطبيقية علاجية ما تزال بحاجة إلى تعزيز وتطوير مهني متخصص.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى المرشدين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم؟

للكشف عن مستوى الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم، تم حساب المتوسط المرجح (الموزون) والانحراف المعياري لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات المحور الثاني من أداة الدراسة في الجدول (7).

الجدول (7):المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية ومستوى الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
10	اعتقد أن حماية بيانات الطلاب من أخطار التسرب أو سوء الاستخدام من قبل برنامج الذكاء الاصطناعي عامل مهم	3.902	0.43	1	مرتفع
14	أدرك مدى أهميه المبادئ الأخلاقية المتعلقة باستخدام برامج الذكاء الاصطناعي في المجال النفسي (الخصوصية، الشفافية)	3.719	0.53	2	مرتفع
11	يجب الحصول على موافقة مسبقة من الطالب أومن ولي أمره قبل استخدام أي برنامج ذكاء اصطناعي في جلسات الإرشاد	3.695	0.77	3	مرتفع
17	أمتلك المعرفة الكافية للحفاظ على سرية بيانات الطلبة عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي	3.526	0.74	4	متوسط
12	بعض البرامج الإرشادية المستندة على استخدام برامج الذكاء الاصطناعي يظهر فيها بعض أشكال التحيز ضد الطالب	3.499	1.05	5	متوسط
15	أعرف مزايا وقيود برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي	3.462	0.84	6	متوسط
18	أعرف كيفية حذف أو إدارة سجلات المحادثات من برامج الذكاء الاصطناعي لضمان خصوصية بيانات الطالب	3.377	0.80	7	متوسط
13	أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي قد يشكل خطرًا على خصوصية الطلاب	3.343	0.88	8	متوسط
16	يهمني متابعه التطورات المهنية والأبحاث المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وأخلاقياته في الإرشاد النفسي	3.316	0.76	9	متوسط
-	**المستوى العام للوعي بالقضايا القانونية والخصوصية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء**	**3.538**	**0.61**	-	**متوسط**

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
	الاصطناعي لدى المرشدين التربويين				

يتضح من نتائج الجدول (7) أن المستوى العام لوعي المرشدين التربويين بالقضايا القانونية والخصوصية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.538) بانحراف معياري (0.61)، مما يشير إلى إدراك متفاوت للجوانب القانونية والأخلاقية المرتبطة بحماية البيانات وخصوصية الطلبة.

وقد جاءت الفقرة رقم (10) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.902) وبمستوى مرتفع، مما يدل على وعي عالٍ لدى المرشدين بأهمية حماية بيانات الطلبة من مخاطر التسرب أو سوء الاستخدام وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Gaisie et al,2025) والتي أشارت النتائج أن برامج الذكاء الاصطناعي تعتمد اعتمادًا كبيرًا على جمع كم هائل من المعلومات الشخصية للطلاب، مما يُولّد تحدياتٍ جسيمة في حماية البيانات، ومشكلات خوارزمية في أنظمة الحواسيب المركزية، إلى جانب قضايا تتعلق بالحدود الأخلاقية. كما جاءت الفقرة (14) في الترتيب الثاني بمتوسط (3.719) وبمستوى مرتفع، وهو ما يعكس إدراكًا جيدًا لأهمية المبادئ الأخلاقية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في المجال النفسي، مثل الخصوصية والموافقة المستنيرة والشفافية وهذا ما إشارات آلية دراسة (Gonzalez & McCalla,2025). عن وجود مخاوف لدى المرشدين المتدربين من الاعتماد المفرط المحتمل على الذكاء الاصطناعي، والمخاطر الأخلاقية، ومخاوف تتعلق بالسرية، واحتمالية فقدان التواصل الإنساني.

كما حلّت الفقرة (11) في الترتيب الثالث وبمستوى مرتفع أيضًا، مما يشير إلى وعي المرشدين بضرورة الحصول على موافقة مسبقة من الطالب أو ولي أمره قبل استخدام برامج الذكاء الاصطناعي في الجلسات الإرشادية.

في المقابل، جاءت بقية الفقرات بمستوى متوسط، ولا سيما تلك المتعلقة بالقدرة على إدارة سجلات المحادثات، ومعرفة مزايا وقيود البرامج الذكية، ومتابعة المستجدات البحثية والمهنية في هذا المجال، إضافة إلى إدراك احتمالية التحيز أو التهديد للخصوصية، مما يدل على وجود جوانب تحتاج إلى مزيد من التدريب والتأهيل القانوني والمهني.

وبوجه عام، تؤكد هذه النتائج أن وعي المرشدين التربويين بالقضايا القانونية والخصوصية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي متوسطًا، الأمر الذي يبرز أهمية تعزيز هذا البعد من خلال برامج تدريبية متخصصة وتشريعات وإجراءات تنظيمية واضحة تضمن حماية حقوق الطلبة وتحقيق الاستخدام الآمن والأخلاقي للتقنيات الذكية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الوعي بالمساءلة والقيود المهنية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى المرشدين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم؟

للكشف عن مستوى الوعي بالمساءلة والقيود المهنية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم، تم حساب المتوسط المرجح (الموزون) والانحراف المعياري لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات المحور الثالث من أداة الدراسة في الجدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية ومستوى الوعي بالمساءلة والقيود المهنية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
25	أرى أن استخدام برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي يمكن أن يُحسّن من جودة الخدمات المقدمة للطلاب	3.895	0.89	1	مرتفع
26	أحتاج إلى تدريب إضافي حول كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل آمن ويراعي الجوانب الأخلاقية في الإرشاد	3.854	0.86	2	مرتفع
19	أرى أن العلمية الإرشادية يجب أن يقوم بها المرشدون دون الاستعانة بالبرامج الذكية	3.824	0.97	3	مرتفع
20	أعرف كيف أتعامل مع الحالات التي يقدم فيها برنامج الذكاء الاصطناعي توصيات غير مناسبة.	3.715	0.95	4	مرتفع
24	من أهم واجبات المرشد الأساسية التقييم والمتابعة المستمرة للبرامج الإرشادية المستندة على استخدام برامج الذكاء الاصطناعي	3.633	0.93	5	متوسط
22	أؤيد وضع سياسات وإجراءات موحدة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في خدمات الإرشاد داخل الوزارة	3.618	1.01	6	متوسط
27	تؤثر أدوات الذكاء الاصطناعي سلبًا على العلاقة الشخصية بين المرشد والطالب	3.608	0.84	7	متوسط
21	أنا على دراية بالمسؤوليات القانونية والمهنية التي قد تنشأ عن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الإرشاد.	3.596	0.93	8	متوسط
23	أعتقد أن برامج الذكاء الاصطناعي لا يمكنها أن تحل محل العلاقة الإرشادية الإنسانية بين المرشد والطالب	3.574	0.82	9	متوسط
-	**المستوى العام للوعي بالمساءلة والقيود المهنية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي**	**3.702**	**0.64**	-	**مرتفع**

يتضح من نتائج الجدول (8) أن المستوى العام لوعي المرشدين التربويين بالمساءلة والقيود المهنية المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي جاء مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.702) بانحراف معياري (0.64)، مما يدل على إدراك مرتفع لمسؤوليات الاستخدام المهني والأخلاقي لهذه التقنيات في الإرشاد النفسي.

وقد جاءت الفقرة رقم (25) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.895) وبمستوى مرتفع، مما يشير إلى قناعة المرشدين بأن توظيف الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في تحسين جودة الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة. وهذا يتشارك مع نتائج دراسة (القرني، 2025) التي جاءت إجابات المفحوصين فيها إلى أن الذكاء الاصطناعي يطور جودة الخدمات الإرشادية وتساعد المرشد على تطوير جودة الخدمات الإرشادية من ناحية إعداد البرامج ويختصر عملية تشخيص المسترشد. كما حلّت الفقرة (26) في الترتيب الثاني بمتوسط (3.854)، وهو ما يعكس إدراكًا واضحًا للحاجة إلى تدريب مهني متخصص يضمن الاستخدام الآمن والأخلاقي لهذه التقنيات. إلا أن دراسة (Irem&Beyza,2024) جاءت لتؤكد أن غالبية المرشدين يملكون معرفة محدودة بالذكاء الاصطناعي وأنهم يحتاجون إلى المزيد من التدريب على استخدام هذه البرامج فيما جاءت الفقرتان (19) و(20) في مراتب متقدمة وبمستوى مرتفع، الأمر الذي يدل على تمسك المرشدين بدورهم المهني الأساسي، وقدرتهم على التعامل مع التوصيات غير المناسبة الصادرة عن أنظمة الذكاء الاصطناعي.

في المقابل، جاءت بقية الفقرات بمستوى متوسط، وبشكل خاص الفقرات المتعلقة بالسياسات التنظيمية الموحدة، والمتابعة المستمرة للبرامج الإرشادية الذكية، والمعرفة بالمسؤوليات القانونية المباشرة، وتأثير الذكاء الاصطناعي على العلاقة الإرشادية الإنسانية، مما يشير إلى وجود حاجة لتعزيز الوعي في هذه الجوانب التنظيمية والقانونية.

وبوجه عام، تؤكد هذه النتائج أن المرشدين التربويين يمتلكون وعيًا مرتفعًا نسبيًا بالمساءلة والقيود المهنية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي، مع وجود بعض الجوانب التي تتطلب مزيدًا من التدريب والتأهيل لضمان توظيف آمن وأخلاقي وفعّال لهذه التقنيات في الإرشاد النفسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بأخلاقيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم تعزى إلى خصائصهم الديموغرافية والوظيفية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم أولًا حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الوعي بأخلاقيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم تعزى إلى خصائصهم الديموغرافية والوظيفية والجدول (9) يوضح النتائج.

جدول (9):المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمستوى الوعي بأخلاقيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم باختلاف خصائصهم الديموغر افية والوظيفية.

المتغيرات	الفئات	البيانات الوصفية	الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها	الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية	الوعي بالمساءلة والقيود المهنية	المستوى الكلي
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.601	3.435	3.592	3.543
		الانحراف المعياري	0.57	0.55	0.68	0.37
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.831	3.620	3.971	3.807
		الانحراف المعياري	0.44	0.55	0.78	0.36
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.647	3.444	3.967	3.686
		الانحراف المعياري	0.38	0.44	0.57	0.31
	ماجستير	المتوسط الحسابي	3.785	3.466	3.740	3.664
		الانحراف المعياري	0.39	0.50	0.70	0.37
	دكتوراه	المتوسط	3.805	3.539	3.542	3.628

المتغيرات	الفئات	البيانات الوصفية	الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها	الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية	الوعي بالمساءلة والقيود المهنية	المستوى الكلي
		الحسابي				
		الانحراف المعياري	0.33	0.62	0.77	0.43
الخبرة في الإرشاد "سنة"	أقل من 5	المتوسط الحسابي	3.522	3.426	3.690	3.546
		الانحراف المعياري	0.34	0.36	0.79	0.50
	5-أقل من 10	المتوسط الحسابي	3.504	3.485	3.707	3.565
		الانحراف المعياري	0.41	0.58	0.61	0.53
	15-10	المتوسط الحسابي	3.882	3.596	3.752	3.743
		الانحراف المعياري	0.31	0.59	0.75	0.55
	أكثر من 15	المتوسط الحسابي	3.936	3.691	3.903	3.843
		الانحراف المعياري	0.36	0.53	0.71	0.53
نوع المدرسة	حكومية	المتوسط الحسابي	3.683	3.406	3.603	3.564
		الانحراف المعياري	0.32	0.54	0.67	0.51
	خاصة	المتوسط الحسابي	3.941	3.659	3.979	3.860
		الانحراف	0.41	0.52	0.79	0.57

المتغيرات	الفئات	البيانات الوصفية	الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها	الوعي بالقضايا القانونية والخصوصية	الوعي بالمساءلة والقيود المهنية	المستوى الكلي
		المعياري				

يتضح من النتائج في الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الوعي بأخلاقيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم تعزى إلى خصائصهم الديموغرافية والوظيفية، وللتحقق فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، تم إجراء اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) في الجدول (10).

جدول (10): تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الوعي بأخلاقيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي لدى المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم.

مصدر التباين	المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي	0.79	1	0.79	7.21*	0.01
	الوعي بالقضايا القانونية	1.90	1	1.90	17.29*	0.01
	الوعي بالمساءلة والقيود المهنية	1.21	1	1.21	10.98*	0.04
	المستوى الكلي	1.05	1	1.05	9.52*	0.00
المؤهل العلمي	الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي	0.32	2	0.16	0.61	0.42
	الوعي بالقضايا القانونية	0.11	2	0.05	0.20	0.94
	الوعي بالمساءلة	1.72	2	0.86	3.31	0.32

مصدر التباين	المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	والقيود المهنية					
	المستوى الكلي	0.11	2	0.06	0.21	0.85
الخبرة في الإرشاد "سنة"	الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي	2.70	3	0.90	3.46*	0.03
	الوعي بالقضايا القانونية	2.14	3	0.71	2.74*	0.02
	الوعي بالمساءلة والقيود المهنية	2.06	3	0.69	2.64*	0.03
	المستوى الكلي	2.59	3	0.86	3.32*	0.00
	الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي	1.31	1	1.31	9.32*	0.00
	الوعي بالقضايا القانونية	1.23	1	1.23	8.81*	0.00
	الوعي بالمساءلة والقيود المهنية	1.29	1	1.29	9.22*	0.00
	المستوى الكلي	1.03	1	1.03	7.38*	0.00
الخطأ	الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي	14.56	130	0.11		
	الوعي بالقضايا القانونية	33.47	130	0.26		
	الوعي بالمساءلة والقيود المهنية	62.94	130	0.48		
	المستوى الكلي	17.80	130	0.14		
الكلي	الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي	17.83	137			
	الوعي بالقضايا القانونية	38.72	137			
	الوعي بالمساءلة	68.85	137			

مصدر التباين	المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	والقيود المهنية					
	المستوى الكلي	18.74	137			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)

تشير نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) الواردة في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بأخلاقيات توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي تعزى لمتغير الجنس، والخبرة في الإرشاد، ونوع المدرسة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أولًا: الفروق تبعًا لمتغير الجنس:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في جميع المحاور والمستوى الكلي، وجاءت هذه الفروق لصالح الإناث، ويُعزى ذلك إلى ارتفاع المتوسطات الحسابية لهن مقارنة بالذكور في جميع المحاور، حيث بلغ المتوسط الكلي للإناث (3.807) مقابل (3.543) للذكور، مما يدل على أن المرشدات يمتلكن وعيًا أعلى بأخلاقيات توظيف الذكاء الاصطناعي في الإرشاد النفسي. وهذا ما خالفته دراسة (Ofem et al,2025) التي جاءت نتائجها إلى أن الإناث يملن إلى عدم استخدام برامج الذكاء الاصطناعي في الإرشاد لعوامل مرتبطة بأخلاقيات العمل الإرشادي.

ثانيًا: الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي:

لم تُظهر نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى إلى المؤهل العلمي في جميع المحاور والمستوى الكلي، حيث كانت قيم الدلالة أكبر من (0.05)، مما يشير إلى تقارب مستويات الوعي بأخلاقيات توظيف الذكاء الاصطناعي لدى المرشدين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية. إلا أن دراسة (Ofem et al,2025) ودراسة (القرني،2025) أشارت إلى أن الوعي واستخدام برامج الذكاء الاصطناعي جاء لصالح المرشدين الذين يحملون الدرجات العلمية العليا.

ثالثًا: الفروق تبعًا لمتغير الخبرة في الإرشاد:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور والمستوى الكلي تعزى لمتغير الخبرة، وقد جاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (أكثر من 15 سنة)، إذ سجلت هذه الفئة أعلى المتوسطات الحسابية في المستوى الكلي (3.843)، مقارنة بالفئات الأقل خبرة، مما يدل على أن تراكم الخبرة يسهم في تعزيز الوعي بأخلاقيات توظيف الذكاء الاصطناعي في العمل الإرشادي.

رابعًا: الفروق تبعًا لمتغير نوع المدرسة:

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور والمستوى الكلي تعزى لمتغير نوع المدرسة، وجاءت هذه الفروق لصالح المدارس الخاصة، حيث بلغ المتوسط الكلي للمرشدين في المدارس الخاصة (3.860) مقابل (3.564) في المدارس الحكومية، مما يشير إلى أن بيئة المدارس الخاصة قد تكون أكثر دعمًا لتوظيف التقنيات الحديثة والالتزام بأطرها الأخلاقية.

13-التوصيات:

1.توجيه المرشدين إلى ضرورة تقنين استخدام برامج الذكاء الاصطناعي بشكل عام

2.التأكد من مراعاة القضايا الأخلاقية المرتبطة بتوظيف برامج الذكاء الاصطناعي مثل الموافقة المستنيرة والتأكيد على سرية معلومات المسترشد المعطاة لهذ البرامج بحيث لا تؤثر بشكل سلبي على خصوصيه المسترشد.

3.إضافة سياسة إشرافية في وزارة التربية والتعليم لمتابعة عمل المرشد فيما يخص توظيف برامج الذكاء الاصطناعي في العملية الإرشادية.

4. إجراء المزيد من الدراسات في سياق أخلاقيات العمل الإرشادي في مزيد من المتغيرات.

-المصادروالمراجع:

- الجمعية الأمريكية لعلم النفس. (2017). المبادئ الأخلاقية لعلماء النفس ومدونة السلوك (2002، مع تعديلات سارية المفعول اعتبارًا من 1 يونيو 2010 و1 يناير 2017).
https://www.apa.org/ethics/code

- القرني، محمد. (2025). اتجاهات الأخصائيين في المراكز الإرشادية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال الإرشاد وعلاقته بأدائهم المهني. *المجلة العربية للقياس والتقويم*, *6*(12), 118-129.
DOI: 10.21608/ajme.2025.411512.1091

- المضحي ح. ص.، البقمي ب. م.، الحربي ن. م.، المطيري م. م & .، عزب ن. و. (2025). استخدامات الذكاء الاصطناعي في مجال التوجيه والإرشاد النفسي: دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, *9* (12), 118-129.

https://doi.org/10.26389/AJSRP.D170625

- غنيم، إلهام. (2018). دليل المرشد التربوي (الطبعة الخامسة). وزارة التربية والتعليم العالي، الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، دائرة الإرشاد التربوي.

[DOI] [PubMed] [Google Scholar]

- Alfano, L., Malcotti, I., & Ciliberti, R. (2024). Psychotherapy, artificial intelligence and adolescents: ethical aspects. *Journal of preventive medicine and hygiene*, *64*(4), E438–E442.

- Biswas SS. Role of chat GPT in public health. *Ann. Biomed. Eng.* 2023;51(5):868–869. Doi: 10.1007/s10439-023-03172-7.

- Bloch-Atefi, A. (2025). Balancing Ethics and Opportunities: The Role of AI in Psychotherapy and Counselling. *Psychotherapy and Counselling Journal of Australia*, *13*(1). https://doi.org/10.59158/001c.129884.

- Cottone, R., Tarvydas, V. M., & Hartley, M. (2021). *Ethics and decision making in counseling and psychotherapy*. Springer Publishing Company.

- Gaisie, Ebenezer & Owusu-Boateng, Obeng & Yidana, Issifu & Ghansah, Benjamin. (2025). Chapter 5: Ethical considerations and data privacy in artificial intelligence. 10.70593/978-93-49307-53-7_5.

- Gonzalez Jr., L. & McCalla, D. (2025). Counselor-in-training perceptions of artificial intelligence: Implications for counselor education. Journal of Counselor Preparation and Supervision, 19(3), 1-14. https://doi.org/10.15167/2421-4248/jpmh2023.64.4.3135

- Imohimi, E. (2025) Building Privacy and Preserving AI Models for Secure Student Data Management in Educational Technology Platforms. *Journal of Intelligent Learning Systems and Applications*, **17**, 149-171. doi: 10.4236/jilsa.2025.173011.

- Irem Topuz, & Beyza Nur Çelik. (2024). Examination of Artificial Intelligence Literacy Levels of Psychological Counseling Candidates: A Qualitative Study. In *Online Submission*.

- Kleine, A.-K., Kokje, E., Lermer, E., & Gaube, S. (2023). Attitudes toward the adoption of 2 artificial intelligence–enabled mental health tools among prospective psychotherapists: Cross-sectional study. JMIR Human Factors, 10, e46859. https://doi.org/10.2196/46859

- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W., (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement.

- Luxton, D. D. (2014). Artificial intelligence in psychological practice: Current and future applications and implications. *Professional Psychology: Research and Practice, 45*(5), 332–339. https://doi.org/10.1037/a0034559
- Ni, Y., & Jia, F. (2025). A Scoping Review of AI-Driven Digital Interventions in Mental Health Care: Mapping Applications Across Screening, Support, Monitoring, Prevention, and Clinical Education. *Healthcare (Basel, Switzerland), 13*(10), 1205. https://doi.org/10.3390/healthcare13101205
- Ofem, U. J., Anake, P. M., Abuo, C. B., Ukatu, J. O., & Etta, E. O. (2025). Artificial intelligence application in counselling practices. A multigroup analysis of acceptance and awareness using gender and professional rank. *Frontiers in digital health*, *6*, 1414178. https://doi.org/10.3389/fdgth.2024.1414178
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2018, May 24). *Mental health is a human right*. Retrieved from http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/HRC/35/21
- Rangaswamy, Rashmi &. S, Deepti. (2024). AI-Driven Mental Health Counseling: Opportunities, Challenges, And Ethical Implications. Revista Electronica de Veterinaria. 25. 550-558. 10.69980/redvet. v25i1S.765.
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). Artificial intelligence: A modern approach (4th ed.). Pearson
- Rzyczniok, Piotr & Kopczyński, Mateusz & Rasińska, Aneta & Matusik, Justyna & Jachimczak, Justyna & Bala, Paulina. (2025). Artificial Intelligence In Mental Health Care: Opportunities, Challenges, And Ethical Dilemmas. International Journal of Innovative Technologies in Social Science. 2. 10.31435/ijitss.3(47).2025.3529.
- Sharif, L., Almabadi, R., Alahmari, A., Alqurashi, F., Alsahafi, F., Qusti, S., Akash, W., Mahsoon, A., Poudel, D. B., Sharif, K., & Wright, R. (2025). Perceptions of mental health professionals towards artificial intelligence in mental healthcare: a cross-sectional study. *Frontiers in psychiatry*, *16*, 1601456. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1601456
- Soetan, Magaret & Akinnusi, Ayorinde. (2025). Awareness and Perception of Artificial Intelligence in Counselling Practice Among Counsellors-in-Training. 5. 286-292. 10.17977/um059v5i32025p286-292.

- Spytska, L. (2025). The use of artificial intelligence in psychotherapy: development of intelligent therapeutic systems. *BMC Psychol*/**13**, 175
https://doi.org/10.1186/s40359-025-02491-9
- Teibowei, B. J. (2025). Ethical and psychological implications of artificial intelligence in mental health counselling practices in tertiary institutions in Bayelsa State. International Social Sciences and Education Journal (ISSEJ), *3*(3), 65 71.
https://doi.org/10.61424/issej.v3i3.391
- Thakkar, A., Gupta, A., & De Sousa, A. (2024). Artificial intelligence in positive mental health: a narrative review. Frontiers in digital health, *6*, 1280235.
https://doi.org/10.3389/fdgth.2024.1280235

The Level of Awareness of Counseling Work Ethics in Utilizing Artificial Intelligence Programs in Psychological Counseling among Counselors

Abstract

This study aimed to determine the level of awareness of counseling work ethics in utilizing artificial intelligence programs in psychological counseling among counselors working at the Ministry of Education, according to the variables of (gender, experience, educational level, and school type). The present study employed the descriptive analytical approach and utilized an electronic questionnaire. The study sample consisted of (138) male and female educational counselors. The study instrument was developed to include three main dimensions: (Awareness of AI Technologies Dimension, Awareness of Legal and Privacy Issues Dimension, and Awareness of Accountability and Professional Limitations Dimension). The results showed that the level of counselors' awareness of AI technologies was high, the awareness of legal and privacy issues was moderate, and the awareness of accountability and professional limitations was high. The results also showed differences in the level of awareness of counseling work ethics in utilizing AI programs in psychological counseling according to the gender variable in favor of females compared to males, and according to the educational level variable in favor of counselors holding higher academic degrees, and in favor of counselors with more than 15 years of experience. Regarding the school type variable, the results were in favor of private schools.

Keywords: Counseling Work Ethics, Artificial Intelligence Programs, 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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2 Augustl 2026
تاريخ الاستلام: 2026/1/4م تاريخ القبول: 2026/2/16م تاريخ النشر: 2026/8/31م

الإنهاك النفسي وعلاقته بالكفاءة الذاتية والاداء الوظيفي لدى معلمات رياض الاطفال الدامجة

أ.د. يحيى حسين القطاونة*

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإنهاك النفسي وعلاقته الكفاءة الذاتية، والأداء الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال الدامجة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لأغراض الدراسة، قام الباحث بتطوير ثلاث أدوات للدراسة هي أداة الإنهاك النفسي وضم (22) فقرة، وأداة الكفاءة الذاتية وضم (15) فقرة، وأداة الأداء الوظيفي (14) فقرة، تكونت عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال في لواء قصبة عمان، والبالغ عددهن (100) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة خلال العام الدراسي 2026/2025م، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الإنهاك النفسي لدى عينة الدراسة من معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة، جاء بمستوى مرتفع، كما جاء مستوى الكفاءة الذاتية بمستوى متوسط، وكذلك جاء مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة متوسطًا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيًا بين الإنهاك النفسي، وبين كل من الكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة، واوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمعلمات رياض الأطفال الدامجة، وتقديم كافة وسائل الدعم اللازمة.

الكلمات المفتاحية: الإنهاك النفسي، الكفاءة الذاتية، الأداء الوظيفي، رياض الأطفال، المدارس الدامجة.

* كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.yahya.qatawneh@wise.edu.jo

1-المقدمة:

تعد مهنة التعليم من أنبل المهن الاجتماعية وأسماها، وذلك لما تحويه هذه المهنة من المزايا والفضائل الإنسانية الحميدة، ولما تقدمه من خدمات متعددة للمجتمعات الإنسانية من علم ومهارة وفن وتأهيل، وما تتطلب هذه المهنة من كفاءة وتضحية ورقي، فالمعلم يقوم بوظائف متعددة، فهو الأب المربي، والمعلم، والمرشد، والموجه القائم على حل مشكلات الطلبة، كما وعليه أن يعطي الكثير من وقته وصحته ليسعد وينشئ الطلبة، ونتيجة لما يقدمه المعلم من تضحيات وخاصة في ظل التطورات المستمرة والثورة الانفجارية العلمية في شتى مجالات الحياة، منها ما يتصل بالصناعة، والتكنولوجيا والاتصالات والطب والزراعة والتعليم وغيرها من الأمور، والذي أسهمت في تعقيدات الحياة وصعوبتها، وخصوصًا في القرن الواحد والعشرين، مما ساهمت في ظهور الكثير من الصعوبات والتحديات أطلق عليه عصر التحديات والضغوطات النفسية، مما ألقت بأعباء كبيرة وضغوط متعددة تقع على كاهل الإنسان بصفة عامة وعلى عاتق المعلم بصفة خاصة، والذي فرض عليه التعامل مع جميع هذه الضغوط والتغيرات بكفاءة وبصورة إيجابية والتكيف معها بصورة مقبولة.

وتعد مهنة المعلم من المهن التي تقوم في الأساس على العلاقات الإنسانية والاجتماعية، وعلى مساعدة المتعلمين والتعامل معهم وإرشادهم لحل مشكلاتهم المختلفة، وغالبًا ما يمتاز المعلمين بالالتزام والإخلاص والتفاني بالعمل والصبر، فكيف إذ كان التعامل مع أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة ممن يعانون من عجز أو قصور في أحد أو بعض أجزائه، والتي تحد من قدرات الطفل على أداء مهمات الحياة المختلفة، مما يزيد ذلك من صعوبة المسؤولية والتحديات الملقاة على المعلمات اللواتي يقدمن الخدمات لهؤلاء الأطفال، ولما يقمن به من جهد متواصل والتزامات متعددة، جعلهن يقعن تحت ظروف عمل شاقة، وتحت ضغوطات داخلية، وفي الوقت نفسه ضغوطات المتغيرات الخارجة عن إرادتهن، والتي تسهم في خفض فعاليتهن وكفاءتهن من القيام بعملهن بالصورة التي تعكس دافعهن الشخصي (الاصقه، 2019). كما ويمكن أن تؤدي استمرار الضغوطات الواقعة على المعلمات إلى استجابة انفعالية حادة ومستمرة ومضاعفات صحية وجسمية ونفسية، وسلوكية سيئة أو على شكل تعب شديد وإرهاق، وتوتر نفسي إلى أقصى الحدود (Al-Saleh, 2019). وفي غياب التأهيل، والدعم النفسي والاجتماعي، والمادي،

وعدم توافر الوسائل والمعدات المناسبة والظروف الصحية، فقد تصاب المعلمة بانهيار عصبي وإجهاد نفسي وجسماني يجعلها غير قادره على القيام بأداء دورها الإنساني، والمهني والاجتماعي كالمعتاد، وبالتالي قد تقود إلى تدني في كفاءتها الشخصية، والأكاديمية والمهنية، فينعكس سلبًا على أداء دورها الأساسي على أكمل وجه من تعليم وتوجيه ونصح، وتربية جيدة، بل تتعدى آثار الجانب المهني، لتصل إلى اختلال علاقات المعلمة الشخصية، والاجتماعية والأسرية، وبالتالي على مستوى الخدمات المقدمة للطلبة (رابعة، 2025). إن المعلمة عندما تواجه الضغوطات الشديدة بشكل مستمر ولا تستطيع التكيف معها بطريقة مقبولة فإن ذلك ينعكس على بنائها النفسي ومكوناتها الشخصية، كما وأن فشل المعلمة في التوافق النفسي، والتكيف مع مسؤولياتها وأعبائها الكثيرة وخاصة المتعارضة منها سيقودها للوقوع فريسة سهلة للإنهاك النفسي، مما يشكل عبئًا ثقيلًا على بيئة العمل والبيئة العائلية والمجتمع وجود الحياة للمعلمة (Al-diary & Salem, 2013).

كما وتتعرض المعلمة تحت تأثير ضغوط متعددة منها كثرة الأعمال التدريسية والإدارية والمسؤولية الإضافية، في المدرسة وفي البيت، وتدني الراتب، وضعف مصادر الدعم، وهذا ما يزيد من توترها وعدم اتزانها (Alkobishi & Algahtani, 2019). وفي ضوء التعليمات الصارمة والتي تحد من دور المعلمة والقيود المفروضة عليها ونظرة المجتمع السلبية، وكذلك السلوكات السيئة من بعض الطلبة والإدارة، وعدم التعاون بين المجتمع والمدرسة، وبين المعلمات أنفسهن، أو مع إدارات المدارس، وعدم تحديد دور المعلمة تحديدًا دقيقًا مما يترتب عليه زيادة الأعباء الملقاة عليها الأمر الذي ينعكس سلبًا على علاقاتها الاجتماعية وبنيتها الشخصية (Candeias et al., 2021)، إن الإنهاك النفسي يعد اضطرابًا استجابيًا ناتج عن الضغوط التي تتعرض لها المعلمة، مما يجعله يؤثر سلبًا في حياتها بل في العملية التعليمية كلها؛ حيث إن ما بين (20-65%) من المدرسين لديهم إنهاك نفسي (رابعة، 2025).

إن الإنهاك النفسي الذي تعاني منه المعلمات أثناء عملهن يتطلب درجات عالية من الوعي بوجود مشكلة ووضع حدود واضحة تحدد فيها خطوات استباقية لتلقي الدعم وإعادة التوازن والتكيف مع كافة الظروف التي تعيشها في مجالات الحياة المتعددة، إذ إن التحديات الضاغطة التي تواجهها المعلمة دون تلقيها الدعم المناسب من كافة الأطراف المعنية، يجعلها عاجزة عن تخطي تلك الضغوطات، ويجعلها غير متزنة انفعاليًا وزيادة مستوى الاضطرابات النفسية والسلوكية داخل الغرفة الصفية مما ينعكس سلبًا على المتعلمين وعلى كافة العملية التعليمية،

تؤثر على مستوى تقدير الذات لدى المتعلمين نتيجة سلوك المعلمة غير المتزن والمحبط واللامبالي، وضعف في مستوى الأداء الأكاديمي للمعلمة (الزغبي، 2024). وأن أكثر ما يعاني من الإنهاك النفسي هن فئة الإناث بصفة عامة، والمرأة العاملة بصفة خاصة مثل دراسة (Redondo-Flórez, et al, 2020)، نظرًا لما يقع عليها من أعباء مهنية فضلًا عن الأعباء الأسرية (Candeias et al., 2021). إن الإنهاك النفسي يؤدي إلى مجموعة من الأعراض النفسية السلبية كالقلق والتوتر وعدم الاتزان الانفعالي، لذلك فالمعلمة التي تتعرض للضغوط النفسية، ولا تتمكن من مواجهتها في الوقت المناسب بالطرق السليمة فإنها قد تصاب بالإنهاك النفسي، وفي حال تزايد الضغوطات النفسية واستمرارها دون تلقيها الدعم والمساندة، ينعكس ذلك سلبًا على العديد من جوانبها الشخصية ويقود إلى شعورها بعدم الأمان والقلق وعدم الارتياح تجاه حياتها المستقبلية، مما قد تضطرب شخصيتها وبالتالي عدم الرضا عن الحياة (Alkobishi & Algahtani, 2019)، يحدث الإنهاك النفسي نتيجة اضطراب يحدث بين طبيعة المعلمة العاملة، وحجم وطبيعة العمل الذي تعمل فيها، الأمر الذي يؤدي إلى ضيق نفسي يظهر على شكل قلق وكآبة وانخفاض في الدافعية للعمل وزيادة نسبة التغيب، وقلة الإنتاج، لذلك يمتد أثره إلى الطالب، والعملية التعلمية بشكل عام، فتتأثر جميعها بسلوك المعلمة المنهكة نفسيًا (خوجه والسلامة، 2025). بل ويمتد ليؤدي إلى عدم إنجاز الطالب أكاديميًا، بل قد يصل الأمر إلى تعرض ذلك الطالب بمستوى من الإنهاك النفسي كنتيجة لسلوك المعلمة المنهك واللامبالي (Taghreed et al., 2021). يظهر الإنهاك النفسي بثلاثة أعراض رئيسية هي (نقص الشعور بالإنجاز، والإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر) حيث تحدث حالة تبلد المشاعر نتيجة محاولات المعلمة الكثيرة للتكيف مع ما تعانيه من إجهاد انفعالي، وتوتر نفسي، مما يسيطر على المعلمة الشعور بعدم الاهتمام، والنفور لما حولها، وبالتالي تتطور لديها اتجاهات سلبية عن نفسها وإنجازاتها التي تحققها والشكوك في قدراتها (Candeias et al., 2021). وتؤدي أعراض الإنهاك النفسي إلى أعراض سلوكية متعددة مثل: التغيب عن العمل، وتدني مستوى الأداء، والانسحاب، وإهمال المظهر العام، وعدم الحصول على وقت كاف للنوم والراحة (يسري والفالح، 2028). كما ويرافقه اضطرابات انفعالية مثل: القلق الشديد الشعور بالإحباط وقلة المرونة، الحيل الدفاعية في التعامل مع الآخرين، الشعور بالاكتئاب والنظرة السلبية للذات، الإحساس بالعجز، الخوف، سرعة الغضب (Alkobishi & Algahtani, 2019)، وأعراض فسيولوجية مثل اضطرابات في

المعدة، وارتفاع ضغط الدم، والتعب الشديد، وزيادة ضربات القلب، والملل والنسيان (Taghreed et al., 2021).

أما نيولاند (Nowland, 2023) فقد حدد أعراض الاحتراق النفسي في الإنهاك الجسدي، من خلال شعور الفرد بالتعب، وتوتر في العضلات، وتغير في عادات الأكل وتدني مستوى الطاقة. والإنهاك الانفعالي: ويتميز بشعور الفرد بالإحباط واليأس والاكتئاب والعجز في إتمام العمل إذ يعبر الفرد عنه بأنه نفذ صبره وينفعل ويثار بسرعة، وأنه لا يبالي بحياته المهنية كالسابق. الإنهاك العقلي والنفسي: يشكو الفرد من عدم الرضا عن نفسه من الناحية المهنية والحياتية كما يشعر بعدم الكفاءة والدونية، لأن العمل الذي كان يعطيه المتعة في السابق أصبح مصدرًا للوم الذات وتأنيب الضمير.

إن للإنهاك النفسي مؤشرات أولية تشمل كل جوانب حياة المعلمة، يبدأ بانشغال مستمر وعجلة لإنهاء القائمة الممتدة التي تدونها المدرسة لنفسها يوميًا، وبهذا فهي تهمل الزمن الحالي وما يتطلبه منشغل، وهذا يتجلى في حضورها الجسدي لا العقلي، وغالباما تُتمم المدرسة في هذا السياق واجباتها بصورة روتينية تلقائية دون أي تواصل وجداني مع الآخرين، حيث إن ما يشغل تفكيرها هو الإسراع والكم وليس الإجادة والتركيز فيما بيدها (Taghreed et al., 2021). ثم العيش وفقًا لقاعدة (ينبغي ويجب)، وينتج عن هذه القاعدة تزايدًا انفعاليًا للمدرسة بما تظنها عن سواه، فتصبح عاجزة عن إرضاء ذاتها، حتى رغبة في إرضاء الآخرين التي تصاحب هذه القاعدة، فإنها ترى أن تحقيق ذلك ليس باليسير عليها (Bagasse, 2025).

ومن ثم تأخير الأمور الممتعة والأنشطة الاجتماعية من خلال إقناع النفس بأن هناك موعدًا لهذه الأنشطة ولكن في وقت لاحق، ويصبح التأخير هو القاعدة أو المعيار الأساسي في حياة المعلمة (إبراهيم والعلي، 2025)، إن فقدان الرغبات أو الفهم يمكن أن يجعل كل شيء يبدو غير مهم وضروري، وهذا يؤدي إلى انعدام انغماس المعلمة في وظيفتها لدرجة تخسر فيها روح المرح، وتصبح تتردد كثيراً في اتخاذ معظم قراراتها، ويرتبط بذلك ما يُعرف بالإفراط في العمل، حيث يصبح العمل هو المحور الرئيسي في حياة المعلمة ومحور اهتماماته الشخصية، مما يؤثر بشكل سلبي على التوازن المطلوب لتجنب المشكلات الجسدية والعاطفية، التي قد تترتب على هذا النوع من الخلل، والتي تؤثر في كفاءته المهنية والشخصية (هنداوي وآخرون، 2024). تلعب الكفاءة الذاتية للمعلمات أي معتقداتهن حول قدراتهن كتربويات دورًا حاسمًا في تكوينهن المهني، وتؤثر على قدرتهن على النجاح وفي تحقيق أهدافهن، وتظهر المعلمات اللواتي يتمتعن بمعتقدات قوية حول

الكفاءة الذاتية بدافعية وجهودًا كبيرة، مما يؤدي إلى أداء تعليمي أفضل وتقييمات أعلى للكفاءة، وشملت أبعاد الكفاءة الذاتية تطوير المناهج، وإدارة الفصل الدراسي، والتعاون، كما أن المعلمات ذوات الكفاءة الذاتية الأكثر إيجابية يشجعن تطبيق التعليم الدامج إلى حد كبير، كونهن يمتلكن الثقة بالنفس وقدرات وكفاءة عالية في التعامل مع كافة مستويات الطلبة، بينما المعلمات ذوات الكفاءة الذاتية المنخفضة أقل رغبة في تطبيق التعليم الدامج (الاصقه، 2019).

وقد تتأثر الكفاءة الذاتية للمعلمات في تنفيذ التعلم الدامج؛ بحيث يمكن أن يتعلق بعضها بخصائص المعلمات وخبراتهن، أو العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي، أو ضعف التدريب أو التطوير المهني (عامر، 2020)، فيمكن أن تضعف محدودية التدريب والتطوير المهني من جودة تنفيذ التعلم الدامج (الهنداوي وآخرون، 2024)، وخاصةً فيما يتعلق بتفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة، فقد أشارت أبو راسين والربيعان (2023) إلى أن معلمات التعليم الدامج بحاجة إلى مزيد من التطوير المهني لتفعيل الشراكة بين المدرسة والأسرة ودعمًا لأهمية تمكين المعلمين من تنمية الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للطلبة وأسرهم بفعالية؛ أكد عبيدات (2022) كذلك على ضرورة تضمين التعلم الدامج بصورة صريحة ضمن برامج إعداد وتطوير المعلمين.

تعد الكفاءة الذاتية لمعلمة رياض الأطفال في المدارس الدامجة تعبيرًا لقدرته على تحديد مستوى دافعيته، وقدرته على الإنجاز ومساعدة طلبته على التقدم العلمي، والتحصيلي ودعم ثقتهم بذواتهم، فمستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلم يؤثر على كمية الجهد الذي يبذله مع الطالب لإنجاز مهمة ما، ومدى قدرته على مقاومة العقبات والضغوط التي يتعرض لها في العمل، ومحاولة إيجاد الحلول (أبو راسين والربيعان، 2023). والتأثير العالي للكفاءة الذاتية لدى المعلمات يوثر على الإنجاز الشخصي لديهن، والرفع من روحهم المعنوية، مما يؤثر على مستوى الطلبة في غرفة الصف بشكل إيجابي، إضافة إلى أن كفاءة الذات تكون على علاقة عكسية مع الإنهاك النفسي، فكلما زاد الإجهاد والإنهاك قلت الإنتاجية والبذل والعكس صحيح (عامر، 2020).

فتوقعات المعلم الذاتية تعد بعداً من أبعاد الشخصية التي تتمثل في القناعة الذاتية، وقدرة السيطرة على المتطلبات والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجه المعلم، وذلك من خلال تصرفاته الذاتية، وترتبط هذه الكفاءة بما يعتقده المعلم حول إمكاناته في التعامل مع المثيرات

البيئية، وهذا التعامل هو نوع من المهمات التي يجب على المعلم القيام بها تجاه تلك المثيرات البيئية (الجهني، 2023). وفي ضوء التحديات القائمة التي تواجه معلمات التربية الخاصة، ولضمان قيام معلمات التعليم الدامج تعليم وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة بشكل جيد، لابد من تقديم كافة الوسائل الداعمة لهن، وإعدادهن بشكل جيد، وتأهيلهم بشكل كاف، حيث يعد تدريبهم عنصرًا حيويًّا ومهمًّا يتم إعطاؤه الأولوية والاهتمام في برامج تأهيل معلمي التربية الخاصة لتجاوز جميع الضغوطات النفسية والتي تؤدي إلى الإنهاك النفسي لديهم (الرويني وآخرون، 2025).

ويرى باغازي (Bagasse, 2025) أن هناك علاقة بين كفاءة الذات والإنهاك النفسي في التعليم لدى المعلمين، فالمعلم مرتفع الكفاءة الذاتية لديه مستويات منخفضة من الإنهاك النفسي، والعكس، وهناك تأثير لكفاءة الذات في التنبؤ بالإنهاك النفسي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي كأبعاد للضغوط المهنية، ومن هنا تأتي أهميته، لذا آتت هذه الدراسة لمحاولة التعرف إلى الإنهاك النفسي وعلاقته بالكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال في المدارس الدامجة.

2-مشكلة الدراسة :

تعد مهنة التعليم من أكثر المهن الاجتماعية المرموقة لما تحويه هذه المهنة من المزايا والفضائل الإنسانية الحميدة، ولما تقدمه من خدمة للمجتمعات الإنسانية، وما تتطلب هذه المهنة من وجهد وتضحية ومحبة ورقي، كونها تجمع بين العلم والمهارة والفن إذ إن المعلم يقوم بوظائف متعددة فهو الأب والمربي، والمعلم، والمرشد، والموجه والقائم على حل جميع مشكلات الطلبة، كما ويمنح الكثير من وقته وصحته، ليعلم ويوجه وينشئ الطلبة، ونتيجة لما تقدمه المعلمة من تضحيات، فإنها تواجه العديد من التحديات والصعوبات والضغوطات المختلفة، لأسباب متعددة منها ما يتعلق بطبيعة عملها وما تبذله من جهد وتعب وحجم المسؤولية الملقاة عليها، ومنها ما هو متعلق بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والنفسية التي تعانيها، في ظل متطلبات الحياة المعقدة والمسؤوليات المختلفة الملقاة على المعلمة من تدريس وأسرة وأعمال البيت وغيرها من متطلبات الحياة، ومنها ما هو متلق بنظرة المجتمع السلبية تجاه المعلمة، ومنها ما هو متعلق بالأسر ومدى تعاونهم مع الكادر التعليمي، وعدم تحمل الأسر المسؤولية اتجاه أبنائهم وإلقاء الدور الأكبر على المعلمة، ومنها ما هو متعلق في تعقيدات الحياة وصعوبتها، وخصوصًا في القرن الواحد والعشرين، مما ساهمت هذه العوامل في ظهور الكثير من الصعوبات أطلق عليه عصر

التحديات والقلق والضغوطات النفسية، مما ألقى بأعباء كبيرة وضغوط متعددة تقع على كاهل الإنسان بصفة عامة وعلى عاتق المعلمة بصفة خاصة، والذي ألزم عليها التعامل مع هذه الضغوط والتغيرات بصورة إيجابية والتكيف معها بصورة مقبولة.

إن قلة وعي المعلمة بإمكاناتها وقدراتها في ظل الضغوطات التي تعانيها وعدم تلقيها الدعم الكافي من جميع الأطراف المشتركة في العملية التعليمية، قد تكون قد ساهمت في زيادة مستويات التوتر وردود الفعل العاطفية السلبية التي تتعرض لها المعلمة، وصولاً بها إلى قلة الدافعية وتدني الإنجاز والإنهاك النفسي والانسحاب عن القيام بالمهام والأعمال الموكلة إليها والشعور بالتوتر وضغوط العمل ولا سيما المعلمات اللواتي يعملن مع الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج، وإن المتابع للواقع الفعلي يجد أن العديد من المدارس تلقي على عاتق معلم التربية الخاصة، مسؤولية وضغوطات أكبر، منها ما هو متعلق بطبيعة العمل مع الطلبة داخل غرفة المصادر، وطبيعة الأطفال واحتياجاتهم المتعددة، وعدم قدرة الأطفال على التحكم بسلوكياتهم، وتضخم الأعباء الملقاة على المعلمة، في ظل غياب الدعم اللازم من كافة الجهات ذات العلاقة بالعملية التعليمية. في ضوء ما تقدم، فإن هذه الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن: العلاقة الارتباطية بين الإنهاك النفسي وكل من الكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال الدامجة؟

1.ما مستوى الإنهاك النفسي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة؟

2.ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة؟

3.ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة؟

4.هل يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الإنهاك النفسي وكل من الكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة؟

3-أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

-التعرف على مستوى الإنهاك النفسي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة.

-التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة.

-التعرف على مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة.

-الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الإنهاك النفسي والكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة.

4-أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

-تُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية المتعلقة بالإنهاك النفسي (Psychological Burnout)، من خلال تناوله في سياق رياض الأطفال الدامجة، وهو مجال لا يزال بحاجة إلى مزيد من البحث العربي.

-توضح العلاقة التفاعلية بين الإنهاك النفسي والكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي، بما يعزز الفهم النظري لآليات تأثير الضغوط المهنية على المعلمات في البيئات التعليمية الدامجة.

-تُقدم إطارًا نظريًا يربط بين مفاهيم علم النفس الإيجابي (الكفاءة الذاتية) وعلم النفس المهني (الإنهاك النفسي والأداء الوظيفي)، مما يدعم بناء نماذج تفسيرية مستقبلية.

-تُفيد الباحثين والدارسين في مجالات التربية الخاصة، ورياض الأطفال، وعلم النفس التربوي من خلال توفير نتائج علمية يمكن البناء عليها في دراسات لاحقة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

-تساعد نتائج الدراسة صنّاع القرار في وزارة التربية والتعليم على التعرف على مستوى الصغوطات النفسية التي تعانيها معلمات رياض الأطفال الدامجة، وانعكاسه على أدائهن الوظيفي.

-تسهم في توجيه القائمين على إعداد وتأهيل المعلمات إلى تصميم برامج تدريبية وإرشادية تعزز الكفاءة الذاتية وتخفف من حدة الإنهاك النفسي.

-توفر مؤشرات عملية لإدارات رياض الأطفال لتحسين بيئة العمل وتقديم كافة أشكال الدعم النفسي والمهني والاجتماعي للمعلمات العاملات في الصفوف الدامجة.

-تُسهم في رفع جودة العملية التعليمية في رياض الأطفال الدامجة من خلال تحسين الأداء الوظيفي للمعلمات، بما ينعكس إيجابًا على الأطفال، خاصة ذوي الاحتياجات الخاصة.

-قد تُستخدم أدوات الدراسة ونتائجها كمرجع لتقييم الحالة النفسية والمهنية لمعلمات رياض الأطفال في دراسات مستقبلية أو برامج تداخلية.

5-حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على قياس مستوى الإنهاك النفسي وكل من الكفاءة الذاتية الأداء الوظيفي والعلاقة فيما بينهن في المدارس الدامجة.

-**الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على (100) معلمة من معلمات رياض الأطفال الدامجة في مدارس العاصمة الأردنية عمان/ لواء الجامعة.

-**الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في رياض الأطفال الدامجة الحكومية والخاصة التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء الجامعة.

-**الحدود الزمانية:** تم إجراؤها خلال العام الدراسي 2025 -2026م.

6-التعريفات الإجرائية:

تضمنت هذه المدراسة المصطلحات الآتية:

الإنهاك النفسي: "حالة جسدية ونفسية من الاحتراق أو الخمول أو الانتفاء، وحالة من الفراغ الذهني والإنهاك الجسدي المطلق" (Bagasse, 2025, 874) ويعرف إجرائياً بأنه استجابة معلمات مرحلة رياض الأطفال في المدارس الدامجة للأداة وتم قياسها من خلال الأداة المعدة في هذه الدراسة.

الكفاءة الذاتية: "إيمان الشخص بقدرته على توجيه وتنظيم سلوكياته والقيام بها لتحقيق أهدافه، والتعامل مع المواقف الضاغطة بمرونة، وتعتمد على العمليات المعرفية والملاحظة والتنظيم الذاتي للأهداف والتأمل الذاتي" (إبراهيم والعلي، 2025، 368). وتعرف إجرائياً بأنها استجابة معلمات مرحلة رياض الأطفال في المدارس الدامجة لقياس الكفاءة الذاتية، وتم قياسها من خلال الأداة المعدة في هذه الدراسة.

الأداء الوظيفي: "مجموعة من السلوكيات الإدارية الموصوفة عن قيام الشخص بعمله، وتتضمن جودة الأداء وحسن التنفيذ والخبرات الفنية المطلوبة" (Shakta et al., 2019, 71). ويعرف إجرائياً مستوى الأداء الوظيفي الذي يمثله معلمات رياض الأطفال في المدارس الدامجة وتم قياسه من خلال الأداة المعدة في هذه الدراسة.

رياض الأطفال: "هي المراكز المخصصة لتعليم وتدريس الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من قبل أشخاص مدربين ومؤهلين عملياً ومهنياً وأكاديمياً تحت إشراف الجهات المختصة" (إبراهيم والعلي، 2025، 358)، وتعرف إجرائياً بأنها مدارس رياض الأطفال الدامجة في لواء الجامعة.

7-الدراسات السابقة:

قام إبراهيم والعلي (2025) بدراسة هدفت استكشاف الكفاءة الذاتية للمعلمين في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة في المدارس الحكومية الشاملة في عمان. تم

استخدام منهجية وصفية على عينة ملائمة تتكون من 175 معلمة يدرسن في الصفوف من رياض الأطفال إلى الصف الثالث. تم جمع البيانات باستخدام أداة تقييم ذاتي مخصص يتكون من 25 بندًا يغطي ثلاثة مجالات فرعية؛ وتم التحقق من صحته وموثوقيته. أظهرت النتائج أن 35.4٪ من المشاركين صنفوا أنفسهم على أنهم يتمتعون بكفاءة ذاتية منخفضة، و41.7٪ صنفوا أنفسهم على أنهم يتمتعون بكفاءة ذاتية متوسطة، و22.9٪ صنفوا أنفسهم على أنهم يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية. وجدت النتائج أيضًا فروقًا كبيرة في تقييمات الكفاءة الذاتية تُعزى إلى المؤهلات الأكاديمية والمسميات الوظيفية، ولكن ليس إلى الخبرة. تؤكد هذه الدراسة على الدور الحيوي للتدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة للمعلمين في تعزيز مهاراتهم التدريسية من أجل الشمول.

دراسة الكريداء (2025) هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف اتجاهات المعلمين تجاه دمج تلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشامل وكذلك تقييم مستوى الكفاءة الذاتية لديهم في تنفيذ ممارسات الدمج، بالإضافة إلى الكشف عن العوامل الديموغرافية المؤثرة في هذه الاتجاهات والكفاءات، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي الوصفي، حيث تم تطبيق أداة الاتجاهات (SACIE) المكوَّن من ثلاثة أبعاد (المشاعر، الاتجاهات، والمخاوف)، وأداة الكفاءة الذاتية لممارسات الدمج (TEIP) المكوَّن من ثلاثة أبعاد (الكفاءة في الدمج، الكفاءة في التعاون، والكفاءة في إدارة السلوك). شملت عينة الدراسة 95 معلّماً من مدارس الدمج الشامل في خمس مدارس ابتدائية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو دمج تلاميذ ذوي الإعاقة كانت محايدة بشكل عام، ولكن كانت اتجاهاتهم إيجابية في بُعد المشاعر تجاه الدمج. أما الكفاءة الذاتية للمعلمين فقد كانت في مستوى متوسط، ولا سيّما في بُعد إدارة السلوك داخل الصفوف الدمجية.

بينما أجرى رابعة (2025) دراسة هدفت التحقق من فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الإنهاك النفسي لدى معلمي غرف الدمج للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد بالأردن، تكونت عينة الدراسة من (12) معلماً (متوسط أعمارهم 35,671 سنة وانحراف معياري 3.709 تم اختيارهم خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2023/ 2024، ممن حصلوا على أعلى الدرجات على أداة للإنهاك النفسي "الصورة الخاصة بالمعلم"، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (6) معلمين من معلمي غرف الدمج للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد وذلك بمدرسة الهاشمية الأساسية للبنين التابعة لمديرية تربية محافظة

عجلون بالأردن، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين، التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على أداة الإنهاك النفسي ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي القبلي على أداة الإنهاك النفسي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أداة الإنهاك النفسي، وجود تأثير كبير للبرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض الإنهاك النفسي لدى المجموعة التجريبية.

وقام كلا من شوكت وآخرون (Shakta et al., 2019) في دراسة هدفت الكشف عن تأثير خصائص معلمي التربية الخاصة الباكستانيين مثل الجنس والعمر والمؤهلات الخلفية والخبرة التدريسية والمؤهلات المهنية على معتقداتهم في الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي. استخدمت الدراسة تصميم بحث كمي يضم 94 معلمة و24 معلمًا من خمس مدارس حكومية تقع في منطقة لاهور. تشير النتائج من مقاييس الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي إلى أن خصائص المعلمين مثل الجنس والعمر والتعليم الأكاديمي والخبرة التدريسية كان لها تأثير كبير على معتقدات الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي. أظهرت المعلمات مستوى أعلى من معتقدات الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي لتدريس الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة مقارنة بنظرائهن من الذكور. ومع ذلك، لم يتم العثور على علاقة مهمة بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي. تقترح هذه الدراسة برامج تدريب مهني مصممة لتعزيز معتقدات الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات مع تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة.

أما دراسة يسري والفالح (2018) هدفت التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، والعلاقة بينهم من وجهة نظرهم في المرحلة الابتدائية بمنطقة الجوف، والحدود الشمالية، وحائل، وتبوك في المملكة العربية السعودية، والتحقق من أثر متغير الجنس، وسنوات الخبرة، والالتحاق بدورات تدريبية، والدخل المالي الشهري، في إجاباتهم. استخدم الباحثان المنهج الوصفي، واستبانة الكفاءة الذاتية، وأداة الاحتراق النفسي كأدوات لجمع البيانات في دراستها. وتكونت عينة الدراسة من (73) ذَكراً، و(27) أنثى. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بمتوسط حسابي بلغ (4.02 من أصل5.00). كما أن مستوى

الاحتراق النفسي بلغ (63.93)، واتضح من النتائج أيضاً أن أبرز مستويات الاحتراق النفسي لديهم تمثل في الإنجاز الشخصي بمتوسط (34.53)، يليه الإجهاد الانفعالي بمتوسط (23.30). وأخيراً جاء التجرد من الخواص الشخصية بمتوسط (6.10).

8-التعقيب على الدراسات السابقة:

يُلاحظ من هذه الدراسات السابقة أنها لم تتناول موضوع ومتغيرات الدراسة بشكل مباشر ومن خلال البحث لم يجد الباحث العدد الكافي من الدراسات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، حسب علم الباحث -حيث لاحظ ندرة في الدراسات التي تناولت الإنهاك النفسي وعلاقته بالكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال في المدارس الدامجة.

وقد هدفت دراسة الكريداء (2025) التعرف على الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى معلمي تلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشامل والكشف عن العوامل المؤثرة على تلك الاتجاهات والكفاءات الذاتية لدى المعلمين في ضوء المتغيرات الديموغرافية التالية (الحافز المالي، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة)، أما دراسة إبراهيم والعلي (2025) هدفت استكشاف الكفاءة الذاتية للمعلمين في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة في المدارس الحكومية الشاملة في عمان، بينما هدفت دراسة رابعة (2025) التحقق من فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الإنهاك النفسي لدى معلمي غرف الدمج للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد بالأردن، وهدفت دراسة شوكت وآخرون (Shakta et al., 2019) الكشف عن تأثير خصائص معلمي التربية الخاصة الباكستانيين مثل الجنس والعمر والمؤهلات الخلفية والخبرة التدريسية والمؤهلات المهنية على معتقداتهم في الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي، كما هدفت دراسة يسري والفالح (2018) التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، والعلاقة بينهم من وجهة نظرهم في المرحلة الابتدائية. واتفقت الدراسة مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي الارتباطي، والاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد استفاد الباحث من المدراسات السابقة، في بناء المشكلة، وفي تحديد أهميتها، وبناء أداة الدراسة، كما تم الاستفادة منها في تحديد المعالجة الإحصائية المناسبة، ومناقشة النتائج، والخروج في مجموعة من التوصيات. وتتميز هذه المدراسة في حدود علم الباحث – في أنها الدراسة الوحيدة، التي بحثت في الإنهاك النفسي، وعلاقته بالكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال في المدارس الدامجة. واختلفت الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات والكفاءة الذاتية والدمج التربوي فيما بينها من حيث الأهداف والمتغيرات، والعينة،

والبيئة التعليمية، والمنهج المستخدم، الأمر الذي أسهم في إبراز الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية. فمن حيث المتغيرات، ركزت بعض الدراسات على الاتجاهات نحو الدمج فقط، في حين تناولت دراسات أخرى الكفاءة الذاتية بشكل مستقل، بينما جمعت قلة من الدراسات بين المتغيرين معًا، مما أظهر فجوة بحثية تتعلق بفهم العلاقة المتبادلة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى المعلمين في سياق الدمج الشامل.

9-منهج الدراسة:

استخدمت الدارسة المنهج الموصفي الارتباطي، وذلك لطبيعته وملاءمته لخصائص العينة وتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

10-أفراد الدراسة:

تكونت أفراد الدراسة من جميع معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة في لواء الجامعة والبالغ عددهن (100) معلمة، والجدول (1) يبين خصائص أفراد الدراسة.

جدول (1) عينة الدراسة:

	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	25	%25
	بكالوريوس	75	%75
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	60	%60
	10سنوات فأكثر	40	%40
	المجموع	100	%100

يتبين من الجدول (1) أن أفراد عينة الدراسة توزعوا حسب المؤهل العلمي إلى فئتين؛ حيث بلغت نسبة الحاصلات على درجة الدبلوم (25%) ونسبة الحاصلات على البكالوريوس (75%) أما فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة، فقد كانت نسبة من لديهن أقل من (10) سنوات خبرة بلغت (60%) بعدد تكرارات بلغ (38)، مقابل (40%) ممن لديهن (10) سنوات فأكثر بعدد تكرارات بلغ (40)، وبذلك بلغ مجموع أفراد العينة (100).

11-أداة الدِّراسة:

تم استخدام ثلاث أدوات للدراسة هي :

- أداة الإنهاك النفسي:

تم تطوير أداة الإنهاك النفسي، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت مستوى الإنهاك النفسي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال في المدارس الدامجة، كدراسة (الكريداء، 2025؛ إبراهيم والعلي، 2025؛ رابعة، 2025؛ الزغبي، 2024)، وتم صياغة فقرات لقياس مستوى الإنهاك النفسي، حيث تكون أداة الإنهاك النفسي، حيث تكونت الأداة في صيغتها الأولية، من (25) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الإنهاك الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الإنجاز.

دلالات صدق وثبات أداة الإنهاك:

أولاً: الصدق تم التحقق من دلالات الصدق بطريقتين هما:

- صدق المحتوى:

تم عرض الأداة في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس وطلب منهم إبداء آرائهم في مدى سلامة الأداة من حيث السلامة اللغوية، ومدى ملاءمة الأداة للسمة المقاسة، ومدى صلاحية الأداة، وتم اعتماد ملاحظات الواردة من المحكمين من خلال اعتماد الفقرات التي حيزت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر، وحذف أو تعديل الفقرة التي حازت على أقل من ذلك، كما وتم إجراء التعديلات المطلوبة والأخذ بإجماع ملاحظات المحكمين، وقد تكونت الأداة في صيغتها النهائية من (22) فقرة.

- **صدق البناء**: تم التحقق من صدق البناء لأداة الإنهاك النفسي، في حساب ارتباط كل فقرة والأداة وارتباطها بالمجال، والمجالات ببعضها، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الأداة من (0.51-0.89)، ومع المجال (0.59-0.94). والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه لمقياس الإنهاك النفسي.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	**0.94	**0.80	9	**0.65	**0.64	17	**0.73	**0.70
2	**0.79	**0.71	10	**0.71	**0.75	18	**0.78	**0.72
3	**0.90	**0.87	11	**0.89	**0.80	19	**0.74	**0.74
4	**0.90	**0.82	12	**0.76	**0.67	20	**0.91	**0.87
5	**0.94	**0.89	13	**0.59	**0.51	21	**0.90	**0.78
6	**0.91	**0.81	14	**0.82	**0.79	22	**0.88	**0.77
7	**0.75	**0.70	15	**0.70	**0.58			
8	**0.81	**0.67	16	**0.68	**0.65			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (3): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس الإنهاك النفسي.

	الإنهاك الانفعالي	تبلد المشاعر	نقص الإنجاز	الإنهاك النفسي
الإنهاك الانفعالي	1			
تبلد المشاعر	**0.783	1		
نقص الإنجاز	**0.710	**0.760	1	
الإنهاك النفسي	**0.893	**0.926	**0.918	1

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثانياً: الثبات:

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية عددها (30) معلمة، من مجتمع الدراسة من خارج عينتها، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين والجدول رقم (4) يوضح ذلك. ثم تم حساب الثبات بطريقة معامل الاتساق الداخلي، حسب معادلة كرو نباخ ألفا، وكانت النتائج كما يلي بعد الإنهاك الانفعالية بلغ (0.87)، وبعد تبلد المشاعر بلغ (0.85)، وبعد نقص الإنجاز (0.86) والدرجة الكلية للإنهاك النفسي بلغت (0.91) وتعد جميع قيم معامل الارتباط كرو نباخ ألفا لأداة الإنهاك النفسي مرتفعة وذات دلالة إحصائية ومقبولة لإجراء الدراسة. حيث تم حذف ثلاث فقرات لتصبح الأداة بالصورة النهائية (22) فقرة.

جدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس الإنهاك النفسي.

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الإنهاك الانفعالي	0.87	0.81
تبلد المشاعر	0.85	0.74
نقص الإنجاز	0.86	0.80
الإنهاك النفسي	0.91	0.89

يتبين من الجدول (4) أن أداة الدراسة تتمتع بدرجات جيدة من الثبات، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (0.74) و(0.89)، ومعاملات ثبات الإعادة بين (0.85) و(0.91)، مما يدل على تمتعها بمستوى عالٍ من الموثوقية.

الكفاءة الذاتية:

أداة الكفاءة الذاتية: تم تطوير الأداة وذلك بعد مراجعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة التي تناولت مستوى الإنهاك النفسي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال في المدارس الدامجة، كدراسة (الكريداء، 2025؛ إبراهيم والعلي، 2025؛ ربابعة، 2025؛ الزغبي، 2024)، ثم تم صياغة فقرات لقياس مستوى الكفاءة الذاتية، حيث تكون أداة الكفاءة الذاتية، حيث تكونت الأداة في صيغتها الأولية، من (18) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الكفاءة في التدريس، الكفاءة في التفاعل مع الطلبة، الكفاءة في تطوير الذات.

دلالات صدق وثبات أداة الكفاءة الذاتية:

أولاً: الصدق:

صدق المحتوى: تم عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس وطلب منهم إبداء آرائهم في مدى سلامة الأداة من حيث السلامة اللغوية ، ومدى ملاءمة الأداة للسمة المقاسة، ومدى صلاحية الأداة ، وتم اعتماد الملاحظات الواردة من المحكمين من خلال اعتماد الفقرة التي حيزت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر، وحذف أو إجراء تعديل الفقرة التي حيزت على أقل من ذلك ، كما وتم إجراء التعديلات المطلوبة والأخذ بإجماع ملاحظات المحكمين، وقد تكونت الأداة في صيغتها النهائية من (15) فقرة .

صدق البناء: لاستخراج دلالات صدق البناء لأداة الكفاءة الذاتية، تم استخراج معاملات الارتباط لكل فقرة، وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) مشاركًا، وقد تراوحت معاملات الارتباط مع الأداة ككل ما بين (0.74-0.85). والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (5): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية.

رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.79**
2	0.82**
3	0.80**
4	0.81**
5	0.84**
6	0.83**
7	0.77**
8	0.83**
9	0.85**
10	0.82**
11	0.83**
12	0.81**
13	0.74**
14	0.85**
15	0.77**

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

جدول (6): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية.

	الكفاءة في التدريس	الكفاءة في التفاعل مع الطلبة	الكفاءة في تطوير الذات	الكفاءة الذاتية
الكفاءة في التدريس	1			
الكفاءة في التفاعل مع الطلبة	0.814**	1		
الكفاءة في تطوير الذات	0.779**	0.802**	1	
الكفاءة الذاتية	0.825**	0.886**	0.871**	1

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (6) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثانياً: الثبات:

- تم التحقق من ثبات أداة الكفاءة الذاتية من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية وعددها (30) معلمة، من خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. تم حساب الثبات بطريقة معامل الاتساق الداخلي، حسب معادلة كرو نباخ ألفا، وكانت النتائج كما يلي بعد الإنهاك الانفعالية بلغ (0.87)، وبعد تبلد المشاعر بلغ (0.85)، وبعد نقص الإنجاز (0.86) والدرجة الكلية الكفاءة الذاتية بلغت (0.91) وتعد جميع قيم معامل الارتباط كرو نباخ ألفا لأداة الكفاءة الذاتية مرتفعة وذات دلالة إحصائية ومقبولة لإجراء الدراسة.

جدول (7): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية.

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الكفاءة في التدريس	0.85	79.0
الكفاءة في التفاعل مع الطلبة	0.84	0.81
الكفاءة في تطوير الذات	0.80	0.87
الكفاءة الذاتية ككل	0.89	0.84

يتبين من الجدول (7) أن أداة الدراسة تتمتع بدرجات جيدة من الثبات، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (0.79) و(0.87)، ومعاملات ثبات الإعادة بين (0.80) و(0.89)، مما يدل على تمتعها بمستوى عالٍ من الموثوقية.

-أداة الأداء الوظيفي:

أداة الأداء الوظيفي: تم تطوير الأداة وذلك بعد مراجعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة التي تناولت مستوى الإنهاك النفسي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال في المدارس الدامجة، كدراسة (الكريداء، 2025؛ ابراهيم والعلي، 2025؛ ربابعة، 2025؛ الزغبي، 2024)، ثم تم

صياغة فقرات لقياس مستوى الأداء الوظيفي، حيث تكون أداة الأداء الوظيفي، حيث تكونت الاداة في صيغتها الأولية، من (17) فقرة موزعة على بعدين هي: التخطيط والتنفيذ، التقويم والتحصيل ثم تم عرضها على محكمين لتصبح الأداة مكونة من (14) فقرة موزعة على بعدين.

دلالات صدق وثبات أداة الأداء الوظيفي:

- صدق المحتوى:

- صدق البناء:

تم التحقق من صدق البناء لأداة الأداء الوظيفي، من خلال حساب ارتباط كل فقرة والأداة وارتباطها بالمجال، والمجالات ببعضها، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة، تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة بين (0.43-0.81)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (8): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الأداء الوظيفي.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.45*	6	0.67**	11	0.55**
2	0.48**	7	0.58**	12	0.49**
3	0.45*	8	0.49**	13	0.48**
4	0.58**	9	0.43*	14	0.67**
5	0.81**	10	0.48**	15	0.87**

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

جدول (9):معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية.

	التخطيط والتنفيذ	التقويم والتحصيل	الأداء الوظيفي
التخطيط والتنفيذ	1		
التقويم والتحصيل	0.874**	1	
الأداء الوظيفي	0.834**	0.861**	1

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (9) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

-ثبات الأداء الوظيفي:

للتأكد من ثبات الأداء الوظيفي بطريقتين هما:

- تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الأداة، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) مشاركًا ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرو نباخ ألفا. والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية.

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التخطيط والتنفيذ	0.81	80.0
التقويم والتحصيل	0.82	0.87
الأداء الوظيفي	0.86	0.83

يتبين من الجدول (10) أن أداة الدراسة تتمتع بدرجات جيدة من الثبات، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (0.80) و(0.87)، ومعاملات ثبات الإعادة بين (0.81) و(0.86)، مما يدل على تمتعها بمستوى عالٍ من الموثوقية.

ويتم الإجابة عن فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي:

(أوافق بشدة – أوافق – محايد – لا أوافق – لا أوافق بشدة). وتم تكييف المقياس ليتناسب مع أفراد عينة الدراسة، حيث تم منح أوافق بشدة (5) درجات، وأوافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، ولا أوافق (2) درجتان، ولا أوافق بشدة (درجة واحدة).

-إجراءات الدراسة:

-تم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها والتي قام الباحث بإجراء دراسة عليها، وهن معلمات مرحلة رياض الأطفال في المدارس الدامجة في لواء الجامعة.

-تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة من خلال نماذج جوجل فورم.

-تم إجراء التحليل للبيانات المناسب للوصول إلى أهم النتائج.

-تم تفسير النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات اللازمة.

-المعالجة الإحصائية:

قام الباحث باستخدام التحليلات الإحصائية حيث تم استخدام معاملات الارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط كرو نباخ ألفا في إيجاد دلالات الصدق والثبات، وتم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث، واستخدام معامل الارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الرابع لإيجاد العلاقة بين المتغيرات.

-نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى الإنهاك النفسي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الإنهاك النفسي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمستوى الإنهاك النفسي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الإنهاك الانفعالي	4.09	0.64	مرتفع
2	2	تبلد المشاعر	3.97	0.61	مرتفع
3	3	نقص الإنجاز	3.72	0.75	مرتفع
		الإنهاك النفسي	3.93	0.59	مرتفع

يتبين من الجدول (11) أن مستوى الإنهاك النفسي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة جاء مرتفعًا، بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وبانحراف معياري بلغ (0.59).

أما فيما يتعلق بالمجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.09–3.72)؛ حيث جاء في المرتبة الأولى مجال الإنهاك الانفعالي بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.09) وبانحراف معياري بلغ (0.64)وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال نقص الإنجاز في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.72)وبانحراف معياري بلغ (0.75) وبمستوى مرتفع.

أظهرت نتائج الدراسة، كما هو موضح في الجدول (7)، أن مستوى الإنهاك النفسي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال جاء مرتفعًا، حيث كان المتوسط الحسابي الكلي (3.93) بانحراف معياري (0.59). ويشير هذا المستوى المرتفع إلى أن معلمات رياض الأطفال يتعرضن لضغوط نفسية ملحوظة أثناء أداء مهامهن الوظيفية، الأمر الذي يعكس طبيعة العمل في هذه المرحلة العمرية الحساسة التي تتطلب جهدًا نفسيًا وانفعاليًا متواصلًا. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعدد الأدوار التي تقوم بها معلمة رياض الأطفال، إذ لا يقتصر دورها على التعليم فقط، بل يمتد ليشمل الرعاية، والمتابعة السلوكية، والدعم النفسي للأطفال، إضافة إلى التعامل المستمر مع أولياء الأمور والإدارة المدرسية، وما يرافق ذلك من توقعات مرتفعة ومسؤوليات متزايدة. كما أن التعامل اليومي مع الأطفال في سن مبكرة يتطلب قدرًا عاليًا من الصبر والانتباه واليقظة، مما قد يؤدي مع مرور الوقت إلى استنزاف نفسي واضح.

أما على مستوى مجالات الإنهاك النفسي، فقد تفاوتت المتوسطات الحسابية بين (3.72–4.09)، وجاء مجال الإنهاك الانفعالي في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.64) بمستوى مرتفع. وتشير هذه النتيجة إلى أن الجانب الانفعالي يمثل أكثر أبعاد الإنهاك تأثيرًا على معلمات رياض الأطفال، حيث تعكس شعورهن بالتعب العاطفي، والاستنزاف الوجداني، وانخفاض الطاقة الانفعالية نتيجة التفاعل المستمر مع الأطفال ومتطلباتهم الانفعالية المتغيرة. ويُعزى ارتفاع الإنهاك الانفعالي إلى طبيعة العلاقة التفاعلية القوية بين المعلمة والطفل في هذه المرحلة، والتي تتطلب استجابة وجدانية مستمرة، وضبطًا انفعاليًا عاليًا، خصوصًا في التعامل مع المشكلات السلوكية أو الانفعالية للأطفال. كما أن قلة فترات الراحة، وكثرة الأعباء الصفية والإدارية، قد تسهم في تفاقم هذا النوع من الإنهاك.

في المقابل، جاء مجال نقص الإنجاز في المرتبة الأخيرة، إلا أنه سجل هو الآخر مستوى مرتفعًا بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وانحراف معياري (0.75). وتشير هذه النتيجة إلى شعور المعلمات بانخفاض الإحساس بالكفاءة المهنية أو الرضا عن الإنجاز الوظيفي، رغم الجهد الكبير الذي يبذلنه. وقد يعكس ذلك فجوة بين الجهد المبذول والتقدير المعنوي أو المادي الذي تحصل عليه المعلمة، أو محدودية فرص التطوير المهني والترقي الوظيفي، مما يؤثر سلبًا على شعورها بالإنجاز. كما يمكن تفسير ارتفاع نقص الإنجاز بغياب الدعم المؤسسي الكافي، سواء من حيث التدريب المستمر أو توفير الإمكانات التعليمية المناسبة، إضافة إلى كثافة الصفوف أحيانًا، وضغط الوقت، وتعدد المهام، مما يقلل من قدرة المعلمة على تحقيق الأهداف التعليمية بالشكل الذي تطمح إليه. وبشكل عام، تعكس النتائج أن الإنهاك النفسي لدى معلمات رياض الأطفال يُعد ظاهرة متعددة الأبعاد، تتأثر بعوامل نفسية ومهنية وتنظيمية متداخلة. ويُظهر ارتفاع جميع المجالات الحاجة الملحة إلى تبني برامج دعم نفسي ومهني موجهة لهذه الفئة، بهدف التخفيف من حدة الإنهاك، وتعزيز الصحة النفسية، وتحسين جودة الأداء التربوي.

وتتفق هذه النتائج مع عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى ارتفاع مستويات الإنهاك النفسي لدى العاملين في المهن التربوية مثل دراسة كل من رابعة (2025) التي أظهرت وجود فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على أداة الإنهاك النفسي لصالح المجموعة الضابطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي على أداة الإنهاك النفسي لصالح القياس القبلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أداة الإنهاك النفسي، وجود تأثير كبير للبرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض الإنهاك النفسي لدى المجموعة التجريبية. ودراسة يسري والفالح (2018) التي أشارت أن مستوى الاحتراق النفسي بلغ (63.93)، واتضح من النتائج أيضاً أن أبرز مستويات الاحتراق النفسي لديهم تمثل في الإنجاز الشخصي بمتوسط (34.53)، يليه الإجهاد الانفعالي بمتوسط (23.30). وأخيراً جاء التجرد من الخواص الشخصية بمتوسط (6.10).

السؤال الثاني: ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12):المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	الكفاءة في التفاعل مع الطلبة.	2.79	1.44	متوسط
2	1	الكفاءة في التدريس.	2.78	1.52	متوسط
3	3	الكفاءة في تطوير الذات.	2.68	1.42	متوسط
		الكفاءة الذاتية	2.75	1.23	متوسط

يتبين من الجدول (12) أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة جاء متوسطًا بمتوسط حسابي بلغ (2.75) وبانحراف معياري بلغ.(1.23) أما فيما يتعلق بالمجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.79–2.68)، حيث جاء المجال رقم (2) والذي ينص على" الكفاءة في التفاعل مع الطلبة. "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.79) وبانحراف معياري بلغ (1.44) وبمستوى متوسط، وجاءت المجال رقم) 1 (الكفاءة في التدريس). في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.78) وبانحراف معياري بلغ (1.52) وبمستوى متوسط، وجاء المجال رقم (3) الكفاءة في تطوير الذات "في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.68) وبانحراف معياري بلغ (1.23) وبمستوى متوسط.

أظهرت نتائج الدراسة، كما ورد في الجدول (12)، أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات رياض الأطفال الدامجة جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.75) بانحراف معياري (1.23). وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمات يمتلكن مستوىً مقبولًا من الثقة بقدراتهن المهنية، إلا أن هذا المستوى لا يصل إلى الدرجة المرتفعة التي تمكنهن من مواجهة التحديات المعقدة المرتبطة ببيئة التعليم الدامج بكفاءة عالية. ويُعزى هذا المستوى المتوسط للكفاءة الذاتية إلى طبيعة العمل في رياض الأطفال الدامجة، التي تتطلب من المعلمة امتلاك مهارات متعددة تشمل التخطيط، والتنفيذ، وإدارة الصف، والتعامل مع فروق فردية واسعة

بين الأطفال، خاصة الأطفال ذوي الإعاقة. كما أن نقص التدريب المتخصص، وقلة الخبرة في بعض الجوانب الفنية للتعليم الدامج، قد يسهمان في الحد من شعور المعلمات بفاعليتهن الذاتية.

أما فيما يتعلق بالمجالات، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.68–2.79)، وهو ما يشير إلى تقارب مستويات استجابات أفراد العينة، مع وجود فروق طفيفة تعكس طبيعة كل فقرة. حيث جاء المجال رقم (2) والذي ينص على" الكفاءة في التفاعل مع الطلبة. "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.79) وبانحراف معياري بلغ (1.44) وبمستوى متوسط، وتعكس هذه النتيجة إدراك المعلمات لأهمية تصميم الأنشطة التعليمية بما يتلاءم مع قدرات الأطفال المختلفة، إضافة إلى امتلاكهن قدرًا من الخبرة العملية التي تساعدهن على تكييف الأنشطة التعليمية وفق احتياجات الأطفال. ويُعزى تقدم هذه الفقرة إلى اعتماد معلمات رياض الأطفال بشكل كبير على الخبرة الميدانية اليومية، والتي تُمكنهن من تعديل الأنشطة بصورة مرنة، حتى في ظل محدودية الموارد أو الإرشاد التخصصي. ومع ذلك، فإن بقاء المتوسط ضمن المستوى المتوسط يشير إلى الحاجة لمزيد من التدريب المنهجي في مجال تصميم الأنشطة الدامجة.

كما وجاء المجال رقم (1) الكفاءة في التدريس). في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.78) وبانحراف معياري بلغ (1.52) وبمستوى متوسط. وتدل هذه النتيجة على امتلاك المعلمات مستوىً معقولًا من الثقة في التواصل مع أولياء الأمور، وهو عنصر أساسي في نجاح التعليم الدامج، إلا أن هذا التواصل قد يتأثر بعدة عوامل، من أبرزها ضعف وعي بعض الأسر بمفهوم الدمج، أو قلة تجاوبهم مع متطلبات المدرسة. وجاء المجال رقم (3) الكفاءة في تطوير الذات "في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.68) وبانحراف معياري بلغ (1.23) وبمستوى متوسط. وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمات يمتلكن قدرًا من القدرة على إدارة السلوك الصفي، إلا أن التعامل مع أنماط سلوكية متنوعة، خاصة لدى الأطفال ذوي الإعاقات، قد يحد من شعورهن بالسيطرة الكاملة على الموقف الصفي، مما ينعكس على مستوى الكفاءة الذاتية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة الكريداء (2025) التي أظهرت مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية في بُعد إدارة السلوك. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير واضح للمتغيرات الديموغرافية على اتجاهات المعلمين وكفاءاتهم الذاتية. ودراسة إبراهيم والعلي (2025) أظهرت النتائج أن 35.4٪ من المشاركين صنفوا أنفسهم على أنهم يتمتعون بكفاءة ذاتية منخفضة، و41.7٪ صنفوا أنفسهم على أنهم يتمتعون بكفاءة ذاتية متوسطة، و22.9٪ صنفوا أنفسهم على

أنهم يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية. ودراسة من شوكت وآخرون (Shakta et al., 2019) تشير النتائج من مقاييس الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي إلى أن خصائص المعلمين مثل الجنس والعمر والتعليم الأكاديمي والخبرة التدريسية كان لها تأثير كبير على معتقدات الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي. أظهرت المعلمات مستوى أعلى من معتقدات الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي لتدريس الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة مقارنة بنظرائهن من الذكور. ومع ذلك، لم يتم العثور على علاقة مهمة بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي. أما دراسة يسري والفالح (2018) أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بمتوسط حسابي بلغ (4.02 من أصل5.00). كما أن مستوى الاحتراق النفسي بلغ (63.93)، واتضح من النتائج أيضاً أن أبرز مستويات الاحتراق النفسي لديهم تمثل في الإنجاز الشخصي بمتوسط (34.53)، يليه الإجهاد الانفعالي بمتوسط (23.30). وأخيراً جاء التجرد من الخواص الشخصية بمتوسط (6.10).

السؤال الثالث: ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13):المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التخطيط والتنفيذ	2.73	1.42	متوسط
2	2	التقويم والتحصيل	2.53	1.41	متوسط
		الأداء الوظيفي	2.63	1.19	متوسط

يتبين من الجدول (13) أن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة جاء متوسطًا بمتوسط حسابي بلغ (2.63) وبانحراف معياري بلغ (1.19) أما فيما يتعلق بالمجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين(2.73-2.53) ، حيث جاء المجال رقم(1) والتي تنص على" التخطيط والتنفيذ "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.73) وبانحراف معياري بلغ (1.42) وبمستوى متوسط، وجاء المجال رقم (2) والتي تنص على" التقويم

والتحصيل " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(2.53) وبانحراف معياري بلغ (1.41) وبمستوى متوسط.

أظهرت نتائج الدراسة، كما ورد في الجدول أن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.63) بانحراف معياري (1.19). وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمات يقدمن أداءً وظيفيًا مقبولًا، إلا أنه لا يصل إلى المستوى المرتفع المأمول، الأمر الذي يعكس وجود مجموعة من التحديات المهنية والتنظيمية التي قد تؤثر في مستوى كفاءة الأداء واستمراريته. ويمكن تفسير هذا المستوى المتوسط للأداء الوظيفي في ضوء طبيعة العمل في رياض الأطفال الدامجة، والتي تُعد من أكثر البيئات التعليمية تعقيدًا، نظرًا لتعامل المعلمة مع فئات مختلفة من الأطفال، بمن فيهم الأطفال ذوو الإعاقة، وما يتطلبه ذلك من مهارات تربوية خاصة، وجهد إضافي في التخطيط، والمتابعة، والتقويم، فضلًا عن الضغط النفسي والانفعالي المصاحب لهذا النوع من التعليم.

أما فيما يتعلق بالمجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين(2.73-2.53) ، حيث جاء المجال رقم(1) والتي تنص على" التخطيط والتنفيذ "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.73) وبانحراف معياري بلغ (1.42) وبمستوى متوسط. وتعكس هذه النتيجة إدراك المعلمات لأهمية التواصل مع أولياء الأمور باعتباره عنصرًا أساسيًا في دعم العملية التعليمية، خاصة في بيئات التعليم الدامج التي تتطلب تكامل الجهود بين المدرسة والأسرة لتحقيق أفضل النتائج التعليمية والسلوكية للأطفال. ويُعزى تقدم هذه الفقرة إلى وعي المعلمات بأهمية الشراكة مع الأسرة، إضافة إلى ما تفرضه طبيعة رياض الأطفال من تواصل مستمر مع أولياء الأمور لمتابعة تطور الأطفال، ومعالجة الصعوبات السلوكية أو التعليمية أولًا بأول. ومع ذلك، فإن بقاء هذه الفقرة ضمن المستوى المتوسط قد يشير إلى وجود معوقات تحد من فاعلية هذا التواصل، مثل كثرة الأعباء الوظيفية، أو ضعف تعاون بعض أولياء الأمور، أو غياب آليات مؤسسية منظمة للتواصل.

وجاءت وجاء المجال رقم (2) والتي تنص على "التقويم والتحصيل" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.53) وبانحراف معياري بلغ (1.41) وبمستوى متوسط. وتدل هذه النتيجة على أن المعلمات يحرصن إلى حد ما على متابعة الخطط التعليمية، إلا أن هذا الحرص لا يصل إلى المستوى المرتفع، وهو ما قد يُعزى إلى ضيق الوقت، وكثرة عدد الأطفال داخل الصف، إضافة إلى نقص التدريب المتخصص في إعداد وتنفيذ الخطط الفردية، خاصة للأطفال ذوي الإعاقة. كما

وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمات يمتلكن دافعية أخلاقية ومهنية إيجابية، إلا أن هذه الدافعية قد تتأثر بالضغوط المهنية، والإنهاك النفسي، وقلة الحوافز، مما يحد من قدرتهن على المحافظة على مستوى عالٍ من الالتزام والأداء النموذجي بشكل مستمر.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة من شوكت وآخرون (Shakta et al., 2019) تشير النتائج من مقاييس الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي إلى أن خصائص المعلمين مثل الجنس والعمر والتعليم الأكاديمي والخبرة التدريسية كان لها تأثير كبير على معتقدات الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي. أظهرت المعلمات مستوى أعلى من معتقدات الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي لتدريس الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة مقارنة بنظرائهن من الذكور. ومع ذلك، لم يتم العثور على علاقة مهمة بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الإنهاك النفسي والكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الإنهاك النفسي وبين كل من الكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الإنهاك النفسي وبين كل من الكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة.

		الكفاءة الذاتية	الكفاءة في التدريس	الكفاءة في التفاعل مع الطلبة	الكفاءة في تطوير الذات	الأداء الوظيفي	التخطيط والتنفيذ	التقويم والتحصيل
الإنهاك الانفعالي	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-.398(**) .000 100	-.395(**) .000 100	-.396(**) .000 100	-.391(**) .000 100	-.466(**) .000 1	-.463(**) .000 1	-.465(**) .000 1
تبلد المشاعر	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-.438(**) .000 100	-.430(**) .000 100	-.439(**) .000 100	-.429(**) .000 100	-.476(**) .000 100	-.471(**) .000 100	-.473(**) .000 100
نقص الإنجاز	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-.200(*) .014 100	-.210(*) .014 100	-.199(*) .014 100	-.201(*) .014 100	-.238(**) .003 100	-.237(**) .003 100	-.235(**) .003 100
الإنهاك النفسي	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-.383(**) .000 100	-.379(**) .000 100	-.382(**) .000 100	-.380(**) .000 100	-.438(**) .000 100	-.435(**) .000 100	-.434(**) .000 100

تظهر نتائج الجدول (14) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الإجهاد النفسي وكلٍّ من الكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال الدامجة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط مع الكفاءة الذاتية (-0.438) ومع الأداء الوظيفي (-0.383)، وهي قيم دالة

إحصائيًا، مما يشير إلى قوة علاقة متوسطة في الاتجاه السلبي. وتعني هذه النتيجة أنه كلما ارتفع مستوى الإجهاد النفسي لدى المعلمات، انخفضت مستويات الكفاءة الذاتية لديهن، وكذلك تراجع مستوى أدائهن الوظيفي. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما تفرضه بيئة التعليم الدامج من أعباء مهنية ونفسية متزايدة، تتطلب من المعلمة بذل جهد إضافي في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى جانب الأطفال العاديين، وما يصاحب ذلك من ضغوط تتعلق بإدارة الصف، وتعدد الفروق الفردية، وقلة الموارد أو الدعم المهني.

كما أن انخفاض الكفاءة الذاتية قد يكون نتيجة شعور المعلمة بعدم القدرة على التحكم في متطلبات العمل أو مواجهة التحديات اليومية، الأمر الذي ينعكس سلبًا على أدائها الوظيفي. وتنسجم هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن الإجهاد النفسي يعد من العوامل المؤثرة سلبًا في فعالية المعلم، ودافعيته، وإحساسه بالكفاءة المهنية. وتبرز هذه النتائج أهمية الاهتمام بالصحة النفسية لمعلمات رياض الأطفال، خاصة في بيئات التعليم الدامج، من خلال توفير برامج إرشادية وتدريبية تهدف إلى خفض مستوى الإجهاد النفسي، وتعزيز الكفاءة الذاتية، بما يسهم في تحسين الأداء الوظيفي وجودة العملية التعليمية بشكل عام.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة شوكت وآخرون (Shakta et al., 2019) تشير النتائج من مقاييس الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي إلى أن خصائص المعلمين مثل الجنس والعمر والتعليم الأكاديمي والخبرة التدريسية كان لها تأثير كبير على معتقدات الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي. أظهرت المعلمات مستوى أعلى من معتقدات الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي لتدريس الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة مقارنة بنظرائهن من الذكور. ومع ذلك، لم يتم العثور على علاقة مهمة بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي.

11-التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. توصي الدراسة بضرورة تبني برامج دعم نفسي ومهني شاملة تستهدف تحسين الصحة النفسية للمعلمات، والحد من الضغوط المهنية التي يتعرضن لها. ويشمل ذلك تأهيلهن وتوفير جلسات إرشاد نفسي دورية داخل المؤسسات التعليمية، وتنظيم ورش عمل متخصصة في إدارة الضغوط، وتنمية مهارات التكيف النفسي، بما يسهم في تقليل مشاعر الإجهاد والإنهاك الانفعالي، ويعزز قدرة المعلمات على الاستمرار في أداء مهامهن بكفاءة واستقرار نفسي.

2. كما توصي الدراسة بضرورة إعادة النظر في بيئة العمل التنظيمية داخل رياض الأطفال الدامجة، من خلال تخفيف الأعباء الوظيفية الملقاة على عاتق المعلمات، وتوزيع المهام بشكل أكثر عدالة، وتقليل كثافة الصفوف قدر الإمكان، خاصة في الصفوف التي تضم أطفالًا من ذوي الإعاقات. إن تحسين بيئة العمل من شأنه أن يسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي، وتعزيز الانتماء المؤسسي، وهو ما سينعكس إيجابًا على مستوى الأداء الوظيفي وجودة العملية التعليمية.

3. وتوصي الدراسة بضرورة توفير الدعم الإداري والفني المستمر لمعلمات رياض الأطفال الدامجة، من خلال وجود مختصين في التربية الخاصة داخل المدارس، أو فرق دعم متعددة التخصصات تقدم الاستشارة والمساندة للمعلمات عند التعامل مع الحالات الصعبة. كما يُفضل تزويد رياض الأطفال بالوسائل التعليمية والأدوات المساندة التي تسهل عملية التعليم والتواصل، وتخفف من العبء النفسي والمهني الواقع على المعلمات.

4. وفي ضوء العلاقة المتداخلة بين الإنهاك النفسي، والأداء الوظيفي، والكفاءة الذاتية، توصي الدراسة بضرورة تبني سياسات تربوية شمولية تنظر إلى هذه المتغيرات بوصفها منظومة متكاملة، بحيث يتم العمل على تحسين أحدها بما ينعكس إيجابًا على الآخر. فتعزيز الكفاءة الذاتية وتوفير الدعم النفسي، يسهمان في رفع مستوى الأداء الوظيفي، وتقليل الإنهاك النفسي، وتحسين جودة التعليم الدامج بشكل عام.

-المصادروالمراجع:

-المراجع العربية:

إبراهيم، غادة والعلي، صفاء. (2025). مستوى الفاعلية الذاتية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة لدى معلمات طلبة مرحلة الطفولة المبكرة في المدارس الحكومية الدامجة في عمان. المجلة التربوية الأردنية، 10(1)، 355-38 https://doi.org/10.4651jaes.v10i3.1624

أبو راسين، أسماء والربيعان، عبد الله. (2023). الكفاءة الذاتية المهنية وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 15*(52.2)، 81-120. https://doi.org /10.21608/sero.2023.285963

الاصقه، عبير سليمان. (2019). الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج بمدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 3*(6)، 105-144. jasep.2019.41035/10.33850 https://doi.org/

الجهني، فيصل صالح عيد. (2023). تقويم أدوار الإدارة المدرسية في مدارس الدمج لضعاف السمع في المدارس الحكومية للبنين بالمدينة المنورة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية الإنسانية المعاصرة، 2*(3)، 211-294. https://doi.org /10.12816/ijches.2023.313740

خوجه، آلاء والسلامة، أريج علي. (2025). الكفاءة الذاتية لمعلمي صعوبات التعلم في تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي. مجلة كلية التربية–جامعة كفر الشيخ، 120(3)، 70-117. https://doi.org /10.21608/jkta.2025.430243.1054

رابعة، أيمن علي أحمد. (2025). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الإنهاك النفسي لدى معلمي غرف الدمج للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد بالأردن. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 129*(2)، 196-210. https://doi.org /10.21608/maed.2025.436845

الرويني، هالة وجمال الدين، خضر وصلاح الدين، نور. (2021). برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفاعل الاجتماعي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في مدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 132*(132)، 299-336. https://journals.ekb.eg/article_160602_531bd42e7e0b55577fbf24c57f5f9ecc.pdf

الزغبي، لانا. (2024). الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المربيات في مراكز التربية الخاصة في محافظة بيت لحم. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 40(7)، 95-141. https://doi.org /10.21608/mfes.2024.375228

عامر، ربيع. (2020). رؤية مقترحة لإنشاء وحدة إدارة الأزمات في مدارس الدمج (ذوي الاحتياجات الخاص) بمنطقة عسير التعليمية. *المجلة العلمية للتربية الخاصة، 2*(5)، 21-67. https://doi.org /10.21608/sosj.2021.49681.1019

عبيدات، ممدوح. (2022). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 38*(7)، 271-290. https://doi.org /10.21608/mfes.2022.268188

الكريداء، علي بن عبد العزيز. (2025). العوامل المؤثّرة على الاتّجاهات والْكفاءة الذَّاتيَّة لَدى مُعَلمِي التَّلاميذ ذَوِي الإعاقة فِي مَدارِس الدَّمْج الشَّامل لِلْمرْحلة الابْتدائيَّة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 26(4)، 38-67. https://doi.org /10.21608/jsre.2025.349668.1760

الهنداوي، مها وكلايتون، كللر والقهوجي، آلاء. (2024). الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة ومعرفتهم بصعوبات التعلم في التعليم الدامج بدولة قطر. مجلة العلوم التربوية، 24(2)، 211-235. https://doi.org /10.29117/jes.2024.0180

يسري، أحمد والفالح، أسماء. (2018). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 37*(62)، 1-23.

-المراجع الأجنبية:

Al-diary, M. A., & Salem, A. A. M. (2013). Psychological burnout and coping strategies of special education teachers in the state of Kuwait. *Journal of Education and Practice, 4*(20), 117-127.

Alkobishi, H., & Algahtani, F. (2019). Psychological burnout and work stress between intellectual disability teachers and autism teachers in intellectual disability institutes. *International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities (IJRRSSH), 6*(4), 65-75.

Al-Saleh, M. (2019). Teachers' perceptions towards inclusive education for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Mainstream Primary School in Riyadh, *Saudi Arabia, 30*(8), 1-33. https://doi.org/10.21608/sero.2019.91377

Bagasse, A. (2025). Burnout and Teachers' Engagement: The Perspective of Pre-Service Teachers Who Works with Students with Learning Difficulties in Kindergarten. *Sage Open, 15*(4), 21582440251384458.

Candeias, A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L., & Reschke, K. (2021). Stress and burnout in teaching. Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report, 9*(1), 63-75.

Nowland, L. A. (2023). Exploring physical educators' self-efficacy to teach students with disabilities in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 41*(2), 247-267.

Shakta, S., Vishnumolakala, V. R., & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: A perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 68-76. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12425

Taghreed, A. A., Enas, A. M., Hanna, M. A. A., & Soua'D, G. (2021). Psychological Burnout among Professionals Working with Children with Motor Disabilities. *Psychology in Russia: State of the art, 14*(1), 69-85.

Talmor, R., Reiter*, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215-229.

Redondo-Flórez, L., et al. (2020).Gender differences in stress and burnout-related factors of university professors. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(12).

Psychological Burnout and Its Relationship to Self-Efficacy and Job Performance among Inclusive Kindergarten Teachers

Abstract

This study aimed to identify psychological burnout and its relationship to self-efficacy and job performance among inclusive kindergarten teachers. The study adopted the descriptive correlational approach as it was deemed appropriate for the study's purposes. The researcher developed three study instruments: the Psychological Burnout Scale, consisting of (22) items; the Self-Efficacy Scale, consisting of (15) items; and the Job Performance Scale, consisting of (14) items. The study sample consisted of kindergarten teachers in the Qasabat Amman District, totaling (100) teachers who were selected using the simple random sampling method during the academic year 2025/2026. The results showed that the level of psychological burnout among the study sample of inclusive kindergarten teachers was high, while the level of self-efficacy was moderate, and the level of job performance was also moderate. The results also revealed a statistically significant negative correlational relationship between psychological burnout and both self-efficacy and job performance among inclusive kindergarten teachers. The study recommended the necessity of paying attention to inclusive kindergarten teachers and providing all necessary means of support.

Keywords: Psychological Burnout, Self-Efficacy, Job Performance, Kindergarten, Inclusive Schools.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2025/12/28م تاريخ القبول: 2026/2/18م تاريخ النشر: 2026/8/31م

فاعلية برنامج توجيه جمعي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تحسين مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين.

أ.د. إبراهيم باجس معالي*

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج توجيه جمعي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تحسين مستوى الرضا الوظيفي، تكونت عينة الدراسة من (40) من الموظفين ذكورًا وإناثًا، قسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (20) موظفًا وموظفة، خضعت لبرنامج توجيه جمعي، ومجموعه ضابطة لم تخضع للبرنامج. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي لأثر برنامج التوجيه الجمعي يعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما.

الكلمات الدالة: برنامج توجيه جمعي، علم النفس الإيجابي، الرضا الوظيفي.

* كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. maliibraheem@yahoo.com

1-المقدمة:

إن الرضا الوظيفي مفهوم نفسي اجتماعي اهتمت به الدراسات في مجال الإرشاد النفسي والإدارة، لأنه يرتبط بالحالة الانفعالية الإيجابية أو السّلبية النّاتجة عن تقييم الفرد لعمله، ويعكس الرّضا الوظيفي مدى توقعات الموظف لأدائه ومطابقته لوظيفته، وهذا قد يؤثر على انفعالاته وسلوكه في العمل.

ويعتبر الرّضا الوظيفي إحساسًا داخليًا للفرد يعبر عن الإنجاز والرضا النّفسي الذي ينتج عن تقييم الموظف لمهنته وملاءمتها لتوقعاته، لذلك يظهر بوضوح مدى انسجام توقعاته مع واقع العمل من حيث المهام المطلوبة والعلاقات المهنية، ومستوى الدّعم المقدم، فالرّضا الوظيفي لا يعني شعور الإحساس بالراحة وإنما يرتبط بالرّفاه النّفسي، ويساعد في خفض الاكتئاب والقلق، وتحسين في الرضا عن الحياة (Matud et al., 2024).

ويشير زيلينسكي (Zilinski, 2023)أنّ الرّضا الوظيفي ليس فقط انفعال، بل هو يعكس مدى تفاعل الفرد مع وظيفته، التي تشمل الدّعم المؤسسي، والفرص المتاحة، وطبيعة العلاقات مع الموظفين الآخرين والمدراء، كذلك إن تحقق الرّضا الوظيفي لدى الموظفين يساعد في العمل على تحقيق تحسين الروح المعنوية، وزيادة مستوى الانتماء والولاء التّنظيمي، وتحسين مستوى التّوافق الاجتماعي والنّفسي للموظف، وهذا قد يؤدي إلى النّجاح في المهنة، ومن ثم زيادة إنتاجية الموظف (الزعبي، 2011).

ويتضمن الرضا الوظيفي عدة أبعاد منها: الرّضا عن الرّاتب، والرّضا عن التّرقية والرّضا عن الإشراف والرضّا عن الزملاء وعن طبيعة العمل وعن الاستقرار الوظيفي (Abayomi et al., 2023).

إن تعرض الموظف لضغوطات العمل تعتبر مشكلة يتعرض لها الموظفين على اختلاف أدوارهم ومستوياتهم، كذلك، إن شعور الموظف بالإجهاد النفسي له آثار نفسية سلبية، وهو من العوامل التي تؤدي لتراجع أداء الموظفين وتدني الرضا الوظيفي لديهم، لذلك فإن استخدام برامج التوجيه الجمعي في مكان العمل يساعد في تقديم الدعم النفسي الاجتماعي، ويعمل على تحسين الأداء الوظيفي للموظفين (Secapramana & Mawardi, 2018).

يعد الرضا الوظيفي مفهومًا يركز عليه في الصحة النفسية في مكان العمل، ويعتبر مؤثرًا في تحسين أداء الموظف، حيث يمثل الرضا الوظيفي مجموعة من الانفعالات الإيجابية أو السلبية التي يشعر بها الموظفون نحو عملهم، فالموظف الذي يعمل في وظيفة معينة، يكون لديه الرغبات والدافعية التي تحدد التوقعات التي قد يكون لها تأثير على رضاه الوظيفي، فالرضا الوظيفي يمثل المدى الذي وصلت إليه التوقعات ومدى مطابقتها للحياة الوظيفية ويرتبط بشكل أساسي ارتباطًا وثيقًا بسلوك الموظف في مكان العمل (Davis,2017)

يعبر الرضا الوظيفي عن إحساس الموظف بالنجاح والوصول للرضا النفسي الاجتماعي. ويعني كذلك القيام بعمل يشعر به الموظف بالاستمتاع وإتقان العمل لمكافأته على أدائه، ويعني كذلك الدافعية والرضا فهو يشكل العامل الرئيس الذي يؤدي إلى شعور الموظف بالتقدير، ويؤدي إلى تحسين الدخل، والحصول على الترقية، والعمل على تحقيق الأهداف التي تؤدي إلى الشعور بالرضا (Kaliski2017).

ويمكن تصنيف مشاكل الموظفين المؤثرة في عدم رضاهم الوظيفي إلى مشاكل شخصية: مثل القلق والاكتئاب، والتغيب عن العمل وضعف الدافعية وتقدير الذات، والتوقعات العالية من الآخرين، والمبالغة في تقدير قدرات الموظف. ومشاكل سلوكية: تتمثل في مدى قدرة الموظف على الاحتفاظ بوظيفته أو فقدانها؛ وضعف العلاقات مع زملاء العمل؛ والإحساس بالظلم وعدم مراعاة الحقوق، وطبيعة العلاقات القلقة مع المدراء؛ والشعور بعدم الكفاءة الفنية، والشعور بعدم الأمان الوظيفي، والمحسوبية في المكافآت. ومشاكل خارجية: كالمشكلات الأسرية وأوقات الفراغ إذ ينعكس ذلك على عمله، وكذلك مشكلات العمل تنعكس على الأسرة، لذا فشعور الموظف بالرضا الوظيفي الجيد يؤدي إلى سلوك إيجابي، وعدم الرضا عن العمل إلى سلوك سلبي للموظفين (Secapramana& Mawardi, 2019).

ووفقًا لجمعية المرشدين النفسيين الأمريكية(American Counseling Association2005) يعتبر التوجيه الجمعي في مكان العمل منهجًا وقائيًا وضروريًا ليصبح عملية تعليمية هدفها دعم الموظفين، ويساعد في تحسين المهام الوظيفية والإنجاز.

فالتوجيه الجمعي الذي يعتمد على علم النفس الإيجابي تم استخدامه حديثًا حيث تبين أن هناك مؤشرات تدل على فعاليته مع الموظفين (Burke&Minton,2014). لذلك يتوجب على

المرشدين استخدام مهارات علم النفس الإيجابي لتعزيز الأداء الوظيفي، فمنذ أواخر التسعينيات ظهرت فاعلية مهارات علم النفس الإيجابي في مساعدة الأفراد لتحسين أدائهم للوصول للصحة النفسية (Duckworth, 2017).

فعلم النفس الإيجابي يؤكد على الأبعاد الإيجابية في حياة الفرد وأهدافه ويعمل على حماية الأفراد من الاضطرابات النفسية قبل الوقوع فيها، فمفاهيمه ومبادؤه وإستراتيجياته تركز على نقاط القوة في شخصية الفرد بهدف مساعدته في توظيفها بطريقة علمية (الخطيب، 2019).

ويركز علم النفس الإيجابي على المستوى الذاتي الذي يتمثل في المشاعر الإيجابيه والرضى أو السعادة، وكذلك على المستوى الفردي الذي يتضمن الصفات الفردية الإيجابية مثل الشجاعة والصدق، ويركز كذلك على المستوى المجتمعي والذي يتضمن دراسة بيئة العمل الصحية ومستوى الرضا عن العمل لدى الموظفين (Compton&Hoffman,2020).

وتشير العلاونة (2024) أن المهمة الرئيسة لعلم النفس الإيجابي مساعدة الأفراد في أن تصبح حياتهم أكثر إنتاجية، والعمل على الاستفادة من الموارد البشرية ويكون ذلك من خلال التركيز على ثلاثة مسارات، هي المسار التنموي والمسار الوقائي والمسار العلاجي.

ويستخدم علم النفس الإيجابي أساليب متنوعة مثل التوجيه الجمعي المستند إلى نقاط القوة وينفذ في عدة مراحل، في المراحل الثلاث الأولى يتم التركيز على تكوين تحالف علاجي قوي، والمرحلة الرابعه يتم فيها زرع المشاعر الإيجابية وفي المرحلة الخامسة يتم وضع الحلول، أما المرحلة الأخيرة يكون فيها التقييم والإنهاء (Magyar-Moe,2019).

ويمكن الإشارة إلى بعض التطبيقات في علم النفس الإيجابي مثل التركز على تعزيز المشاعر الإيجابية، كالامتنان والسرد الإيجابي، والحضور الممتع، وإدارة المشاعر والتعاطف مع الذات، والتقييم الإيجابي، والأسلوب التفسيري، وتعزيز الجوانب المعرفية، وتعزيز التواصل الإيجابي، واليقظة الذهنية وإيجاد معنى للحياة، ويركز علم النفس الإيجابي على تحسين الأداء النفسي الوظيفي العام للفرد وتوظيف قدراته وصولاً إلى الرضا عن الذات وعن الآخرين وعن العالم (Seligman,2018).

ويعرفه آريجايل (Argeyle,2018) بأنه: الدراسة العلمية للسعادة الإنسانية من أجل تطوير القدرات الشخصية والكفاءة الإنسانية.

حيث تهدف فنيات علم النفس الإيجابي إلى تشكيل إحساس المرء بالرضا عن حياته، فكلما كان الفرد على درجة مرتفعة من الرضا عن الحياة، كلما أدى ذلك بالفرد إلى تحمل ضغوط الحياة والعمل والقدرة على حلها، ومن ثم دعم إيجابية توقعاته المستقبلية (التفاؤل)، لكن كلما كان الفرد على درجة منخفضة من الرضا عن الحياة، فإن ذلك سيؤدي إلى عدم قدرته على مواجهة مشكلات الحياة والعمل. (السيد، 2016).

2-مشكلة الدراسة:

تعتمد بيئة العمل الصحية على الصحة الانفعالية والنفسية والجسدية لموظفيها. ويمكن أن تؤدي ضغوط العمل إلى عجز الموظف والمرض والتغيب عن العمل. وتشير نتائج دراسة هارفي وأخرين (Harvey et, al.2018)، إلى أن مشكلات الصحة النفسية هي السبب الرئيس لانخفاض أداء العمل. اذ يعاني واحد من كل ستة أشخاص في مكان العمل من الاكتئاب والقلق في أي وقت، مما قد يؤدي إلى تحديات صحية أكثر خطورة.

وبالرغم من الحاجة الواضحة لتوفر برامج توجيه جمعي متخصصة إلا أن هناك نقص واضح في برامج التوجيه الجمعي التي تستند إلى أطر نظرية واضحة، وتستند إلى علم النفس الإيجابي في المؤسسات، حيث تعتبر بعض المؤسسات توافر هذه الخدمات نوع من الرفاهية الوظيفية غير الضرورية. وتكمن المشكلة الرئيسة في تحديد ما إذا كان علم النفس الإيجابي يحسن مستوى الرضا للموظفين ويحسن إنجازهم من خلال برنامج مطبق على العاملين يهدف إلى حفز السلوك الإيجابي وليس فقط الحد من المشكلات.

لذلك جاءت الدراسة لتجيب عن السؤال الرئيس الآتي: ما مدى فاعلية برنامج توجيه جمعي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تحسين الرضا الوظيفي لدى عينة من الموظفين؟

لذلك فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1.هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) على القياس البعدي لمقياس الرضا الوظيفي؟

2.هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) على القياس البعدي في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي؟

3-أهداف الدراسة:

تصميم برنامج توجيه جمعي مستند إلى فنيات ومهارات علم النفس الإيجابي في تحسين مستوى الرضا الوظيفي للموظفين.

4-أهمية الدراسة:

-الأهمية النظرية:

-تقدم الدراسة أدباً نظرياً يتناول علم النفس الإيجابي، والرضا الوظيفي، وحداثة موضوعها من خلال المتغيرات التي تبحثها وإبراز أهمية برامج التوجيه الجمعي في تحسين الرضا الوظيفي للموظفين.

-الأهمية التطبيقية:

- قد تساعد نتائج الدراسة المرشدين النفسيين في بناء برامج إرشاد جمعي وتوجيه جمعي متنوعة، واستخدام نماذج علم النفس الإيجابي من أجل تدريب عينات مختلفه من الموظفين.

-مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

-برنامج التوجيه الجمعي:Guidance Program

مجموعة من الإجراءات والأساليب السيكولوجيه المخطط لها من حيث الإعداد والتنظيم والإشراف والتقييم والمتابعة، وتستخدم مع مجموعة معينة من الأفراد، ويحدد البرنامج بأدوات ومهارات خاصة وزمن معين .(Sligman,2018).

ويعرف إجرائيًا بجلسات التوجيه الجمعي وعددها (7) جلسات مدّة كل جلسة ستون دقيقة وتتضمن كل جلسة عدداً من الأنشطة والإجراءات المستندة إلى علم النفس الإيجابي.

-علم النفس الإيجابي:Positive Psychology هو دراسة القوى النفسية التي تساعد الأفراد على النمو والتقدم في المجالات الشخصية والمؤسسية والثقافية ويشمل كل جوانب الحياة من خلال توظيف النظريات والأبحاث وأساليب التوجيه الجمعي لفهم العناصر الإيجابية والإبداعية للسلوك الإنساني (Lomas ,et al,2020).

الرضا الوظيفي (Job Satisfaction): مجموعة من الانفعالات والمعتقدات لدى الموظفين حول وظيفتهم الحالية. حيث تكون مستويات الرضا الوظيفي من مرتفع إلى منخفض حول جوانب مختلفة من وظائفهم مثل نوع العمل، أو زملائهم، أو المرؤوسين، ورواتبهم (George et, al.,

(2017. ويعرف إجرائيًّا بالدرجة التي حصل عليها الموظف على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في الدراسة.

5-حدود الدراسة ومحدداتها:

-الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة من شهر5-7 عام 2024.

.الحدود البشرية: الموظفين في مؤسسات متنوعة.

.الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدينة عمان.

-محددات الدراسة: تحدد فيما تؤول إليه نتائج الدراسة من خلال منهجية البحث المستخدمة، وتطبيق مقياس الرضا الوظيفي كاختبار قبلي وبعدي.

6-الدراسات السابقة:

هدفت دراسة لو ووانغ إلى (Lu & Wang, 2023)تحليل العوامل المؤثرة في الرّضا الوظيفي لدى الموظفين، واستخدمت الدّراسة برنامج توجيه جمعي، وتكونت من عينة (150) من الموظفين في الولايات المتحدة الأمريكية، خلصت النّتائج إلى أنّ الدعم التنظيمي المدرك والاستقلالية المهنية، وفرص النّمو والتّطوير الوظيفي هي من أهم العوامل التي تساهم في زيادة الرّضا الوظيفي وضبط ممارساتهم، بالإضافة إلى إتاحة فرص مستمرة للتعلم والتّطور، التي تؤدي إلى مستويات أعلى من الرّضا الوظيفي، وبالتالي تحسين أدائهم واستقرارهم في المهنة.

وفي دراسة أجراها دراسة أوكونيل ومورفي (O'Connell & Murphy, 2023)) هدفت إلى فحص العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والرّضا الوظيفي لدى الموظفين، بينت الدّراسة كيف أنّ الاحتراق الوظيفي يُعد تحديًا مهنيًا شائعًا في المهن المساعدة، ويؤثر بشكل كبير على رضا الأفراد عن عملهم ورفاهيتهم العامة، استخدمت الدّراسة منهجية بحثية كمية، أشارت النّتائج إلى وجود علاقة سلبية ودالة إحصائيًا بين الاحتراق الوظيفي والرّضا الوظيفي، يميلون إلى الشّعور بمستويات أقل من الرّضا عن وظائفهم، وعلى العكس، فإنّ الحفاظ على مستويات منخفضة من الاحتراق يرتبط بزيادة الرّضا الوظيفي.

هدفت دراسة محمد (2019) معرفة العلاقة بين الذّات المهنية والرّضا الوظيفي لدى عينة من الموظفين في مصر، ركزت الدّراسة على فهم كيفية تأثير الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته كمهني على مستوى رضاه عن وظيفته، وتم استخدام مقياسين لجمع البيانات: مقياس أبعاد

الذّات المهنية (مثل الكفاءة المهنية، الانتماء المهني، الهوية المهنية) ومقياس الرّضا الوظيفي، أشارت النّتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذّات المهنية والرّضا الوظيفي.

في دراسة أجراها نيومير ودتشبورن وبروك ووسكوبك (Neumeier, Ditchburn, Brook, & Sckopke, 2019) هدفت لمعرفة، فعالية برنامج مستند لعلم النفس الإيجابي على الرضا الوظيفي، تكونت العينة من 303 من الموظفين، كمجموعه تجريبية ومقارنتها بمجموعة أخرى، طبق عليها برنامج الامتنان النفسي، تمت مقارنة نتائج المجموعتين، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى رضا الموظفين إيجابيًّا لصالح مجموعة التدخل مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي دراسة أجراها دهليز واليعقوبي وعاشور (2018) هدفت إلى تحديد أبرز سمات العاملين، واختبار تأثير خصائص العمل (الاستقلالية، هوية العمل، أهمية العمل) على الدافعية والرضا الوظيفي، وتم تطبيق برنامج توجيه جمعي على عينة مكونة من(111) موظفًا. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين خصائص العمل وكل من الدافعية والرضا الوظيفي.

هدفت دراسة هيتي واكوتنن واكولا (Hytti, Kautonen, & Akola, 2018) التعرف على بعض محددات الرضا الوظيفي لدى مجموعة من العاملين وشملت عينة الدراسة (2327) موظفًا وموظفه، وخلصت إلى أن أفراد العينة الذين يعملون في المهن الطبية والتعليمية لديهم مستويات مرتفعة من الرضا الوظيفي مقارنة بالعاملين الذين يعملون بمهن مختلفه، كذلك أهمية عوامل مثل استقلالية العمل وتنوع العمل كعوامل مؤثرة على مستوى الرضا الوظيفي للعاملين.

وفي دراسة قام بها (ديفز Davis, 2017) هدفت معرفة أثر برنامج تدريبي محوسب في التوجيه الوظيفي في تحسين مستوى الأداء الوظيفي، لدى عينة من الموظفين. تكونت عينة الدراسة من (68) موظفًا وموظفه، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العاملين الذين تعرضوا للبرنامج المحوسب في تحسين مستوى الأداء والرضا الوظيفي.

وأجرى مبارك (2016) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في التوجيه الجمعي الوظيفي على الرضا الوظيفي واتخاذ القرار الوظيفي، تكونت عينة الدراسة من (263) عاملًا وعاملة،

وطبق الباحث مقياس الرضا الوظيفي لكرايتس (Crites)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العاملين الذين تلقوا البرنامج التدريبي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على الرضا الوظيفي.

7-الطريقة والإجراءات:

-مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين في ثلاث من الشركات الخاصة، حيث بلغ عدد الموظفين (85) موظفًا، وتكونت عينة الدراسة من (40) من الموظفين الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الرضا الوظيفي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (20) موظفًا وموظفة، خضعوا لبرنامج لتوجيه جمعي يستند إلى علم النفس الإيجابي، لمدة (7) أسابيع، مدة كل جلسة (60) دقيقة ومجموعة ضابطة مكونة من (20) موظف وموظفة لم يخضعوا لبرنامج توجيه جمعي.

-أدات الدراسة:

1- مقياس الرضا الوظيفي:

طورالباحث مقياس للرضا الوظيفي استناداً إلى الأدب النظري والاطلاع على مقاييس متنوعة مثل مقياس MSQ Minnesota Satisfaction Questionnaire (Weiss et al. 1967) ومقياس بورتر للرضا الوظيفي (Porter, 1961) ثم تم عرضه على مجموعة من المحكمين، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (55) وتم حذف خمس فقرات كما أشار المحكمون، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية بعد التحكيم من (50) فقرة، لكل عبارة خمسة احتمالات هي: موافق جداً (5) وموافق (4) وغير متأكد (3) ومعارض (2) ومعارض جداً (1)، حيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (50-250) درجة حيث تمثل الدرجة المرتفعة مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي، وتمثل الدرجة المنخفضة مستوى منخفض من الرضا الوظيفي، وتم استخراج الثبات للمقياس بطريقة الإعادة بفارق زمني أسبوعين بين مرتي التطبيق، وذلك من خلال تطبيقهما على (20) موظف وموظفة من خارج عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة الثبات (86.2) وهي قيمة تعتبر مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

2- برنامج التوجيه الجمعي:

صمم الباحث برنامجاً للرضا الوظيفي يستند إلى فنيات علم النفس الإيجابي، مكونًا من 7 حصص كالآتي:

الحصة الأولى: أساليب ومهارات التفاؤل، مفهوم الذات الوظيفي، ويكون التركيز على العامل وقيمه وميوله وحاجاته وكيفية ارتباطها بأنواع المهن المختلفة.

الحصة الثانية: إستراتيجيات ومهارات غرس الأمل. كذلك طبيعة المهن، تتناول طريقة تنظيمها، وكيفية العمل على التقدم في المهنة.

الحصة الثالثة: مهارات السعادة. ومهارة اتخاذ القرار، من خلال التدريب على إستراتيجيات اتخاذ القرار، والتكيف مع الوظيفة.

الحصة الرابعة: تطبيق مهارات الرضا عن الحياة. مثل تنمية مهارة وضع الأهداف، وتدريب الموظفين وزيادة وعيهم بالعوامل المؤثرة في الصحة النفسية التي تؤثر على الرضا الوظيفي.

الحصة الخامسة: إستراتيجيات ومهارات الكفاءة الذاتية. والتدريب على مهارات الرضا الوظيفي، ماهيتها، وعلاقتها بالقدرات والميول.

الحصة السادسة: أساليب مهارات التكيف والتدفق. علاقتها بالسلوك الاجتماعي ومدى تأثيرها على الموظفين، وعلى تكيفهم مع المجتمع والوضع الاقتصادي.

الحصة السابعة: إستراتيجيات ومهارات تنمية مهارات التكيف والرضا عن المهنة، وأساليب التقدم في المهنه والتطور فيها.

-تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحث في الدراسة التصميم شبه التجريبي، بحيث تم تطبيق مقياس الرضا الوظيفي كقياس قبلي على جميع أفراد عينة الدراسة، وتطبيق برنامج التوجيه الجمعي على أفراد المجموعة التجريبية فقط. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق المقياس كقياس بعدي على جميع أفراد الدراسة مرة أخرى. وذلك بأخذ متغير الجنس والتخصص بعين الاعتبار.

مجموعة تجريبية: قياس قبلي– برنامج توجيه جمعي– قياس بعدي.

مجموعة ضابطة: قياس قبلي– لا معالجة– قياس بعدي.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث حزمة البرنامج الإحصائي (SPSS). وكذلك استخدم الاختبار التائي (t-test). واستخدم معامل ارتباط بيرسون، وكذلك استخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص دلالة الفروق في الأداء القبلي والبعدي لعينتي الدراسة التجريبية والضابطة.

8- **متغيرات الدراسة:**

المتغير المستقل: برنامج التوجيه الجمعي.

المتغير التابع: الرضا الوظيفي.

المتغيرات الوسيطية: الجنس، التخصص الدراسي.

-النتائج ومناقشتها:

قبل الإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم إجراء الاختبار التائي (t-test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي، ويبين الجدول (1) نتائج الاختبار التائي (t-test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الرضا الوظيفي على القياس القبلي.

الجدول (1):نتائج اختبار(t-test) لفحص دلالة الفروق في أداء أفراد المجموعتين على الرضا الوظيفي على القياس القبلي

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية	درجات الحرية
الرضا الوظيفي	التجريبية	81.9	2.21	0.652	0.312	38
	الضابطة	82.4	1.98			

يشير الجدول (1) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات أداء أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة في الرضا الوظيفي على القياس القبلي، حيث بلغت قيمة (t) (0.652) وبدلالة إحصائية (0.312)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل هناك فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس الرضا الوظيفي؟

الجدول (2):المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين على القياس البعدي لمقياس الرضا الوظيفي.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية
التجريبية	148.2	1.81	38
الضابطة	85.7	2.33	

ولفحص دلالة الفروق في أداء أفراد المجموعتين على القياس البعدي، تم استخدام الاختبار التائي (t-test)، ويبين الجدول (3) نتائج اختبار (t-test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياس البعدي.

جدول (3):نتائج اختبار(t-test) لفحص دلالة الفروق في درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس الرضا الوظيفي

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية	درجات الحرية
الرضا الوظيفي	التجريبية	148.5	1.81	1.58	*0.21	38
	الضابطة	85.7	2.31			

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

يشير الجدول (3) إلى أن هناك فروقاً في مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين تبعاً للمجموعة ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (1.58) وبدلالة إحصائية بلغت (α=0.021)، مما يدل على فاعلية برنامج التوجيه الجمعي في تحسين مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين. فقد عمل البرنامج على تحسين مستوى الرضا الوظيفي، ويمكن تفسير النتيجة الإيجابية بأن تدريب الموظفين على برنامج توجيه جمعي للرضا الوظيفي بما تضمن من تدريب على مهارات التوجيه الجمعي المهنية قد أدى إلى زيادة وعي الموظفين لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم، وبأن طبيعة البرنامج المستخدم قد تضمنت الأساليب والإستراتيجيات المناسبة،

ومهارات التطبيق، وتم تزويد الموظفين بواجبات ومهارات وإجابة على استبانات وأسئلة مفتوحة، التي ربما شكلت جانباً مهماً من جوانب الرضا الوظيفي، مثل تعرف الوظف على قدراته، ومقارنتها بميوله واهتماماته، مما يعزز الوعي الوظيفي لدى الموظفين، وبالتالي أدى إلى نمو مفهوم جديد للرضا الوظيفي لديهم، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة كل من: ديفز (Davis,2017)، التي أشارت إلى فاعلية توجيه جمعي في تحسين الأداء والرضا الوظيفي، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة هيتي وكوتنن وأكولا (Hytti, Kautonen, & Akola, 2018) ولم تتعارض نتيجة هذه الدراسة مع أي من الدراسات السابقة.

-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس الرضا الوظيفي تعزى لمتغيري: الجنس (ذكور، وإناث) والتخصص الدراسي (علمي، أدبي، طبيب، معلم، مدير شركة) والتفاعل بينهم.

وللإجابة عن السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين على القياس البعدي حسب متغيري: الجنس، والتخصص الدراسي.

الجدول (4):المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس الرضا الوظيفي، حسب متغيري: الجنس والتخصص الدراسي

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف
الجنس، ذكور وإناث	تجريبية: ذكور	146.8	2.1
	إناث	150.2	1.9
	ضابطة: ذكور	86	2.2
	إناث	75.4	1.98
التخصص الدراسي	تجريبية: علمي	148	2.2
	أدبي	146.2	2.15
	دكتور	149.2	1.97
	معلم	148.2	1.87
	مدير	146.6	1.72
	ضابطة: علمي	85.6	1.82
	أدبي	88.2	1.95
	دكتور	83.3	2.1
	معلم	84.3	1.82
	مدير	86.4	1.94

يبين الجدول (4) أن هناك فروقاً في متوسطات أداء العاملين على متغيري الدراسة بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، ولفحص دلالة الفروق، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي.

جدول (5)نتائج تحليل التباين الثلاثي لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء أفراد المجموعتين في الرضا الوظيفي على القياس البعدي تبعاً لمتغيري: الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما

المتغير	م. المربعات	درجات الحرية	م.م. المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المجموعة	210.1	1	320.3	3.58	*0.031
الجنس	4.10	1	4.10	0.070	1.421
التخصص الدراسي	5.2	2	2.6	0.044	0.53
المجموعة × الجنس	4.5	1	4.5	0.078	0.43
المجموعة × التخص الدراسي	4.82	2	2.41	0.048	0.51
الجنس × التخصص	5.61	2	2.81	0.042	0.949
المجموعة × الجنس × التخصص	2.89	2	1.44	0.042	0.049
الخطأ	1645.62	28	58.78	0.048	0.051
المجموع	2146.78	39			

يبين الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين، تبعاً للمجموعة، حيث بلغت قيمة (t) (3.58) وبدلالة إحصائية (α=0.031)، ولصالح المجموعة التجريبية في حين لم تظهر فروق تعزى للجنس، ويمكن تفسير ذلك أن معرفة العاملين الذين يعانون من صعوبة في الرضا الوظيفي أنهم قد اكتسبوا المهارات من برنامج التوجيه الجمعي، وذلك لحاجتهم جميعاً ذكوراً وإناثاً إلى مثل هذه المهارات، ويمكن تفسير ذلك ان تعلم الموظفين لهذه المهارات ورغبتهم في اكتسابها، وكذلك حماسهم واندفاعهم لتطبيق ما تعلموه ليوظفوا مهاراتهم، واعتبارها من وجهة نظرهم طريقة جديدة تلائم تفكيرهم كل ذلك شجعهم على الاستجابة بشكل كبير للبرنامج. وهذا ربما يعود إلى أن الذكور والإناث لديهم وجهة نظر مماثلة في ذلك، ومن خلال تفاعل هؤلاء الموظفين مع أنشطة برنامج التوجيه الجمعي المستند إلى مهارات علم النفس الإيجابي، انعكس ذلك على استجاباتهم وبمستوى متقارب، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: مبارك (2016)(Hytti, Kautonen, & Akola, 2018.) وأظهرت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي، والتفاعل بينه وبين

متغير الجنس، فالموظفين هم من خلفيات أكاديمية متشابهة إلا أنه تم توزيعهم إلى علمي وأدبي، فالتخصص العلمي لا يؤثر في الرضا الوظيفي إلا بالقدر والاستعداد الذي يكون لدى الفرد، وكذلك التخصص الأدبي وغيره من التخصصات، لأن المقررات الدراسية في غالبها لا تسعى إلى تنمية مهارات متعلقة بالوعي الوظيفي لدى الموظفين سواء في المدرسة أو الجامعة، فالرضا الوظيفي له علاقه بخبرات الطفولة، وأساليب التنشئة الأسرية والاجتماعية، وتقييمات الآخرين وخاصة الآباء والمربين، والأنماط الثقافية، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة (Neumeier, Ditchburn, Brook, & Sckopke, 2019).

9-التوصيات:

تدريب الموظفين على مهارات الرضا الوظيفي من خلال برامج متخصصة في التوجيه الجمعي والإرشاد الفردي والجمعي في المهن المختلفة.

- المراجع:

أبو الصبوة، م. (2016). *علم النفس الإيجابي*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 21 (79): 16-43

-الخطيب، عبدالله (2019). *فعالية برنامج إرشادي وقائي منبثق من علم النفس الإيجابي في جامعة العلوم الإسلامية*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الأردن.

-دهليز وعاشور (2018). تأثير خصائص العمل على الدافعية والرضا الوظيفي للعاملين في مجال تكنولوجيا المعلومات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، 26(1)ص289-301.

-الزعبي، مروان .(2011) .*الرضا الوظيفي: مفهومه، طرق قياسه، تفسير درجاته، وأساليب زيادته في العمل* .دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-السيد، ح. (2016). العدوان وعلاقته ببعض متغيرات علم النفس الإيجابي لدى عينة من العاملين، *مجلة علم النفس*، جامعة عين شمس، 46: 433-478.

العلاونة، رنا(2024). *فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تحسين مستوى المرونة النفسية والرضا عن الحياة لدى مرضى التصلب اللويحي المتعدد في الأردن*. أطروحة دكتوراة غير منشوره ، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

-مبارك، ك (2016). *أثر برنامج تدريبي في الإرشاد والتوجيه الجماعي على الرضا الوظيفي واتخاذ القرار*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس.

-محمد، أسماء. (2019). الذات المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*،5،3 ص38-62.

References:

-Abayomi, A. O., Afolabi, J. K., & Adeyemo, D. A. (2023). sychological Well-being and Job Performance of Counsellors in Secondary Schools in Ibadan, Nigeria. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*, *17*(1), 220–229.

-American Counseling Association. (2005). *ACA code of ethics:* As approved by the ACA Governing Council.

-Argyle, M. (2001). The Psychology of Happiness. *Rutledge Journal of Counseling,* 13 (74): 111-134.

-Compotn,w&Hoffman,E(2013)Positive Psycology: The Science of Happiness and Flourishing.Jon-David Hague.

-Davis, L. E. (2017). Black and white social work faculty: Perceptions of respect, satisfaction, and job permanence. *J. Soc. & Soc. Welfare*, *12*, 79.

-Duckworth, A., Steen, T. A., & Seligman, M. E. (2017). Positive psychology in clinical practice .*Annu. Rev. Clin. Psychol.*, *1*, 629-651.

-George, E., Louw, D., & Badenhorst, G. (2017). Job satisfaction among urban secondary-school teachers in Namibia. *South African journal of education, 28*(2), 135-154.

-Harvey, S. B., Joyce, S., Tan, L., Johnson, A., Nguyen, H., Modini, M., & Groth, M. (2018). *Developing a mentally healthy workplace*: A review of the literature. Sydney: University of New South Wales.

-Hytti, U., Kautonen, T., & Akola, E. (2018). Determinants of job satisfaction for salaried and self-employed professionals in Finland. *The International Journal of Human Resource Management, 24*(10), 2034-2053.

-Kaliski, B.S. (2017). Encyclopedia of Business and Finance, Second edition, *Thompson Gale*, Detroit, p. 446-452.

-Lomas,T,Waters&Williams(2020).Third wave positive psychology,16(5):660-674.

-Lu, S., & Wang, Q. (2023). Factors influencing job satisfaction among professional counselors. *Journal of Counseling & Development*, *101*(4), 415–427.

Magyar-Moe(2019)Therapists Giude to Positive Psychological Interventions.Elsevier INC.

-Matud, M. P., Bethencourt, J. M., García-Pérez, P. F., Delgado, C., & Marrero, R. J. (2024). Job satisfaction, burnout and happiness in psychologists: The moderating role of social support. *Stress and Health*, *40*(2), e2729.

-Neenan,M.(2018).Developing Resilience: A Cognitive -Behavioural a pproach.Routledge.

-O'Connell, M., & Murphy, P. (2023). Burnout and its Relationship with Job Satisfaction in School Counselors. *School Psychology International*, *44*(1), 101-115.

-Secapramana, L. V. H., & Mawardi, A. (2019). Workplace counselling in Indonesia. *Unitas, 11*(1), 3-19.

-Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, *13*(4), 333-335.

-Zilinski, M. E. (2023). *A guide to counselor professional identity: From student to licensed professional*. SAGE Publications.

The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Positive Psychology in Improving the Level of Job Satisfaction among Employees

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of a group counseling program based on positive psychology in improving the level of job satisfaction. The study sample consisted of (40) male and female employees, divided into two groups: an experimental group of (20) male and female employees who underwent a group counseling program, and a control group that did not undergo the program. The results indicated statistically significant differences in the mean performance scores between the experimental and control groups, in favor of the experimental group. Additionally, there were no statistically significant differences in job satisfaction attributed to the effect of the group counseling program based on the variables of gender, academic specialization, or the interaction between them.

Keywords: Group Counseling Program, Positive Psychology, Job Satisfaction.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/1/7م تاريخ القبول: 2026/3/10م تاريخ النشر: 2026/8/31م

القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية بأعراض القلق لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين في الأردن

جهاد محمود الخرابشة* د. دانيه بشير عربيات**

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية بأعراض القلق لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين في الأردن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي، وتكونت عينة الدراسة من (300) نزيلًا من نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية وتكون من (17) فقرة، كما تم تطوير مقياس القلق وتكون من (20) فقرة، أظهرت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين جاء متوسطًا، وأن مستوى القلق كان مرتفعًا، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات على مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس القلق وفقًا لمتغيرات العمر والمستوى التعليمي ومدة العقوبة، كما أظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية قد فسرت (26.7%) من التباين الحاصل في القلق لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين، بينما لم تكن للمتغيرات دلالة إحصائية تُذكر. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها تطوير برامج إرشادية لتعزيز الفاعلية الذاتية لدى هذه الفئة، ويمكن أن تشمل الأنشطة ورش عمل لبناء المهارات، وتمارين لحل المشكلات، ومهامًا تُركز على الإتقان.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤية، الفاعلية الذاتية، القلق ، نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل.

* طالبة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. Jehadalkarabsheh00@gmail.com
** أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1-المقدمة:

تُعنى مؤسسات مراكز الإصلاح والتأهيل بشؤون النزلاء من مختلف جوانب حياتهم، وتضبط المُخالفين لتوجيههم وتحسين سلوكهم، وتهدف إلى تأهيل الأفراد من خلال التكيف النفسي الإيجابي، ومساعدتهم على أن يصبحوا مواطنين ملتزمين بالقانون، قادرين على الاندماج بنجاح في المجتمع وذلك من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة التي تُقدم داخل المؤسسات الإصلاحية، وتنفذها الجهات الرسمية في الدولة على النزلاء المخالفين للقانون، وتهدف هذه الأنشطة إلى إعادة تأهيل النزلاء من خلال تزويدهم بالخبرات اللازمة، والمهارات التي تساعدهم على أداء العمل بكفاءة بأقل وقت وجهد، وتبني مواقف وسلوكات بناءة، مما يُسهم في تحقيق السلامة الاجتماعية والإصلاح الشخصي.

وتُوصف هذه المراكز بأنها سجون موجودة داخل المدن؛ إذ ينتظر النزلاء الذين أُلقي القبض عليهم أو وُجهت إليهم تُهم الإفراج عنهم أو النطق بالحكم عليهم، كما تُعد بأنها مرافق يُحتجز فيها الأفراد المدانون بجرائم (Saeed et al., 2021). حيث يواجه هؤلاء النزلاء مجموعة متنوعة من الضغوطات، بما في ذلك المرافق المحدودة، والأعداد الكبيرة، والقواعد الصارمة التي يمكن أن تثير مجموعة متنوعة من الاستجابات النفسية والاجتماعية والروحية (Zainuri et al, 2020).

ويعد الاكتظاظ في مراكز الإصلاح والتأهيل، والظروف غير الصحية السائدة في بعض بيئات مراكز الإصلاح والتأهيل، وأنماط الحياة غير الصحية كالتدخين، وقلة فرص التدريب، وانخفاض مستويات النشاط البدني التي يمارسها النزلاء في كثير من الأحيان؛ عوامل تؤدي إلى ارتفاع معدلات المشكلات الصحية، كما ترتبط مراكز الإصلاح والتأهيل بمشكلات الصحة النفسية لدى النزلاء، فالبيئة الكئيبة، وسوء التغذية، والعدوان بجميع أشكاله، كالاعتداء الجسدي أو اللفظي أو الجنسي، وتوافر المخدرات غير المشروعة، والعزلة القسرية أو انعدام الخصوصية، كلها عوامل تؤثر على الصحة النفسية للسجناء، ونتيجةً لذلك، قد يعاني النزلاء من معدلات عالية من القلق (Psychou et al, 2021).

ويُعد الفهم الأساسي للقلق في المؤسسات الإصلاحية أمرًا ضروريًا لمعالجة الاحتياجات الصحية النفسية للنزلاء بشكل شامل، حيث يُعد التوتر استجابة طبيعية للمواقف المهددة أو الصعبة،

ويمكن أن يؤدي إلى ردود فعل نفسية وفسيولوجية، ويؤدي التوتر الزائد إلى القلق عن طريق تنشيط نظام استجابة الجسم للتوتر، ومن الناحية النفسية قد يعزز التوتر المزمن لدى النزلاء أنماط التفكير السلبية، مما يزيد من خطر انتشار الإصابة بالقلق (Seeda, 2024).

وتؤكد العديد من الدراسات في هذا الجانب، على أنّ معدّل انتشار اضطرابات القلق بين نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل مرتفعًا، وأنّ خطر إصابة النزيل باضطرابات القلق أعلى بمقدار (2.49) مرة مما كان عليه قبل دخوله مركز الإصلاح والتأهيل، وأكثر شيوعًا بين مرتكبي الجرائم لأول مرة (Abdulkadir et al., 2022 ; Aliyeva, 2023).

وبينما تحمل مركز الإصلاح والتأهيل جوانبَ سلبيّة كبيرة، إلّا أنها تحمل أيضًا جوانب إيجابية وتعاليم قد تُسهم في توفير نمو شخصي من خلال الأنشطة المُقامة فيها، فعلى الرغم من أن الحياة في مركز الإصلاح والتأهيل حالة قد تُسبب أعراضًا نفسية كالقلق الذي يرافقه تهديدات معرفية ونفسية، كفقدان التوجيه في الحياة والشعور بعدم الأهمية؛ فإن إحدى طرق استكشاف إمكاناتهم هي أن يتمتع النزلاء بالفاعلية الذاتية العالية لتقليل مشاعر القلق Tantri (& Nafiah, 2024).

وهذا ما أكده نيويادومسكا وآخرون (Niewiadomska et al, 2024) بأنه أثناء الحجز في مركز الإصلاح والتأهيل التي تتميز بالروتين والجداول الزمنية المحددة، يُجبر النزلاء على مواجهة القيود ليس فقط على حريتهم، ولكن أيضًا على شعورهم بالفاعلية الذاتية، ومن جانب آخر، فإنّه ومع هذه القيود؛ فإنّ العديد من النزلاء يظهرون مرونة وقدرة على التكيف مع مجموعة متنوعة من الظروف، وغالبًا بسبب دافعهم للسيطرة على حياتهم، وهذا الدافع والقدرة على التكيف والمرونة له تأثير مباشر على كيفية تعامل أولئك الذين يقضون عقوبات بالسجن مع احتمال مغادرة بيئة السجن والعمل في العالم الحر، من خلال شعورهم بالفاعلية الذاتية.

وفي هذا الإطار يشير رسكورونسكي وتاليك (Skowroński & Talik, 2023) بأن النزلاء الذين يتمتعون بفاعلية أعلى في الذات في مجال الصحة- أي أكثر ثقة في قدراتهم على إدارة صحتهم بأنفسهم- صنفوا صحتهم على أنها أفضل، وأكثر انخراطًا في السلوكيات المعززة للصحة، وأبلغوا عن تحسن صحي أكبر منذ السجن، وفي المقابل تزداد مستويات التفكير الإجرامي عندما يعاني النزلاء من انخفاض في الفاعلية الذاتية.

وبناءً على ما سبق، يهتم الباحثون في هذا المجال بالعوامل الوقائية التي تقلل من القلق للنزلاء في مركز الإصلاح والتأهيل وذلك عن طريق تعزيز شعورهم بالفاعلية الذاتية، ومن هنا جاءت

هذه الدراسة للتعرف إلى القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية بأعراض القلق لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين في الأردن.

2-مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثتان من خلال الاطلاع على واقع مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن أن عددًا كبيرًا من النزلاء يُظهرون أعراض قلق واضحة تُعيق استقرارهم النفسي، وأداءهم اليومي، ومشاركتهم في أنشطة إعادة التأهيل. ومن وجهة نظر الباحثتان، لا تنشأ هذه الأعراض فقط من ظروف السجن، بل ترتبط أيضًا باختلاف قدرات النزلاء على التعامل مع الضغوط، وتحمل مسؤولية سلوكهم، والشعور بالسيطرة على حياتهم. ومن خلال الملاحظة المستمرة لاستجابات النزلاء لمتطلبات المؤسسة وبرامج إعادة التأهيل، لاحظت الباحثتان أن النزلاء الذين يُظهرون مستويات أعلى من الفاعلية الذاتية يميلون إلى التكيف بشكل أكثر فاعلية، وإدارة المواقف المُثيرة للقلق بمرونة أكبر، وإظهار أنماط سلوكية أكثر إيجابية. وفي المقابل، يبدو النزلاء ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة أكثر عرضة للقلق، والانطواء، وردود الفعل غير المتكيفة. وقد دُعمت هذه الملاحظة بمقابلة أُجريت مع الأخصائي النفسي في المركز، والذي أكد انتشار القلق وانخفاض الفاعلية الذاتية بين النزلاء، كما أكد أن هذه التحديات تُبرز الحاجة المُلحة إلى تدخلات نفسية فعّالة تهدف إلى الحد من القلق وتعزيز الفاعلية الذاتية لدى بعض نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل. وفي الأردن أشار المركز الوطني لحقوق الإنسان بأن عدد النزلاء في مراكز الإصلاح والتأهيل لعام 2023م بلغ (24240) نزيلاً، مقارنة بـ (21132) نزيلاً خلال عام 2022م، إضافة إلى ارتفاع نسبة الاكتظاظ في مراكز الإصلاح والتأهيل إلى (182%)، الأمر الذي يؤدي لتعذر التركيز على الخدمات النفسية بشكل داعم لتأهيلهم (المركز الوطني لحقوق الإنسان، 2024: 15).

وترى الباحثتان أن الفاعلية الذاتية لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل تعد من العوامل الرئيسة في مساعدتهم على إدارة وتخفيض أعراض القلق لديهم؛ لذا لا بد من فهم احتياجات النزلاء التي تواجههم ومساعدتهم في البحث عن حلول تسعى إلى تحسين حياتهم بعد الإفراج عنهم، إضافة إلى أن الإحساس بهذه المشكلة والرغبة في استكشاف العلاقة التنبؤية للفاعلية الذاتية في خفض أعراض القلق لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل يأتي من اطلاع الباحثتين على الأدبيات السابقة ذات الصلة ووجود المشكلات النفسية لدى بعض نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل، إضافة إلى أن ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، الأمر الذي دفعهما لإجراء هذه

الدراسة. ونتيجة لما سبق جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية بأعراض القلق لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين في الأردن.

3-أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل؟

السؤال الثاني: ما مستوى أعراض القلق لدى نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) في مستوى الفاعلية الذاتية لدى نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) في أعراض القلق لدى نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة)؟

السؤال الخامس: ما مقدار ما تتنبأ به الفاعلية الذاتية في خفض أعراض القلق لدى نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل؟

4-أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

-الكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية وأعراض القلق لدى نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل في الأردن.

-التعرّف إلى دلالة الفروق بين المتوسطات لكل من الفاعلية الذاتية والقلق لدى نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل في الأردن وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة).

-التعرف إلى المدى الذي تسهم فيه الفاعلية الذاتية بالتنبؤ في خفض أعراض القلق لدى نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل في الأردن.

5-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية :

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الصحة النفسيّة لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل، حيث يؤمل أن تقدم معلومات تؤكد أو تنفي القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية في خفض أعراض القلق لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل، الأمر الذي يشكل أساسًا ومرجعًا للباحثين المهتمين في هذا المجال.

كما يؤمل أن توفر الدراسة أدبيات عن موضوع متغيرات الدراسة (القلق، والفاعلية الذاتية)، وتقدم معلومات عن نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل، والتي قد تتحدث عن الحاجة إلى البحث المستقبليّ حول تطبيق الفاعلية الذاتية كتدخل لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

يؤمل من الدراسة أن تُقدم رؤى قيّمة للمرشدين ومسؤولي السجون العاملين في مراكز الإصلاح والتأهيل وذلك من خلال تحديد الفاعلية الذاتية كمؤشر على انخفاض أعراض القلق، كما يُمكن أن تُسهم النتائج في تصميم تدخلات الصحة النفسية وبرامج الإرشاد التي تهدف إلى تعزيز قدرات النزلاء على التأقلم. كما يُمكن لواضعي السياسات والمسؤولين في مراكز الإصلاح والتأهيل الاستفادة من النتائج من خلال دمج التدريب القائم على الفاعلية الذاتية في إستراتيجيات إعادة التأهيل، مما يُعزز الصحة النفسية للنزلاء وقدرتهم على التكيف.

6-حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

-**الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة التعرف على القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية في خفض أعراض القلق لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن.

-**الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على عيّنة من نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل إرميمين.

-**الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في مركز إصلاح وتأهيل إرميمين.

-**الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2026/2025م).

7-محددات الدراسة:

تعتمد قابلية تعميم نتائج هذه الدراسة على كفاءة وجديّة ومدى صحة استجابات نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل إرميمين على مقياسي الدراسة، كما أن إجراء البحوث داخل مراكز الإصلاح والتأهيل فرض قيودًا إجرائية وأمنية حدت من جدوى استخدام تقنيات أخذ العينات العشوائية الحقيقية، حيث خضع الوصول إلى النزلاء لموافقات إدارية، وتصنيفات أمنية، مما قيّد إجراءات الاختيار العشوائي بشكل كبير. ومع ذلك، اتُخذت عدة خطوات للحد من التحيز المحتمل في الاختيار وتعزيز التمثيل ضمن هذه القيود ومنها نسبة العينة الكبيرة حيث تألفت

العينة من (300) نزيل من إجمالي (1238) نزيلاً، وهو ما يُمثل حوالي (24%) من مجتمع البحث، كما حاول الباحثان أن تشمل العينة نزلاءً من مختلف الخصائص الديموغرافية.

8-مصطلحات الدراسة:

الفاعلية الذاتية self-efficacy: "التوقعات والمعتقدات حول قدرة الفرد على إنجاز سلوك معين بفعالية، كما أنها ثقة الأفراد بقدراتهم على مواجهة التحديات وتجاوزها بنجاح " ,Cardona (2025:16).

وتعرّف الفاعلية الذاتية إجرائيّاً بأنّها: الدرجة الكليّة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل على مقياس الفاعلية الذاتية الذي استخدم في الدراسة الحالية.

القلق Anxiety : "حالة عاطفية سلبية غير سارة تتميز بتوقع مخيف لخطر مستقبلي لا يمكن التنبؤ به ولا مفر منه، مصحوبًا بأعراض فسيولوجية مرهقة وحالة مستمرة من اليقظة المفرطة" (Arora, 2022:794).

ويعرّف القلق إجرائيّاً بأنه: الدرجة الكليّة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل على مقياس القلق الذي استخدم في الدراسة الحالية.

النزلاء Inmates: هم الأفراد الذين يقضون عقوبة بالسجن لفترة زمنية معينة، أو السجن مدى الحياة، أو عقوبة الإعدام، أو الذين ينتظرون الحكم، ويخضعون للتوجيه في مؤسسة إصلاحية (Nathan & Soetikno, 2024:946).

ويُعرَّف النزلاء إجرائيّاً: الأشخاص المحكومين والموقوفين الموجودين في مركز إصلاح وتأهيل إرميمين، والمسجلين في العام 2025/2024م.

9-الأدب النظري والدراسات السابقة:

أولًا: نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل

أصبحت السجون مواقع لإعادة التأهيل وعلاج الروح بدلاً من مواقع مروعة ومؤلمة، وبعد عقود من الجهد والتحقيق، تم تحديد أن إعادة التأهيل من خلال الإصلاح هي تقنية أكثر فعالية لمكافحة الجريمة. وبالتالي، تم الاعتراف بالإصلاح من خلال إعادة التأهيل على أنه "حق للجاني" في العصر الحديث، ويُعترف بهذا الحق لضمان حصول الجاني طول فترة عقوبته، على خدمات إرشادية وإعادة تأهيل لمساعدته على استعادة حياته الطبيعية ومنع عودته إلى السلوك الإجرامي (Ahmed, et al., 2022). وبالتالي، تغير مصطلح السجين إلى نزلاء الإصلاحيات، وتماشياً مع هذا،

تغير مصطلح السجن الذي كان معروفًا سابقًا إلى مركز الإصلاح والتأهيل Nathan & Soetikno, (2024).

ويُطلق مصطلح "النزيل" على الشخص المُحاكم بجناية، ولكنه لا ينطبق على الشخص المُحاكم بجنحة، ويُقسم النزلاء عمومًا إلى نوعين: نزلاء قيد المحاكمة ونزلاء مُدانين، فالنزيل قيد المحاكمة هو الشخص الذي أُلقي القبض عليه بتهمة ارتكاب جريمة، ولم يُفرج عنه بكفالة، ووُضع تحت الحراسة القضائية، وشرعت جهة مختصة في محاكمة جنائية ضده، ويُفترض أنهم أبرياء حتى تثبت إدانتهم، أما السجين المُدان هو شخص أُدين بجريمة وحُكم عليه من قِبَل محكمة، أو شخص يقضي عقوبة في مركز الإصلاح والتأهيل (Tochhawng & Zokaitluangi, 2023).

وفي الأردن، تعد مراكز الإصلاح والتأهيل أماكن يقضي فيها النزيل فترة حبسه عقابًا على جريمة ارتكبها، وقد استفاد الأردن من الشراكة مع الاتحاد الأوروبي ببناء مراكز للإصلاح والتأهيل حديثة تضم ساحات وملاعب لكرة القدم والسلة واليد وغرفًا للرسم، بالإضافة إلى تطوير ورش عمل لتعليم أنشطة الحدادة والنجارة، وإعادة هيكلة وطلاء السيارات، ويعود ذلك إلى إيمانه بضرورة تشجيع النزلاء على قضاء أوقات ممتعة، وتفريغ طاقاتهم المكبوتة، وتحسين حالتهم البدنية والنفسية، بالإضافة إلى تعزيز علاقاتهم الاجتماعية، وتوفر أعضاء وضباط متخصصين للنزلاء وذلك للحد من المشاكل داخل مراكز الإصلاح والتأهيل من خلال ممارسة هذه الأنواع المختلفة من الأنشطة البدنية (Al-Shudaifat & Kilani, 2016).

كما تتوافق عمليات المرافق الإصلاحية في الأردن مع توصيات الأمم المتحدة، التي دعت منذ إنشائها إلى إلغاء التعذيب والمعاملة اللاإنسانية للسجناء. حيث حظرت المادة 5 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عام 1948 التعذيب أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية (United Nations, 1948)، وتبع هذا الإعلان مجموعة من الاتفاقيات والقرارات الدولية في هذا الشأن. وقد أخذت وزارة الداخلية في الأردن على عاتقها مسؤولية فرض الأمن والأمان وإعادة الحقوق إلى أصحابها، وأولت الوزارة مراكز الإصلاح والتأهيل (السجون) اهتمامًا كبيرًا فيما يتعلق بمعاملة نزلائها.

ثانيًا: القلق Anxiety

قد يشعر الجميع بالقلق أحيانًا، لكن المصابين بالقلق غالبًا ما يعانون من خوف وقلق شديدين ومفرطين، وعادةً ما تكون هذه المشاعر مصحوبة بتوتر جسدي وأعراض سلوكية وإدراكية أخرى

يصعب السيطرة عليها، وتسبب ضائقة شديدة، وقد تستمر لفترة طويلة إذا لم تُعالج، وتؤثر اضطرابات القلق على الأنشطة اليومية، وقد تؤثر سلبًا على حياة الشخص العائلية والاجتماعية أو العملية. ويُقدَّر أن 4% من سكان العالم يعانون حاليًا من اضطراب القلق، وفي عام 2020، عانى 301 مليون شخص حول العالم من اضطراب القلق، مما يجعل اضطرابات القلق الأكثر شيوعًا بين جميع الاضطرابات النفسية، وعلى الرغم من وجود علاجات فعّالة للغاية لاضطرابات القلق، إلا أن حوالي واحد فقط من كل أربعة أشخاص محتاجين (27.6%) يتلقون أي علاج (World Health Organization, 2023).

إن كلمة القلق مشتقة من الكلمة اللاتينية "angere"، ويُوصف عادةً بأنه شعور غامض يزداد حدته مع التوتر المستمر وتراكم الضغوط المختلفة (Bisson, 2017:8). وتشمل علامات وأعراض القلق المخاوف بشأن الخطر (مثل التعرض للأذى أو فقدان السيطرة أو الموت) وتوتر العضلات والارتعاش الجسدي وسرعة التنفس والتعرق والغثيان وصعوبة التركيز واضطراب النوم وسلوكيات الهروب والتجنب، وإذا كان قلق الشخص مفرطًا أو مطولًا، فقد يُصنف على أنه اضطراب قلق (American Psychiatric Association, 2013).

-أنواع القلق:

هناك عدة أنواع مختلفة من القلق، نذكر منها (World Health Organization, 2023):

- اضطراب القلق العام (القلق المستمر والمفرط بشأن الأنشطة أو الأحداث اليومية).
- اضطراب الهلع (نوبات الهلع والخوف من استمرار نوبات الهلع).
- اضطراب القلق الاجتماعي (مستويات عالية من الخوف والقلق بشأن المواقف الاجتماعية التي قد تجعل الشخص يشعر بالإذلال أو الإحراج أو الرفض).
- رهاب الخلاء (الخوف المفرط والقلق وتجنب المواقف التي قد تسبب الذعر للشخص أو الشعور بالعجز أو الإحراج).

-النظريات المفسرة للقلق:

أولاً: نظرية التحليل النفسي:

تنظر نظرية التحليل النفسي إلى القلق على أنه إشارة مركزية يُصدرها الأنا عند إدراكه للخطر، وقد اقترح فرويد أن القلق لا ينتج عن الكبت، بل هو مُسبِّب له، وميّز بين القلق الصدمي (التلقائي) الذي ينشأ عندما يشعر الفرد بالعجز واليأس، وقلق الإشارة، الذي يُعد بمثابة تحذير يفعل آليات الدفاع لدى الأنا. وينشأ القلق استجابة للتهديدات من ثلاثة مصادر: الدوافع

الغريزية (الهو)، والمطالب الأخلاقية والعقاب (الأنا العليا)، والقلق في هذه النظرية، إشارة إلى أن رغبات أو أفكارًا غير المقبولة تحاول الظهور من اللاوعي. وعادةً ما تُكبت هذه الدوافع لتعارضها مع المعايير المجتمعية أو القيم الشخصية، وعندما تبدأ هذه الدوافع بالصعود نحو الوعي، يتفاعل الأنا بتوليد القلق (Carveth, 2021).

ثانيًا: النظرية المعرفية:

تفسر النظرية المعرفية اضطرابات القلق بأنها ناجمة عن معتقدات مشوهة وغير عقلانية حول التهديدات المتصورة. ووفقًا لهذا الرأي، تتطور سلوكيات التجنب لأن الأفراد يبالغون في تقدير الخطر. ويسعى العلاج المعرفي إلى تصحيح أنماط التفكير الخاطئة هذه، مما يمكن أن يقلل من الميل إلى تجنب المواقف المخيفة. على سبيل المثال، في حالة اضطراب الهلع، قد يركز العلاج على تصحيح المعتقدات الخاطئة حول الأحاسيس الجسدية، مثل التفكير، "قلبي ينبض بسرعة، لذا لا بد أنني أعاني من نوبة قلبية" (Bui et al., 2020).

ثالثًا: النظرية السلوكية:

تُفسر النظرية السلوكية القلق على أنه استجابة مكتسبة وليس حالة فطرية، فمن خلال التكييف الكلاسيكي، قد يربط الشخص بعض المحفزات المحايدة بالخوف أو التهديد بعد تجارب سلبية متكررة. ونتيجة لذلك، تُثير هذه المحفزات القلق لاحقًا حتى في غياب خطر حقيقي. كما يستمر القلق من خلال سلوكيات التجنب، التي تُخفف الانزعاج مؤقتًا ولكنها تُعزز الخوف على المدى الطويل. وهكذا، يستمر القلق لأنه مكتسب ويتعزز بالتفاعلات البيئية Malekpour, (2025).

ثالثًا: الفاعلية الذاتية Self-Efficacy:

يرى دوس سانتوس (Dos Santos, 2025) بأن الفاعلية الذاتية أمر بالغ الأهمية في فهم كيفية تعامل الأفراد مع المهام وإنجازها بثقة وتحفيز، فهي بمثابة محرك داخلي يؤثر على السلوك وتحقيق الأهداف، كما أن لها على دور في التنبؤ بالتغيرات السلوكية، حيث يكون الأفراد الذين يظهرون فاعلية ذاتية أعلى أكثر نجاحًا في تحقيق أهدافهم. علاوة على ذلك، يمكن أن تكون الفاعلية الذاتية خاصة بالمهمة أو خاصة بالمجال، مما يؤثر على جوانب مختلفة من حياة الفرد، بما في ذلك إستراتيجيات التأقلم وتحقيق الأهداف ونتائج الصحة العقلية، كما تمتد أهمية

الفاعلية الذاتية إلى تكوين الهوية والرفاهية طوال الحياة، حيث أنها تتطور على مدار العمر من خلال إتقان التحديات وتحقيق الأهداف الشخصية.

ونظرًا لأهمية الفاعلية الذاتية تم تحديد أربعة مصادر رئيسة لها، وهي: تجارب الإتقان، والتجارب غير المباشرة، والإقناع اللفظي، والحالات الفسيولوجية والعاطفية، وتُشكّل مصادر الفعالية الذاتية هذه حجر الزاوية في معظم الدراسات حول هذا الموضوع، ويُعدّ فهم كيفية تأثير كلٍّ من المصادر الأربعة على الفعالية الذاتية أمرًا أساسيًا لأي دراسة (Carron, 2025).

ومن النظريات المفسرة للفاعلية الذاتية تعد النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا من أكثر النظريات التي ترتبط ارتباطًا مباشرة بالفاعلية الذاتية، في حين أن النظريات الأخرى تتقاطع مع الفاعلية الذاتية في جوانب محددة مثل: الدافعية، العزو، أو التنظيم الذاتي، وتفترض النظرية المعرفية الاجتماعية أن التغيير السلوكي يحدث من خلال الملاحظة والتذكر والتكرار وإيجاد الدافع وتعزيز السلوكيات الجديدة، حيث تعد الفاعلية الذاتية التي تعمل كمتغير مستقل، مفهومًا رئيسًا في النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث تستند النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (1986) إلى نظرية التعلم الاجتماعي من خلال تضمين العمليات المعرفية، وتفترض النظرية المعرفية الاجتماعية أن الناس يتعلمون ويطورون ويحافظون ويغيرون الأفكار والسلوكيات بناءً على علاقة ثنائية الاتجاه بين ثلاثة عوامل أو محددات، وهذه المحددات هي عوامل شخصية أو بين شخصية، وعوامل بيئية، وعوامل سلوكية، وكلها تتفاعل وتؤدي إلى فعل أو نتيجة Kelly, (2020).

وبناءً على سبق، يتبين بأن الفاعلية الذاتية تمثل قدرة النزيل على تنظيم سلوكه وتحقيق أهدافه في مواجهة الضغوط والتحديات، وهي عامل مهم في ضبط النفس لدى النزلاء في مراكز الإصلاح والتأهيل، حيث يرتبط مستوى القلق لدى النزلاء بشكل عكسي مع مستوى الفاعلية الذاتية؛ فكلما ارتفعت الفاعلية الذاتية، قلت مستويات القلق، مما ينعكس إيجاباً على التكيف النفسي والاجتماعي داخل المركز. وعليه، فإن العلاقة بين نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل، والفاعلية الذاتية، والقلق تبرز كشبكة مترابطة من العوامل النفسية التي تؤثر على السلوك والتكيف، مما يستدعي دراستها لفهم ديناميات الصحة النفسية بين هذه الفئة.

-الدراسات السابقة:

بالرجوع إلى الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية السابقة حول موضوع الدراسة، يتبين أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت متغيري الفاعلية الذاتية والقلق لدى نزلاء مراكز

الإصلاح والتأهيل في الأردن حسب علم الباحثتين، فقد تناولت مجموعة كبيرة من الأبحاث موضوع الفعالية الذاتية لدى النزلاء، لا سيما فيما يتعلق بالنتائج النفسية والاجتماعية والسلوكية، فقد درس العزمي (2019) العلاقة بين الفعالية الذاتية والدعم الاجتماعي لدى النزلاء ذوي الحقوق المالية في منطقة القصيم. وباستخدام تصميم وصفي ارتباطي مع عينة مكونة من (117) نزيلًا، كشفت النتائج عن مستوى متوسط من الفعالية الذاتية ومستويات عالية من الدعم الاجتماعي، مع وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين المتغيرين، ويشير هذا إلى أن الدعم الاجتماعي قد يعمل كعامل وقائي يعزز الفعالية الذاتية لدى النزلاء. وبالمثل، درست كيلي (Kelly, 2020) القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية على العودة إلى الإجرام لدى 52) نزيلًا بالغًا من الذكور في سجن بوسط غرب الولايات المتحدة، وباستخدام منهج وصفي تنبؤي ارتباطي، وجدت الدراسة أن انخفاض مستويات الفاعلية الذاتية يتنبأ بشكل كبير بارتفاع معدلات العودة إلى الإجرام، وهذا يُبرز دور الفاعلية الذاتية كعامل نفسي مُحدد للنتائج السلوكية بعد الإفراج.

بينما وسّع رافينسكروفت (Ravenscroft, 2022) نطاق هذا البحث من خلال استكشاف العلاقة بين الفاعلية الذاتية، والمشاركة في برامج إعادة التأهيل في السجون، والقدرة المُدركة على العيش بدون جريمة بعد الإفراج، وذلك لدى (589) نزيلًا في سجون نيو مكسيكو في الولايات المتحدة، وأشارت النتائج إلى أن المشاركة في برامج تستهدف تعديل السلوك الإجرامي وأنواعًا مُحددة من تعزيز الفاعلية الذاتية ارتبطت بزيادة التفاؤل بشأن العيش دون جريمة.

وفي السياق الأردني، درست الزيادات (Al-Ziadat, 2024) دور الدعم الاجتماعي والفاعلية الذاتية في انتكاس تعاطي المخدرات لدى (197) نزيلًا ونزيلة متعاطين للمواد المخدرة في مراكز الإصلاح والتأهيل. أشارت الدراسة إلى مستويات متوسطة من الفاعلية الذاتية، وحددت فروقًا دالة إحصائيًا لصالح الأفراد غير المنتكسين. علاوة على ذلك، تنبأت الفاعلية الذاتية ومدة تعاطي المخدرات بشكلٍ دال إحصائيًا بالانتكاس، بينما لم يكن للدعم الاجتماعي تأثيرٌ يُذكر، ولم تُلاحظ فروق بين الجنسين. وفي سياقٍ ذي صلة، استكشف ناثان وسويتيكنو Nathan & Soetikno, 2024) العلاقة بين الفاعلية الذاتية والقلق المستقبلي لدى (249) نزيلاً من الذكور على وشك الإفراج عنهم في جاكرتا في إندونيسيا. وباستخدام منهج وصفي ارتباطي، كشفت الدراسة عن وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية والقلق المستقبلي، مما يشير

إلى أن ارتفاع مستويات الكفاءة المُدركة يرتبط بانخفاض القلق المُتوقع. وتؤكد هذه الدراسات مجتمعةً على أهمية الفاعلية الذاتية كبنية نفسية مرتبطة بالانتكاس، والعودة إلى الإجرام، والالتزام ببرامج إعادة التأهيل، والقلق. مع ذلك، اعتمدت معظمها على منهجيات وصفية ارتباطية، وركزت بشكل أساسي على دراسة العلاقات بين المتغيرات.

وركزت الأبحاث المتعلقة بالقلق لدى النزلاء، بشكل مماثل، على معدلات الانتشار والعلاقات الارتباطية مع المتغيرات النفسية، فقد درس الشمري (2019) القلق وعلاقته بالصلابة النفسية لدى (131) نزيلًا مدانًا بجرائم أخلاقية في سجن حفر الباطن. أشارت النتائج إلى مستويات متوسطة من القلق وعلاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين القلق والصلابة النفسية. وقام بيركي وآخرون (Birkie et al., 2022) بتقييم أعراض الاكتئاب والقلق لدى (420) نزيلًا في مدينة ديسي في شمال شرق إثيوبيا خلال جائحة كوفيد-19. وأظهرت النتائج ارتفاع معدلات انتشار الاكتئاب (66.4%) واضطراب القلق العام (66.9%)، مع وجود ارتباطات دالة إحصائيًا بين الضغط النفسي والضغوطات المرتبطة بالجائحة.

بينما درس أرورا (Arora, 2022) العلاقة بين متغيرات اليقظة الذهنية والقلق لدى (100) نزيلًا من الذكور في سجن دلهي. وأظهرت النتائج وجود ارتباطات سلبية دالة إحصائيًا بين القلق والانتباه، والتركيز على اللحظة الحاضرة، والوعي، والتقبّل، مما يشير إلى أن عمليات التنظيم المعرفي العاطفي ترتبط عكسيًا بأعراض القلق. في حين بحث ماهاراني وسيهاب الدين وفطري (Maharani, Sihabuddin & Fitri, 2023) مفهوم الذات، وقبول الذات، والقلق قبل الإفراج لدى (85) نزيلة قبل إطلاق سراحهن في مركز إصلاح وتأهيل باليمبانج النسائي في إندونيسيا، وكشفت الدراسة عن ارتباطات جزئية، حيث فسّرت العوامل النفسية الداخلية (12%) من التباين في القلق، بينما فسّرت العوامل الاجتماعية الخارجية النسبة المتبقية.

أما توتشهاونج وزوكيتلوانجي (Tochhawng & Zokaitluangi, 2023) قارن بين المدانين والموقوفين رهن المحاكمة، على عينة تكونت من (80) نزيلًا قيد المحاكمة في سجن آيزاول المركزي في ولاية ميزورام شمال شرق الهند، ووجدا مستويات قلق أعلى بكثير بين الموقوفين رهن المحاكمة، إلى جانب وجود ارتباط إيجابي بين الاكتئاب والقلق. وأفاد هدايتي وأغوستين وسينجايا (Hidayati, Agustien & Senjaya, 2023) أن معظم المحتجزين في مركز احتجاز جاروت عانوا من مستويات قلق تتراوح بين الخفيفة والمتوسطة. وبالمثل، وجد سونبووان وثاويسيت وتانغتشونلاتيب (Sunpuwan, Thaweesit & Tangchonlatip, 2024) أن غالبية المدمنات على

المخدرات في تايلاند يعانين من قلق واكتئاب متوسطين. وفي دراسة أخرى، حددت تانتري ونافيا (Tantri & Nafiah, 2024) علاقة عكسية قوية بين الفاعلية الذاتية والقلق لدى (252) نزيلًا من الذكور في إندونيسيا، مما يعزز العلاقة العكسية بين هذين المفهومين.

وبالتالي، تُظهر الأبحاث السابقة باستمرار أن مستويات القلق تتراوح بين المتوسطة والعالية بين النزلاء، وتُبرز ارتباطها بالصلابة النفسية، واليقظة الذهنية، ومفهوم الذات، والاكتئاب، والفاعلية الذاتية. ومع ذلك، فقد اعتمدت هذه الدراسات في المقام الأول على المنهجيات الوصفية أو الارتباطية.

وبشكل عام، تُظهر هذه الدراسات أن الفاعلية الذاتية تُعد متغيرًا نفسيًا هامًا يرتبط بتنظيم السلوك، والوقاية من الانتكاس، والحالات العاطفية الاستباقية. مع ذلك، ركزت معظم هذه الدراسات إما على النتائج السلوكية (مثل العودة إلى الإجرام والانتكاس) أو التكيف النفسي العام، بدلاً من دراسة أعراض القلق تحديدًا كمتغير تنبئي. وعلى الرغم من أن هذه الدراسات تقدم رؤى قيّمة حول انتشار أعراض القلق وعواملها المرتبطة بين النزلاء، إلا أنها تركز بشكل أساسي على دراسة القلق كمتغير تابع مرتبط بعوامل نفسية وسياقية متنوعة، وقد أُولى اهتمام محدود لدراسة الفاعلية الذاتية كمتنبئ مباشر لأعراض القلق باستخدام النماذج الإحصائية التنبئية. وعلى الرغم من أن الدراسات الأردنية استكشفت الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالانتكاس مثلًا الزيادات (Al-Ziadat, 2024) إلا أن هناك ندرة في الأبحاث التي تبحث فيما إذا كانت الفاعلية الذاتية تتنبأ بأعراض القلق لدى النزلاء في مراكز الإصلاح والتأهيل الأردنية.

وفي ضوء نتائج الدراست السابقة، تسعى الدراسة الحالية إلى فحص القدرة التنبئية للفاعلية الذاتية في تفسير أعراض القلق لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن من خلال استخدام تصميم ارتباطي تنبئي، كما تُسهم هذه الدراسة في الأدبيات من خلال تقديم أدلة قائمة على الانحدار حول مدى تفسير الفاعلية الذاتية للتباين في أعراض القلق، وتوضيح اتجاه وقوة العلاقة بين هذين المفهومين النفسيين في سياق الإصلاح الأردني، وبالتالي، تسد هذه الدراسة ثغرة واضحة في الأدبيات من خلال تجاوز النتائج الارتباطية البسيطة والتركيز تحديدًا على الدور التنبئي للكفاءة الذاتية في أعراض القلق لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن.

10-إجراءات الدراسة:

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

مجتمع الدِّراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين والبالغ عددهم (1238) نزيلاً من الذكور.

عينة الدِّراسة: تم اختيار عيّنة الدّراسة بطريقة العينة القصدية المتيسرة تبعًا لمتغيرات العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة من نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين والبالغ عددهم (300) نزيل، وذلك وفقًا لجدول تحديد حجم العيّنة لكريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970). ويبين الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع وعيّنة الدّراسة حسب متغيرات العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة.

جدول (1): توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب متغيرات العمروالمستوى التعليمي ومدة العقوبة.

المتغير	الفئة	العيّنة	النسبة المئوية
العمر	أقل من 30 سنة	105	%35.0
	30- أقل من 40 سنة	120	%40.0
	أكبر من 40 سنة	75	%25.0
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	120	%40.0
	دبلوم	80	%26.7
	بكالوريوس ودراسات عليا	100	%33.3
	أقل من 5 سنوات	135	%45.0
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	66	%22.0
	10 سنوات فأكثر	99	%33.0
	المجموع	300	%100

11-أدوات الدراسة:

-اولًا: مقياس الفاعلية الذاتية:

تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية من إعداد شيرر وآخرون (Sherer et al, 1982)، الذي تم تعريبه وتكييفه مع السياق الأردني بوساطة الجبور (2002)، كما تم استخدامه من قبل الزيادات (Al-Ziadat, 2024) في البيئة الأردنية وطبق على نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل، ويتكون المقياس المعرب من (17) فقرة لتقييم الفاعلية الذاتية، مع (6) فقرات ذات صياغة إيجابية و(11) فقرة ذات صياغة سلبية.

صدق المقياس:

للتأكد من صدق محتوى مقياس الفاعلية الذاتية، فقد تم عرضه على لجنة من المتخصصين في الإرشاد النفسي من الجامعات الأردنية بلغ عددهم (10) خبراء. وقد قام الخبراء بتقييم المقياس بناءً على مدى وضوح ودقة صياغة فقرات المقياس، وصحة الفقرة من الناحية النحوية، وبناءً على ملاحظات المحكمين، تمت مراجعة بعض فقرات المقياس وإعادة صياغتها، وتم الإبقاء على عدد الفقرات.

كما تم التأكد من صدق بناء مقياس الفاعلية الذاتية من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعية بلغت (30) نزيلًا من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المقياس الكلية، وتُعرض هذه النتائج في الجدول (2).

الجدول (2): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الفاعلية الذاتية والدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
معامل الارتباط	0.73**	0.83**	0.71**	0.83**	0.83**	0.76**	0.83**	0.80**	0.64**
رقم الفقرة	10	11	12	13	14	15	16	17	
معامل الارتباط	0.73**	0.58**	0.82**	0.66**	0.63**	0.55**	0.67**	0.70**	

**ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يشير الجدول (2) إلى أن معاملات الارتباط بين كل فقرة على مقياس الفاعلية الذاتية والدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية وقد تراوحت بين (0.55– 0.83) مما يعكس سلامة البناء لفقرات المقياس، كما يشير إلى أن البنود تساهم بشكل واضح في قياس الفاعلية الذاتية.

-ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات مقياس الفاعلية الذاتية طبق على عيّنة استطلاعية بلغت (30) نزيلًا من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وقد استخدمت طريقتان للتأكد من ثبات المقياس وهما: طريقة الاتساق الداخليّ كرونباخ -ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للاتساق الداخلي لمقياس الفاعلية الذاتية الكلي (0.94)، وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، حيث تم إعادة تطبيقه على عيّنة الدراسة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين، حيث بلغ معامل الارتباط لإعادة الاختبار للمقياس الكلي (0.93)، وتشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ومناسب لأغراض الدراسة.

وتضمنت النسخة النهائية لمقياس الفاعلية الذاتية على (17) فقرة، وقد استجاب نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين عن كل فقرة باستخدام مقياس استجابة من أربع نقاط، حيث تراوحت درجاته لا أوافق بشدة (صفر)، لا أوافق (1)، أوافق (2)، وأوافق بشدة (3). ويختلف التسجيل وفقًا لصياغة الفقرة، حيث يتم تسجيل الفقرات ذات الصياغة الإيجابية من صفر (لا أوافق بشدة) إلى 3 (أوافق بشدة)، بينما يتم تسجيل الفقرات ذات الصياغة السلبية بشكل معكوس، مع 4 نقاط للرفض بشدة ونقطة واحدة للموافقة بشدة. ولتقييم مستويات الفاعلية الذاتية بين نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين اعتمد نظام تصنيف يعتمد على نطاق الاستجابات، حيث تم تقسيم مقياس التقييم إلى ثلاث فئات متساوية باستخدام الصيغة: أعلى استجابة – أقل استجابة مقسومة على 3 مستويات كالآتي: (3 - 0) / 3 = 1 ، بحيث تمثل (0- أقل من1) المستوى المنخفض، و(1- أقل من2) المستوى المتوسط، و(2-3) المستوى المرتفع.

ثانيًا: مقياس القلق:

قامت الباحثتان بتطوير مقياس القلق لنزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين بعد مراجعة المصادر المتوفرة من الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة أسعد (2024)، ودراسة هدايتي وآخرون (Hidayati et al, 2023)، ودراسة زونغ (Zung, 1971). وتكون بصورته الأولية من (25) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد: البعد الانفعالي (9) فقرات، والبعد الفسيولوجي (10) فقرات، والبعد السلوكي (6) فقرات.

-صدق المقياس:

للتأكد من صدق محتوى مقياس القلق، تم عرضه على لجنة من المتخصصين في الإرشاد النفسي من الجامعات الأردنية بلغ عددهم (10) خبراء. وقد قام الخبراء بتقييم المقياس بناءً على مدى وضوح ودقة صياغة فقرات المقياس، وصحة الفقرة من الناحية النحوية، وبناءً على ملاحظات المحكمين، تمت مراجعة بعض فقرات المقياس وإعادة صياغتها، وحُذفت الفقرات التالية من البعد الانفعالي (3، 7، 9)، والفقرات ذات الأرقام (3، 6) من البعد الفسيولوجي. كما تم التأكد من صدق بناء مقياس القلق من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعية بلغت (30) نزيلًا من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وتُعرض هذه النتائج في الجدول (3).

الجدول (3): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس القلق والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	البعد الانفعالي		البعد الفسيولوجي		البعد السلوكي	
	الارتباط مَع البعد	الارتبَاط مع المقياس ككل	الارتباط مع البعد	الارتبَاطِ مع المقياس ككل	الارتباط مع البعد	الارتباط مع المقياس ككل
.1	0.78**	0.83**	0.84**	0.81**	0.75**	0.73**
.2	0.87**	0.84**	0.87**	0.87**	0.87**	0.84**
.3	0.85**	0.82**	0.83**	0.83**	0.80**	0.74**
.4	0.85**	0.82**	0.55**	0.51**	0.82**	0.81**
.5	0.81**	0.77**	0.78**	0.75**	0.72**	0.69**
.6	0.83**	0.82**	0.81**	0.81**	0.71**	0.75**
.7			0.81**	0.78**		
.8			0.89**	0.88**		

**ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يوضح الجدول (3) قيم صدق البناء لمقياس القلق، حيث تبين أن معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعدي الذي تنتمي إليه، وكذلك المقياس الكلي تراوحت بين (0.51- 89. 0)، وهي ذات دلالة إحصائية، مما يؤكد متانة بنية المقياس، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لتقييم

الارتباطات البينية بين أبعاد مقياس القلق، كما يشير إلى أن البنود تساهم بشكل واضح في قياس كل بعد من أبعاد القلق والمقياس ككل. كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4): قيم معاملات ارتباط بيرسون البينية لأبعاد مقياس القلق.

البعد	معامل الارتباط	الانفعالي	الفسيولوجي	السلوكي
الانفعالي	معامل الارتباط	1		
الفسيولوجي	معامل الارتباط	0.93**	1	
السلوكي	معامل الارتباط	0.94**	0.92**	1
المِقياسِ ككل	معامل الارتباط	0.97**	0.98**	0.97**

** ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يتبين من الجدول (4) أَن قِيَم معامل ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس القلق مع الدرجة الكلية للمِقياس، ومُعاملات الارتِباط البينية قد تراوحت بين (0.92- 0.98)، وهي دالة إحصائيًا.

-ثبات مقياس القلق:

للتحقق من ثبات مقياس القلق، استُخدم كلٌّ من الاتساق الداخلي (باستخدام معامل ألفا كرونباخ) وطريقة إعادة الاختبار، حيث طُبّق المقياس على عينة استطلاعية من (30) نزيلًا من نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وقيم معاملات الارتباط بين الاختبارواعادة الاختبارلكل بعد من أبعاد مقياس القلق والمقياس ككل.

البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي	معامل الارتباط بين الاختبار وإعادة الاختبار
الانفعالي	6	0.91	0.86
الفسيولوجي	8	0.92	0.81
السلوكي	6	0.87	0.82
المقياس ككل	20	0.96	0.93

* ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وكما هو مبين في الجدول (5) فإن معامل الثبات للاتساق الداخلي لمقياس القلق الكلي هو (0.97)، بينما تراوحت معاملات الثبات لأبعاده من (0.87 إلى 0.93)، كما بلغ معامل الارتباط لإعادة الاختبار للمقياس الكلي (0.93)، وتراوحت معاملات الثبات الخاصة بالأبعاد من (0.81 إلى

0.89)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وتشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ومناسب لأغراض الدراسة.

وتضمنت النسخة النهائية لمقياس القلق من (20) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد: البعد الانفعالي (6) فقرات، والبعد الفسيولوجي (8) فقرات، والبعد السلوكي (6) فقرات، وقد استجاب نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين عن كل فقرة باستخدام مقياس ليكرت خماسي النقاط، حيث تراوحت درجاته من (5) "دائمًا" إلى (1) "أبدًا". بينما تم تسجيل الفقرات ذات الصياغة السلبية بشكل معكوس، ولتقييم مستويات القلق بين نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين اعتمد نظام تصنيف يعتمد على نطاق الاستجابات، حيث تم تقسيم مقياس التقييم إلى ثلاث فئات متساوية باستخدام الصيغة: أعلى استجابة– أقل استجابة مقسومة على 3 مستويات كالآتي: (5 - 1)/ 3= 1.33، بحيث تمثل (1-2.33) المستوى المنخفض، و(2.34-3.67) المستوى المتوسط، و(3.68-5) المستوى المرتفع.

12-نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى مركز الإصلاح والتأهيل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية. والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية.

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الفاعلية الذاتية	1.48	.400	متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين جاء متوسطًا؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (1.48) وبانحراف معياري (0.40). إن الفاعلية الذاتية تعكس كما أشار إليها باندورا (1977) إيمان الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة لإدارة المواقف. ويمكن إرجاع سبب إظهار نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين مستوى متوسطًا من الفاعلية الذاتية إلى البيئة التقييدية للمؤسسات الإصلاحية، فغالبًا ما تحدّ مراكز الإصلاح والتأهيل من فرص الاستقلالية واتخاذ القرارات وتجارب الإتقان، وهي المصادر

الأساسية للفاعلية الذاتية. ونتيجةً لذلك، قد لا يكتسب النزلاء ثقةً قويةً بقدراتهم على التأقلم ولا يفقدونها تمامًا، مما يؤدي إلى مستوى عام معتدل.

ويمكن تفسير المستوى المتوسط للفاعلية الذاتية أيضًا بتباين فرص نزلاء داخل مركز إصلاح وتأهيل إرميمين، فقد يتاح لبعض النزلاء الوصول إلى برامج تعليمية أو مهنية تُعزز المهارات والثقة بالنفس، بينما قد لا يتاح ذلك للبعض الآخر، وقد يُبلغ المستفيدون من هذه البرامج عن مستوى أعلى من الفاعلية الذاتية، بينما قد يُعاني الأفراد المحرومون من هذه الفرص من مستويات أقل. كما قد تلعب العوامل النفسية أيضًا دورًا في تفسير النتيجة، حيث يدخل العديد من النزلاء إلى المرافق الإصلاحية بتجارب سابقة من الصدمات النفسية، أو تعاطي المخدرات، أو صعوبات الصحة النفسية، مما يؤثر سلبًا على معتقداتهم حول الفاعلية الذاتية. وفي الوقت نفسه، يُوفر السجن روتينًا منظمًا، مما قد يُقلل من الضغوطات الخارجية ويُعزز مهارات التكيف المحدودة، حيث يميل هذا التفاعل بين عوامل الخطر والحماية إلى تثبيت الفاعلية الذاتية عند مستوى متوسط، بدلًا من السماح لها بالتدهور تمامًا أو التطور بقوة.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن التفاعلات الاجتماعية داخل المراكز الإصلاحية تؤثر بشكل أكبر على الفاعلية الذاتية للنزلاء، فقد توفر العلاقات الإيجابية مع الأقران أو ضباط الإصلاحيات أو المرشدين التشجيع والنمذجة والتجارب غير المباشرة التي تعزز الفاعلية الذاتية. ومع ذلك، غالبًا ما تُقوّض الصراعات والوصمة الاجتماعية والديناميكيات الاجتماعية السلبية هذه المكاسب، وبالتالي قد يؤدي التعايش بين السياقات الاجتماعية الداعمة والتحديات توازنًا، مما يُبقي ثقة النزلاء في قدراتهم عند مستوى معتدل بدلًا من مستوى عالٍ.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزيادات (Al-Ziadat, 2024) التي أظهرت نتائجها أن هناك مستويات متوسطة من الفاعلية الذاتية لدى النزلاء. كما تتفق مع نتائج دراسة العازمي (2019) التي أظهرت نتائجها أن الفعالية الذاتية لدى النزلاء متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى أعراض القلق لدى مركز الإصلاح والتأهيل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس القلق والمقياس ككل. والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس القلق.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
السلوكي	74.3	52.0	مرتفع
الفسيولوجي	73.3	54.0	مرتفع
الانفعالي	72.3	51.0	مرتفع
مقياس القلق الكلي	73.3	53.0	مرتفع

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى أعراض القلق لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين جاء مرتفعًا؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.73) وبانحراف معياري (0.53). ويمكن أن يُعزى ارتفاع مستويات أعراض القلق لدى النزلاء بشكل كبير إلى البيئة المُجهدة بطبيعتها في مراكز الإصلاح والتأهيل، حيث يحرم السجن الأفراد من حريتهم واستقلاليتهم وسيطرتهم على حياتهم اليومية، وجميعها احتياجات نفسية أساسية، وقد يُثير التقييد المفاجئ للخيارات الشخصية والتعرض لقواعد مؤسسية صارمة مشاعر العجز وعدم اليقين، وبالتالي ربما هذه الظروف تُفاقم أعراض القلق، حيث يُكافح الأفراد للتكيف مع حياة مُراقبة مُستمرة واستقلالية محدودة.

ويتعلق تفسير آخر بعدم اليقين بشأن المُستقبل الذي قد يواجهه النزلاء، حيث يعيش العديد من النزلاء في قلق مُستمر بشأن قضاياهم القانونية، ومدة عقوبتهم، والوصمة التي قد يواجهونها بعد الإفراج، وربما يُولّد هذا الغموض حالةً من القلق، كما قد يخشى النزلاء أيضًا على علاقاتهم الأسرية، وفرص عملهم، وإعادة اندماجهم في المجتمع، مما يُفاقم ضائقتهم النفسية، وبالتالي ربما أدى تراكم هذه المخاوف إلى ارتفاع درجات القلق لدى النزلاء.

وربما تُعدّ بيئة السجن نفسها مصدرًا للتوتر المستمر الذي يُسهم في تفاقم القلق، فالاكتظاظ، والضوضاء، وانعدام الخصوصية، واحتمال التعرض للعنف أو النزاعات مع النزلاء الآخرين، وتُفاقم التوتر، حيث تُهيئ هذه الضغوطات اليومية بيئةً يشعر فيها النزلاء بالتهديد أو انعدام الأمان باستمرار. كما أن غياب المساحات الآمنة، وعدم القدرة على الهروب من الظروف المُرهقة، ربما يُعيق التأقلم الفعال، مما يرفع مستوى القلق العام بين النزلاء.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى العزلة الاجتماعية أيضًا، حيث تُعدّ عاملًا مهمًا في تفسير مستويات القلق المرتفعة، حيث يُفصل النزلاء عن عائلاتهم وأصدقائهم وشبكاتهم الاجتماعية الأوسع، مما يحرمهم من الدعم العاطفي، وغالبًا ما يكون التواصل مع أحبائهم محدودًا وغير كافٍ لتلبية

الاحتياجات النفسية، وبالتالي فإن غياب الروابط الاجتماعية الداعمة يجعل النزلاء عرضة للوحدة والقلق، فمن دون طمأنينة عاطفية كافية، قد يصبح القلق حالة سائدة في البيئة الإصلاحية.

ويشير ترتيب البعد السلوكي أولاً إلى أن أبرز مظاهر القلق لدى نزلاء مركز إرميمين للإصلاح والتأهيل يظهر من خلال أفعال ملموسة، وليس من خلال حالات انفعالية أو فسيولوجية داخلية، وهذا يُشير إلى أن قلق النزلاء يُعبّر عنه من خلال سلوكيات مثل التململ، وتجنب التفاعل الاجتماعي، وصعوبة التركيز على المهام الموكلة إليهم، أو الحركات المتكررة. وقد تعكس هذه السلوكيات صعوبة تعامل النزلاء مع التوتر الداخلي وعدم اليقين في بيئة مُسيطر عليها ومُقيدة، فغالبًا ما تكون المؤشرات السلوكية أكثر وضوحًا وقابلية للقياس مُقارنةً بالأعراض الانفعالية، مما يجعلها جليةً بشكل خاص في هذه البيئات. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بيركي وآخرون (Birkie et al., 2022) التي أظهرت نتائجها أن القلق مرتفعًا لدى النزلاء. كما تتفق مع نتائج دراسة توتشهاونج وزوكيتلوانجي (Tochhawng & Zokaitluangi, 2023) التي توصلت أن النزلاء أظهروا درجة أعلى في مستويات القلق. بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هدايتي وأغوستين وسينجايا (Hidayati, Agustien & Senjaya, 2023) التي توصلت إلى أن ما يقرب من نصف النزلاء عانوا من قلق متوسط، كما تختلف مع نتائج دراسة سونبووان وثاويسيت وتانغتشونلاتيب (Sunpuwan, Thaweesit & Tangchonlatip, 2024) التي توصلت إلى أن القلق بين النزلاء جاء بدرجة متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في مستوى الفاعلية الذاتية لدى نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات لكل متغير وفئاته على مقياس الفاعلية الذاتية، ويظهر الجدول (8) ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) للتوزيع الطبيعي للبيانات حسب متغيرات الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية.

المتغير	الفئة	إحصائية الاختبار (Statistic)	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالة
العمر	أقل من 30 سنة	0.986	105	0.323
	30- أقل من 40 سنة	0.969	120	0.007
	أكبر من 40 سنة	0.985	75	0.503
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	0.975	120	0.027
	دبلوم	0.980	80	0.249
	بكالوريوس دراسات عليا	0.985	100	0.302
مدة العقوبة	أقل من 5 سنوات	0.980	135	0.047
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	0.965	66	0.057
	10 سنوات فأكثر	0.983	99	0.223

يظهر الجدول (8) نتائج اعتدالية توزيع البيانات باستخدام شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) ، حيث أظهرت النتائج أن بعض فئات المتغيرات المستقلة (العمر، المؤهل العلمي، مدة العقوبة) لا تتبع التوزيع الطبيعي حيث وجد أن بعض القيم أقل من (0.05) لذلك، تم استخدام اختبار كروسكال-واليس ((Kruskal-Wallis) لفحص الفروق بين المجموعات، باعتباره بديلاً لا معلمياً مناسباً لتحليل التباين الأحادي الاتجاه. ويوضح الجدول (9) ذلك.

جدول (9): نتائج اختبار كروسكال-واليس ((Kruskal-Wallis) لمستوى الفاعلية الذاتية لدى نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة).

المتغير	الفئة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	كا^2	مستوى الدلالة
العمر	أقل من 30 سنة	105	147.12	2	0.681	0.711
	30- أقل من 40 سنة	120	155.56			
	أكبر من 40 سنة	75	147.14			
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	120	151.17	2	0.363	0.834
	دبلوم	80	154.33			
	بكالوريوس ودراسات عليا	100	146.63			
مدة العقوبة	أقل من 5 سنوات	135	152.08	2	0.563	0.755
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	66	143.48			
	10 سنوات فأكثر	99	153.03			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات رتب استجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين على مقياس الفاعلية الذاتية وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة)، حيث بلغت قيمة (كا^2) المحسوبة لمتغير العمر (0.681) والدلالة الإحصائيّة (0.711)، وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما بلغت لمتغير المستوى التعليمي (0.363) والدلالة الإحصائيّة (0.834)، وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما بلغت لمتغير مدة العقوبة (0.563) والدلالة الإحصائيّة (0.755)، وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وتشير نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية لدى النزلاء وفقًا للعمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة إلى أن البيئة الإصلاحية قد تُحدث تأثيرًا متجانسًا، وبغض النظر عن الخصائص الفردية، فإن طبيعة السجن التقييدية والمُسيطر عليها تُهيئ ظروفًا متشابهة لجميع النزلاء، وربما يُقلل هذا التجانس من تأثير العوامل الديموغرافية الشخصية ويُركز على التجارب المشتركة، مما قد يُفسر عدم اختلاف الاستجابات بين الفئات الفرعية اختلافًا كبيرًا على مقياس الفاعلية الذاتية.

وفيما يتعلق بالعمر، قد يشير غياب فروق جوهرية إلى أن كلاً من النزلاء الأصغر سناً والأكبر سناً قد يواجهون تحديات متشابهة في البيئة الإصلاحية، ورغم أنه يُتوقع من النزلاء الأصغر سناً أن تكون لديهم خبرة أقل في التكيف، وأن يكون النزلاء الأكبر سناً أكثر نضجاً، إلا أن بيئة السجن قد تُقيد التعبير عن هذه الاختلافات، فالقيود المفروضة على الاستقلالية والفرص واتخاذ القرارات من قِبل مراكز الإصلاح والتأهيل يُمكن أن تُحيّد الاختلافات المرتبطة بالعمر في الفاعلية الذاتية المُدركة، الأمر الذي ربما يُؤدي إلى مستويات متقاربة من الفاعلية الذاتية.

ومن الناحية النفسية، ربما يتعرض النزلاء من جميع الأعمار لضغوطات متشابهة، بما في ذلك فقدان الحرية، وتقييد التواصل الاجتماعي، وعدم اليقين بشأن المستقبل، وقد تتفوق هذه التجارب المشتركة على أي نقاط قوة أو نقاط ضعف مرتبطة بالعمر. علاوة على ذلك، قد تُوفر الروتينات للحياة الإصلاحية إطاراً مُساوياً، حيث يجب على النزلاء الأصغر سناً والأكبر سناً على حد سواء الالتزام باللوائح نفسها، وبالتالي يُقلل ربما تأثير العمر على معتقدات الفاعلية الذاتية ، مما يؤدي إلى عدم وجود فروق إحصائية ملحوظة.

وفيما يتعلق بالمستوى التعليمي، قد يعكس غياب الفروق في الفاعلية الذاتية الدور المحدود للتعليم الرسمي في تشكيل التجارب اليومية في السجن، فرغم أن التعليم العالي يرتبط عمومًا بزيادة الثقة بالنفس وقدرات حل المشكلات، إلا أن بيئة السجن شديدة الرقابة قد تحد من فرص تطبيق المهارات التعليمية أو الاستفادة منها. ونتيجة لذلك، قد يختبر كل من النزلاء المتعلمين تعليمًا عاليًا والنزلاء ذوي المستويات التعليمية الأقل مستويات متشابهة من الفاعلية الذاتية في السياق الإصلاحي.

بالإضافة إلى ذلك، قد تكون للمؤهلات التعليمية أهمية أقل في تشكيل معتقدات النزلاء الذاتية، لأن المراكز الإصلاحية غالبًا ما تُركز على الامتثال والانضباط والتكيف مع الروتين المؤسسي بدلًا من التحصيل الأكاديمي، وقد يشعر السجناء ذوو التعليم العالي بأن مهاراتهم مُستهان بها، بينما قد لا يواجه النزلاء الأقل تعليمًا عوائق كبيرة، نظرًا لأن المهام داخل المنشأة نادرًا ما تتطلب مستويات عالية من التعليم الرسمي، وقد يُساعد هذا التكافؤ في تفسير سبب عدم اختلاف مستويات الفاعلية الذاتية وفقًا المستوى التعليمي.

أما بالنسبة لمدة العقوبة، فقد يُعزى غياب الاختلافات الجوهرية في الفاعلية الذاتية إلى أن النزلاء قصيري وطويلي المدة يواجهون تحديات متشابهة أثناء الحبس، فعلى الرغم من أنه قد

يُفترض أن الأحكام الأطول تُضعف الثقة بالنفس، وأن الأحكام الأقصر قد تُحافظ عليها، إلا أن عملية التكيف قد تُثبّت الفاعلية الذاتية بينهم. وبمرور الوقت، قد يُطوّر النزلاء آليات تكيف بغض النظر عن مدة العقوبة، مما يُقلل من الاختلافات في تصوراتهم للفعالية الذاتية. ومن الجدير بالذكر أن الباحثتdن لم تجدا دراسات تناولت الفروق في الفاعلية الذاتية لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في أعراض القلق لدى نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات لكل متغير وفئاته على مقياس القلق، ويظهر الجدول (10) ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) للتوزيع الطبيعي للبيانات حسب متغيرات الدراسة على مقياس القلق.

المتغير	الفئة	إحصائية الاختبار (Statistic)	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالة
العمر	أقل من 30 سنة	0.986	105	0.350
	30- أقل من 40 سنة	0.988	120	0.383
	أكبر من 40 سنة	0.972	75	0.093
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	0.988	120	0.390
	دبلوم	0.988	80	0.656
	بكالوريوس دراسات عليا	0.993	100	0.883
مدة العقوبة	أقل من 5 سنوات	0.989	135	0.374
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	0.983	66	0.505
	10 سنوات فأكثر	0.991	99	0.773

يظهر الجدول (10) أن نتائج اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) للتوزيع الطبيعي أن جميع القيم كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى التوزيع الطبيعي للبيانات؛ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين على أبعاد مقياس القلق والمقياس ككل وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة)، ويبين الجدول رقم (11) يبين ذلك.

الجدول (11): المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحر افات المعياريّة لأبعاد مقياس القلق والمقياس ككل تبعًا لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة).

المتغير	فئات المتغير	المتوسّط الحِسابيّ الانحراف المعياريّ	الانفعالي	الفسيولوجي	السلوكي	القلق ككل
العمر	أقل من 30 سنة	المتوسّط الحِسابيّ	3.65	3.65	3.66	3.65
		الانحراف المعياريّ	.52	.54	.52	.51
	30- أقل من 40 سنة	المتوسّط الحِسابيّ	3.75	3.78	3.77	3.77
		الانحراف المعياريّ	.53	.58	.54	.53
	أكبر من 40 سنة	المتوسّط الحِسابيّ	3.77	3.75	3.76	3.76
		الانحراف المعياريّ	.53	.47	.49	.47
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	المتوسّط الحِسابيّ	3.72	3.76	3.72	3.73
		الانحراف المعياريّ	.54	.56	.52	.52
	دبلوم	المتوسّط الحِسابيّ	3.68	3.66	3.69	3.67
		الانحراف المعياريّ	.54	.54	.50	.51
	بكالوريوس دراسات عليا	المتوسّط الحِسابيّ	3.75	3.74	3.78	3.76
		الانحراف المعياريّ	.50	.51	.55	.50
مدة	أقل من 5	المتوسّط	3.69	3.73	3.71	3.71

العقوبة	سنوات					
		الحِسابيّ				
		الانحراف المعياريّ	.55	.56	.54	.53
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	المتوسّط الحِسابيّ	3.75	3.72	3.72	3.73
		الانحراف المعياريّ	.50	.47	.46	.45
	10 سنوات أكثر	المتوسّط الحِسابيّ	3.73	3.73	3.76	3.74
		الانحراف المعياريّ	.52	.56	.55	.52

بين الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين على أبعاد مقياس القلق وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة). وللتحقق من دلالة الفروق بين المُتوسِّطات الحِسابيّة، تم إجراء تحليل التَّباين المتعدد (MANOVA). والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (12): تحليل التَّباين المتعدد (MANOVA) لأثر متغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة) لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين على أبعاد مقياس القلق.

مصدر التَّباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائيّة
العمر معامل ويلكس لمبادا =0.984 ف=0.788 ح=0.579	الانفعالي	.768	2	.384	1.352	.260
	الفسيولوجي	.964	2	.482	1.615	.201
	السلوكي	.785	2	.392	1.396	.249
المستوى التعليمي معامل ويلكس لمبادا =0.982 ف=0.874 ح=0.513	الانفعالي	.239	2	.120	.421	.657
	الفسيولوجي	.490	2	.245	.820	.441
	السلوكي	.331	2	.166	.590	.555
مدة العقوبة ويلكس لمبادا =0.988 ف=0.583 ح=0.744	الانفعالي	.195	2	.097	.343	.710
	الفسيولوجي	.006	2	.003	.010	.990
	السلوكي	.134	2	.067	.238	.789
الخطأ	الانفعالي	83.280	293	.284		
	الفسيولوجي	87.461	293	.299		
	السلوكي	82.322	293	.281		
المجموع المعدل	الانفعالي	84.491	299			
	الفسيولوجي	88.921	299			
	السلوكي	83.566	299			

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات استجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين على أبعاد مقياس القلق وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير العمر على أبعاد القلق (الانفعالي والفسيولوجي والسلوكي) على التوالي (1.352، 1.615، 1.396)، والدلالة الإحصائيّة على التوالي (0.260، 0.201، 249 .0) وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة (α = 0.05). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير المستوى التعليمي على أبعاد مقياس القلق وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة)،على التوالي (0.421، 820 .0، . 0590)، والدلالة الإحصائيّة على التوالي (0.657، 441 .0، 0.555) وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة (α = 0.05). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير مدة العقوبة على أبعاد مقياس القلق وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة)،على التوالي (0.343، . 0010، 238 .0)، والدلالة الإحصائيّة على التوالي (0.710، 990 .0، 0.789) وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

كما يبين الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين على مقياس ككل القلق وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة). وللتحقق من دلالة الفروق بين المُتوسِّطات الحِسابيّة، تم إجراء تحليل التَّباين الثلاثي (3Way ANOVA)، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (13): تحليل التَّباين الثلاثي (3 Way ANOVA) لأثر متغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة) لتقديرات عيّنة الدراسة على مقياس القلق ككل.

مصدر التَّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائيّة
العمر	.828	2	.414	1.558	.212
المستوى التعليمي	.307	2	.153	.578	.562
مدة العقوبة	.068	2	.034	.128	.880
الخطأ	77.821	293	.266		
المجموع	79.012	299			

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات استجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين على مقياس ككل القلق وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة). وتشير النتيجة أن مستويات القلق لم تختلف اختلافًا كبيرًا بين النزلاء وفقًا للعمر، أو المستوى التعليمي، أو مدة العقوبة وقد يعزى ذلك إلى أن البيئة الإصلاحية تُمارس تأثيرًا موحدًا على الحالات النفسية، ففي السجن، يواجه النزلاء قيودًا، وروتينًا، وشكوكًا متشابهة بغض النظر عن خلفياتهم الشخصية، وهذا التجانس ربما يُقلل من تأثير المتغيرات الديموغرافية على التجارب العاطفية. لذلك، قد تتغلب الضغوط البيئية المشتركة على الفروق الفردية، مما يُنتج مستويات متقاربة من القلق بين جميع الفئات الفرعية.

وفيما يتعلق بالعمر، فقد يواجه كلٌّ من النزلاء الأصغر سنًا والأكبر سنًا ضغوطًا متشابهة، مثل فقدان الحرية، والانفصال عن الأسرة، وانعدام الاستقلالية. وبينما يُتوقع أن يُظهر النزلاء الأصغر سنًا قلقًا أكبر بسبب محدودية مهارات التأقلم، قد يواجه النزلاء الأكبر سنًا أيضًا قلقًا متزايدًا مرتبطًا بالمخاوف الصحية والمسؤوليات الأسرية، وبالتالي ربما تتوازن هذه المخاطر المرتبطة بالعمر، مما يؤدي إلى مستويات قلق عامة متشابهة بين الفئات العمرية. بالإضافة إلى ذلك، قد تُقلل الطبيعة المنظمة والمتوقعة للحياة الإصلاحية من الاختلافات العمرية في القلق. حيث يفرض الروتين المؤسسي الجدول اليومي نفسه على جميع النزلاء، مما يحد من فرص اختلافات التأقلم المرتبطة بالعمر، وبالتالي يُطلب من النزلاء الأصغر سنًا والأكبر سنًا التكيف مع الظروف نفسها، مما قد يؤدي إلى نتائج نفسية متماثلة.

وفيما يتعلق بالمستوى التعليمي، قد يُعزى غياب فروق جوهرية في القلق إلى محدودية دور التعليم في سياق السجن. فبينما يرتبط التعليم العالي عمومًا بتحسين مهارات حل المشكلات والتأقلم، وقد لا تكون لهذه المهارات أهمية تُذكر في بيئة تُقيّد فيها الاستقلالية بشكل كبير. ونتيجةً لذلك، يواجه السجناء ذوو التعليم العالي والسجناء ذوو المستويات التعليمية الأدنى تحديات عاطفية متشابهة، مما يؤدي إلى مستويات متقاربة من القلق.

أما بالنسبة لطول العقوبة، فقد يتشارك النزلاء، بغض النظر عن مدة العقوبة، في ضغوطات متشابهة - عدم اليقين، والوصمة الاجتماعية، وتقييد الحرية - مما يُبقي مستويات القلق مرتفعة باستمرار. ومن الجدير بالذكر أن الباحثتين لم تجدا دراسات تناولت الفروق في القلق لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين وفقاً لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما مقدار ما تتنبأ به الفاعلية الذاتية في خفض أعراض القلق لدى نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل؟

تم التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي لبواقي نموذج الانحدار الخطي الهرمي باستخدام اختباري (Kolmogorov-Smirnov) و(Shapiro-Wilk)، حيث بلغت قيمة الدلالة (0.200) و(0.123) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha = 0.05$) ، مما يشير إلى أن البواقي تتبع توزيعًا طبيعيًا، وبالتالي تحقق هذا الافتراض.

وللإجابة عن هذا السؤال، ولتحديد درجة تنبؤ المتغير المستقل والمتمثل في الفاعلية الذاتية في المتغير التابع والمتمثل في أعراض القلق بعد ضبط تأثير كل من العمر والمستوى التعليمي ومدة العقوبة لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي المتعدد (Regression Hierarchical Multiple) ونتائج التنبؤ موضحة بالجدول (13).

جدول (14): نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد لمتغير الفاعلية الذاتية والعوامل الديموغرافية العمر، والمستوى التعليمي ومدة العقوبة في التنبؤ بالقلق العقوبة لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين.

النموذج	المتغيرات المدخلة	R	R^2	ΔR^2	F	الدلالة الإحصائية
1	العمر، المستوى التعليمي، مدة العقوبة	0.088	0.008	—	0.777	0.508
2	العمر، المستوى التعليمي، مدة العقوبة، مجموع الفاعلية الذاتية	0.516	0.267	0.259	26.803	*0.000

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

كما يوضح الجدول (15)معاملات الانحدار للنموذج الثاني.

المتغير	B	Beta	T	الدلالة الإحصائية	معامل Tolerance	معامل تضخم التَّباين VIF
الثابت	4.553	—	32.883	.0000		
العمر	.061	.091	1.823	0.069	0.997	1.003
المستوى التعليمي	4-.00	6-.00	81-.1	060.9	0.982	1.018
مدة العقوبة	2.01	20.0	404.	6860.	0.985	1.015
مجموع الفاعلية الذاتية	42-.6	9-.50	201-10.	.000*0	0.999	1.001

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

أظهرت نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد (Hierarchical Multiple Regression) أن النموذج الأول، الذي تضمن المتغيرات الديموغرافية (العمر، والمستوى التعليمي، ومدة العقوبة)، كان غير دال إحصائيًا، حيث بلغ معامل التحديد (R^2) (0.008)، وهو ما يشير إلى أن هذه المتغيرات فسرت فقط (8%) من التباين في القلق لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين، بدلالة إحصائية (0. 508) وهي أقل من (α=0.05). أما النموذج الثاني، فقد أظهر أن عامل تضخم التَّباين (VIF) للنموذج أقل من (3)، كما أظهرت نتائج فحص افتراض تعدد الارتباط الخطي أن قيم (Tolerance) لجميع المتغيرات كانت مرتفعة (أكبر من 0.10)، مما يشير إلى عدم وجود مشكلة تعدد ارتباط خطي بين المتغيرات المستقلة، وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائج نموذج الانحدار بثقة إحصائية. كما يظهر النموذج الثاني والذي أُضيف إليه متغير الفاعلية الذاتية تغيرًا جوهريًا في القدرة التفسيرية، حيث ارتفع معامل التحديد (R^2) إلى (0. 267)، أي أن النموذج فسر (26.7%) من التباين في القلق، وكانت الزيادة في التفسير ΔR^2 = (0.259)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(α = 0.000) ، وهذا يدل على أن الفاعلية الذاتية تسهم في التنبؤ بمستويات القلق لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين.

وبالنظر إلى معاملات الانحدار في النموذج الثاني، فقد تبين أن الفاعلية الذاتية كانت المتغير الوحيد الدال إحصائيًا، حيث جاءت قيمة (B) للفاعلية الذاتية بقيمة (646 .0-) وهي دالة إحصائيًا، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (t) البالغة (10.201-) ودلالتها الإحصائية (0.000)، وهذا يعني أنه كلما تحسن مستوى الفاعلية الذاتية بمقدار وحدة واحدة انخفضت أعراض القلق لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل إرميمين بمقدار (0.646) وحدة، بينما لم تكن لمتغيرات العمر والمستوى التعليمي ومدة العقوبة دلالة إحصائية في النموذج. وجاءت معادلة الانحدار على النحو الآتي:

القلق= 4.553 + 0.061 (العمر)– 0.004 (المستوى التعليمي)+ 0.012 (مدة العقوبة) – 0. 646 (الفاعلية الذاتية).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الفاعلية الذاتية تعكس معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ أفعاله في سياقات مُرهقة، حيث يُؤدي السجن إلى حالة مستمرة من انعدام السيطرة (فقدان الاستقلالية، والروتين المُزمن)، مما يزيد من القلق بشكل رئيسي عندما يشك الأفراد في قدرتهم على التأقلم، حيث تُخفف فعالية الذات العالية من حدة تقييمات التهديد، وتُعزز التكيف المُركّز على المشكلة، وبالتالي تقلل من أعراض القلق بشكل مباشر، ولأن آلية التقييم هذه تعمل بالقرب من تنظيم المشاعر، فإن حجم تأثيرها عادةً ما يكون أكبر من حجم تأثير العوامل الديموغرافية.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أن الفاعلية الذاتية تتعزز من خلال تجارب الإتقان، والنماذج غير المباشرة، والإقناع اللفظي، وتنظيم الإثارة، وحتى في ظل القيود، فإن الإنجازات الصغيرة مثل: إكمال البرامج، وتخفيف حدة الصراع، والالتزام بالروتين ربما تعزز معتقدات السيطرة، مما يقلل بدوره من التجنب ويعزز السلوك التكيفي لدى النزيل، وتؤدي إلى حلقة تغذية راجعة إيجابية تخفف القلق. وفي المقابل، ربما يؤدي انخفاض الفاعلية الذاتية لدى النزيل إلى التهويل والتجنب، مما يزيد من القلق، وربما تؤدي إلى حلقة تغذية راجعة سلبية.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الفاعلية الذاتية تؤثر على كيفية تقييم الأفراد للمواقف العصيبة، حيث يُرجَّح أن يُقيّم النزلاء ذوو الفاعلية الذاتية العالية التحديات على أنها قابلة للحل، مُركّزين على خطوات عملية بدلاً من التفكير المُعمّق في النتائج السلبية، حيث يُقلّل هذا التقييم الإيجابي من أنماط التفكير غير التكيفية، مثل التفكير الكارثي، الذي يُفاقم القلق. ومن

خلال تحويل الانتباه من الشعور بالعجز إلى حل المشكلات، تُعزّز الثقة بالنفس الفاعلية الذاتية، وبالتالي ربما تُخفِّض التفاعل العاطفي مع مُسبِّبات التوتر داخل البيئة الإصلاحية.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن الفاعلية الذاتية المرتفعة قد تُشجِّع على تبني إستراتيجيات تكيُّف فعَّالة، كما أن النزلاء ذوي الثقة القوية بالنفس أكثر ميلاً للانخراط في أساليب تكيُّف مُركِّزة على حل المشكلات، والسعي إلى الدعم الاجتماعي، والمشاركة في برامج إعادة التأهيل، حيث تُعزِّز هذه السلوكيات تجارب الإتقان التي تُعزِّز الثقة في مواجهة التحديات، وفي المقابل، غالبًا ما يُؤدِّي انخفاض الفاعلية الذاتية إلى التجنُّب أو الانسحاب، مما يُؤدِّي إلى استمرار القلق أو تفاقمه.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة تانتري ونافيا (Tantri & Nafiah, 2024) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة سلبية بين الفاعلية الذاتية والقلق لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل بمدينة بيكالونجان. كما تتفق مع نتائج دراسة ناثان وسويتيكنو (Nathan & Soetikno, 2024) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية والقلق المستقبلي لدى النزلاء الذكور الذين يقتربون من الإفراج. كما تتفق جزئيًا مع نتائج دراسة أرورا Arora, (2022) التي توصلت إلى أن القلق يرتبط ارتباطًا سلبيًا كبيرًا بالانتباه والتركيز الحاضر والوعي والقبول واليقظة الذهنية ككل. كما تتفق جزئيًا مع نتائج دراسة كيلي (Kelly, 2020) التي توصلت إلى وجود علاقة بين انخفاض الفاعلية الذاتية والعودة إلى الإجرام.

13-التوصيات والمقترحات : بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثتان بالآتي:

-تطوير برامج إرشادية لتعزيز الفاعلية الذاتية لدى هذه الفئة مثل برامج إرشادية نفسية مستندة إلى النظرية الواقعية، أو العلاج السلوكي المعرفي.

-استخدام التقنيات المعرفية السلوكية، لمساعدة النزلاء على إعادة تفسير المواقف المُجهدة وتنمية شعورهم بالسيطرة.

-إجراء دراسة تهدف إلى استكشاف العلاقة بين الفاعلية الذاتية والقلق مع متغيرات أخرى مثل: الوضع الاقتصادي للنزيل، ونوع الجريمة.

-قائمة المصادروالمراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

أسعد، معاذ(2024)، *القدرة التنبؤية لليقظة الذهنية والتدفق النفسي بدرجة أعراض القلق لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية*، [أطروحة دكتوراة غير منشورة]، الجامعة الأردنية.

الجبور، حنان (2002). *فعالية الذات لدى المدخنين والكحوليين*،[رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الأردنية.

الشمري، صالح (2019). *مستوى القلق وعلاقته بالصلابة النفسية لدى سجناء الجرائم الأخلاقية بمدينة حفر الباطن*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

العازمي، عبد الرحمن. (2019). العلاقة الاقترانية بين الفاعلية الذاتية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من سجناء الحقوق المالية في منطقة القصيم، مركز بحوث الشرطة، 28(108). 221-254.

المركز الوطني لحقوق الإنسان (2021). *أوضاع مراكز الإصلاح والتأهيل خلال الفترة من كانون الثاني 2019م – كانون الأول 2020م*. عمان، الأردن.

المركز الوطني لحقوق الإنسان. (2024). التقرير السنوي العشرون عن حالة حقوق الإنسان في المملكة الأردنية الهاشمية لعام 2023. عمان، الأردن.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية:

Abdulkadir, H., Girma, M., Gebru, Z., Sidamo, N. B., Temesgen, G., & Jemal, K. (2022). Anxiety and its associated factors among inmates in ARBA Minch and JINKA town, southern Ethiopia. *BMC psychiatry*, *22*(1), 582.

Aliyeva, G. (2023). Psychopathological Symptoms in The Mental Health Of Prisoners (Azerbaijan Case). *Prizren Social Science Journal*, *7*(2), 22-31.

Al-Ziadat, M. A. (2024). Do social support and self-efficacy play a significant role in substance use relapse? *Health psychology research*, *12*, 94576.

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

Arora, B. (2022). *Male prisoners – A study on attention, present focus, awareness, acceptance, mindfulness & anxiety among the adults*. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 3(10), 794–798.

Birkie, M., Necho, M., Tsehay, M., Gelaye, H., Beyene, A., Belete, A., ... & Adane, M. (2022). Depressive, anxiety symptom frequency and related factors among prisoners during the COVID-19 pandemic in northeastern Ethiopia, a cross-sectional study. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, 820015.

Bisson, K. H. (2017**).** *The effect of anxiety and depression on college students' academic performance*: Exploring social support as a moderator. (Doctoral dissertation, Abilene Christian University).

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

Cardona, R. W. (2025). *Building Self-Efficacy for College and Career Readiness: A Case Study of Rural Disadvantaged High School Students* (Doctoral dissertation, University of Massachusetts Global).

Carron, J. (2025). *Examining Early-Career Principals' Experiences with Coaching and Self-Efficacy Development in Wisconsin Public Schools* (Doctoral dissertation, Marquette University).

Carveth, D. L. (2021). The psychoanalytic theory of anxiety and defense. *Metalepsis: Journal of the American Board and Academy of Psychoanalysis*, 1(1), 12-24.

Dos Santos, C. A. (2025). *Exploring the Relations Among Self-Efficacy, Anxiety, Depression, and Academic Performance in College Students* (Doctoral dissertation, Alliant International University).

Hidayati, N. O., Agustien, M. A., & Senjaya, S. (2023). The Description of Anxiety Level on Prisoners AT Rumah Tahanan Klas IIB Garut. *BULLET: Jurnal Multidisiplin Ilmu*, *2*(1), 6-10.

Kelly, M. (2020). *The predictive ability of self-efficacy on recidivism among adult male offenders* (Doctoral dissertation, Walden University).

Maharani, E., Sihabuddin, A., & Fitri, H. U. (2023). The Relationship between Self-Concept and Self-Acceptance with the Level of Anxiety Before Release in Prison Inmates. Islamic Counseling: Journal of Islamic Counseling Guidance, 7(2), 199-212.

Malekpour, O. (2025). A Comprehensive Analysis of Anxiety Disorders: Causes, Diagnosis, Treatment Options, and Strategies for Prevention. *Advanced Journal of Management, Humanity and Social science,* 1(3), 139-152.

Nathan, T. A., & Soetikno, N. (2024). The Relationship Between Self-Efficacy and Future Anxiety Among Male Correctional Inmates Approaching Release. *Journal of Social and Economics Research*, *6*(2), 945-952

Niewiadomska, I., Kalinowski, M., Jurek, K., Rachuba, R., & Remijasz, W. (2024). The Perception of Sources of Self Efficacy and the Intensity of the Dimensions of Attitude Towards Functioning in Conditions of Freedom in Individuals Serving a Sentence of Imprisonment. *Teka Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie*, *17*(1), 93-105.

Psychou, D., Kokaridas, D., Koulouris, N., Theodorakis, Y., Krommidas, C., & Psychos, C. (2021). Impact of exercise intervention on anxiety levels and mood profile of Greek prison inmates. *Journal of Human Sport and Exercise*, 16(1), 147-156.

Ravenscroft, B. (2022). *Relationships Between Self-Efficacy, Participation in Prison Programs, and Perceived Ability to Live Crime Free upon Release from Prison* (Doctoral dissertation, The University of New Mexico).

Saeed, W., Irfan, S., Nawab, S. & Amtullah. (2021). Quality of Life as a Predictor of Psychological Distress and Self-esteem Among Prisoners. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 7 (3), 751-760.

Seeda, A. (2024). *How Effectively Does the Mindfulness-Based Meditation, Single Breath Returning to Resting Point Technique Reduce Stress, Depression, and Anxiety and Enhance Mindful Attention Awareness Quality? Pilot Study,* (Doctoral dissertation, University of the West, California) .

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, *51*(2), 663-671.

Shudaifat, M. M., & Kilani, H. A. (2016). The Level of Health-Related Physical Fitness Among the Inmates of Reform and Rehabilitation Centers in Jordan. Drassa Journal of Development and Research for Sport Science Activities, 2(2), 34-57.

Skowroński, B., & Talik, E. B. (2023). Factors related to personal quality of life in prison inmates. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, *36*(2), 291.

Sunpuwan, M., Thaweesit, S., & Tangchonlatip, K. (2024). Perceived anxiety and depression and associated factors among women inmates with a long-term sentence in Thailand. *PLOS ONE, 19*(3), e0299318.

Tantri, A. M., & Nafiah, H. (2024). The Relationship Between Self Efficacy and Anxiety in Male Prisoners (WBP) in Class 2A Prison, Pekalongan City. *PENA NURSING*, 2(2).71-77.

Tochhawng, J. L., & Zokaitluangi. (2023). *Somatization, depression, and anxiety among prisoners: A psychological study of convicted and undertrial prisoners. MZUJHSS*, *9*(2), 143–155.

United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights. Https://Www.Un.Org/En/About-Us/Universal-Declaration-Of-Human-Rights

World Health Organization. (2023). *Anxiety Disorders*. https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/anxiety-disorders

Zainuri, I., Azizah, L. M. R., Akbar, A., & Achwandi, M. (2020). Psychosocial and Spiritual Relationships with Self Esteem, Self Efficacy, signs and symptoms of violent behavior of prisoners in Penitentiary. Journal NX- A Multidisciplinary Peer. 6, (6), 424-429.

Zung, W. W. (1971). A rating instrument for anxiety disorders. *Psychosomatics: Journal of Consultation and Liaison Psychiatry*.12(6).371-379.

The Predictive Power of Self-Efficacy for Anxiety Symptoms Among Inmates at the Irmeimin Correctional and Rehabilitation Center in Jordan

Abstract

This study aimed to identify the predictive power of self-efficacy on anxiety symptoms among inmates at the Irmeimin Correctional and Rehabilitation Center in Jordan. The study employed a descriptive-predictive approach, and the sample consisted of 300 inmates from the Irmeimin Correctional and Rehabilitation Center, selected using a purposive convenience sampling method. To achieve the objectives of the study, a (17)-item self-efficacy scale was used, and a (20)-item anxiety scale was developed. The results indicated that the level of self-efficacy among inmates at the Irmeimin Correctional and Rehabilitation Center was moderate, while the level of anxiety was high. The findings also showed that there were no statistically significant differences in the mean responses on the self-efficacy and anxiety scales according to the variables of age, educational level, and length of sentence. Furthermore, the results revealed that self-efficacy explained 26.7% of the variance in anxiety among inmates at the Irmeimin Correctional and Rehabilitation Center, whereas the other variables did not show any statistically significant effect. The study concluded with several recommendations, most notably the development of counseling programs aimed at enhancing self-efficacy among this group. These programs may include skills-building workshops, problem-solving exercises, and mastery-focused tasks.

Keywords: Predictive Power, Self-Efficacy, Anxiety, Inmates of Correctional and Rehabilitation Centers.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2025/12/13م تاريخ القبول: 2026/3/11م تاريخ النشر: 2026/8/31م

العلاقة بين مستوى قلق فقدان الحب والرعاية وتحسين تقبل الذات لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي

انشراح محمد أبو خيزران* د. فاطمة محمد التلاهين**

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى قلق فقدان الحب والرعاية وتحسين تقبل الذات لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي. واتبعت الدراسة منهج البحث الوصفي الارتباطي. وتألفت العينة من (100) طالبة من طالبات مدارس الكلية العلمية الإسلامية في العاصمة عمان. وتم بناء مقياسين لأغراض هذه الدراسة، الأول: مقياس قلق فقدان الحب والرعاية، والثاني: مقياس تقبل الذات، والتحقق من صدقهما وثباتهما. وأظهرت النتائج أن مستوى قلق فقدان الحب والرعاية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي كان مرتفعاً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (51.70) وبانحراف معياري (2.60)، ومستوى تقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي كان متوسطاً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.04) وبانحراف معياري (0.10).

الكلمات المفتاحية: قلق فقدان الحب والرعاية، تقبل الذات، طالبات الصف الخامس الأساسي.

* طالبة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. kh.insherah1@gmail.com
**أستاذ مشارك، قسم الإرشاد والصحة النفسية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1-المقدمة:

تعتبر المؤسسات التعليمية بيئة حاضنة وداعمة للأفراد؛ لما لها من دور حيوي في حياتهم، من خلال تزويدهم بالمعرفة والمهارات التي تؤهلهم للنجاح في مختلف مجالات الحياة، وتُعد بيئة متكاملة تسهم في تنمية شخصية الفرد وتطوير قدراته الاجتماعية والنفسية، مما يمكن الأفراد من مواجهة تحديات الحياة وحل مشكلاتهم بطرق مبتكرة. كما تساهم في بناء جيل واعٍ ومتعلم قادر على التكيف مع المتغيرات التي تؤثر على استجاباتهم المختلفة في التعامل مع البيئة المحيطة، وخاصة عند المتعلمين في المرحلة الأساسية، التي تعتبر من أهم المراحل التعليمية في حياة الأفراد. ويُعتبر القلق من أبرز المشكلات التي تواجه الطالبات في هذه المرحلة، حيث يؤدي إلى خلل وظيفي وإلى تجنب مفرط للمهام اليومية والتفاعلات الاجتماعية. وتواجه الطالبات اللواتي يعانين من القلق عقبات تنموية كبيرة تشمل صعوبات في الأداء الأكاديمي، وجودة النوم، والتماسك العائلي، والرضا العام، وتقبل الذات، والتفاعلات الاجتماعية، مما يزيد من احتمالية إصابتهن بأمراض نفسية مستقبلية (Kendall et al, 2008).

وقلق فقدان الحب والرعاية حالة عاطفية تتمثل في مشاعر التوتر والقلق والانزعاج التي تنشأ لدى الفرد نتيجة شعوره بفقدان الحب والرعاية والاهتمام من مقدمي الرعاية أو الأشخاص ذوي الأهمية في حياته (عبد الحسين، 2016).

ويعود شعور الفرد بعدم الأمان والقلق لافتقاره للرعاية والعطف والحب من المحيطين به، مما يؤدي ذلك إلى اضطرابات نفسية تؤثر على تكيفه مع البيئة المحيطة، ونموه العقلي والجسمي والأكاديمي، فيصبح الفرد يجد صعوبة في المشاركة الوجدانية والتفاعل مع الآخرين (سليمان، 2007).

ويعتبر الحب والرعاية حاجات أساسية يحتاجها الفرد لينعم بحياة آمنة تتسم بالتوازن، حيث يتولد لدى الفرد إحساسًا بالطمأنينة والراحة في حال تم إشباع هذه الحاجات، وإن فقد الحب والرعاية يؤثر على الصحة النفسية، ويقلل من قدرة الفرد على التكيف والتعايش مع محيطه، وتتشكل شخصيته بشكل يعكس الأثر الذي يسببه ذلك الفقدان، والوصول إلى حالة من عدم تقبل الذات (شامخ وعبد الحميد، 2018)

ويُعدّ مفهوم تقبل الذات والآخرين من المفاهيم الهامة المؤثرة في حياة الفرد وشخصيته فهي تؤدي إلى توافقه النفسي والاجتماعي، وشعوره بالرضا نحو ذاته ونحو الآخرين، وتقيمها بشكل غير مشروط؛ للتعرف على نقاط ضعفه وتحويلها إلى نقاط قوة (النمر، 2016).

وتقبّل الذات من سمات الفرد الشخصية، وأحد أهم الأبعاد التي تحدد ملامحها فلا يستطيع الفرد فهم السلوك الإنساني دون فهم واضح للذات وتقديرها، فهو بمثابة تقييم يمكن من خلاله تحديد السلوك واتخاذ القرارات المناسبة بشأنه، فعند وصول الفرد إلى درجة عالية من تقبّل الذات، يصبح قادرًا على تقدير نفسه، وممارسة الأنشطة التي تسهم في تحقيق أهدافه، وتستجيب لمتطلباته، وإشباع حاجاته، وتكوين استجابات إيجابية تجاه ذاته والآخرين (كامل، 2011).

وتكمن أهمية تقبل الذات في تحسين الصحة النفسية للأفراد، من خلال تقليل مستويات القلق والاكتئاب، وبالتالي مساعدتهم في التعامل مع التحديات والصعوبات التي يواجهونها بشكل أفضل، والشعور بالرضا في جميع جوانب الحياة، والتكيف مع الضغوط والتغيرات المختلفة، فالأفراد الذين يقبلون أنفسهم يكونون أكثر مرونة وقادرين على تجاوز الأوقات الصعبة بشكل أكثر فعالية (Neff, 2011).

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة التي تتمثل في العلاقة بين مستوى قلق فقدان الحب والرعاية وتحسين تقبل الذات لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي.

2-مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال عمل إحدى الباحثتين كإدارية للمرحلة الأساسية وتفاعلها المباشر مع الطالبات أثناء العملية التعليمية، لاحظت بعض المشكلات النفسية لدى عدد من الطالبات. من أبرز هذه المشكلات: الانسحاب الاجتماعي، والخجل، والتوتر، والقلق الناتج عن الخوف من التجربة أو الإخفاق عند القيام بمهمة أو المشاركة في الأنشطة. بالإضافة إلى ذلك، ظهر لديهن شعور بالوحدة، والتشاؤم، والنظرة السلبية للحياة. وقد تم رصد هذه المشكلات من خلال ملاحظات الباحثة أثناء ممارستهن للأنشطة المختلفة، إلى جانب اللقاءات الفردية التي تعكس شخصياتهن وأفكارهن وردود أفعالهن في مواجهة المواقف المختلفة.

أما القلق المرتبط بفقدان الحب والرعاية، فقد أثار اهتمام الباحثتين بناءً على ملاحظات المعلمين وأولياء أمور الطالبات والسجلات الإرشادية. أظهرت هذه الملاحظات ضعف العلاقات الاجتماعية لدى الطالبات، سواء مع أقرانهن أو مع معلماتهن، إضافة إلى الابتعاد عن الدوائر الاجتماعية المعتادة مثل العائلة والأصدقاء والمحيط الاجتماعي الذي يعشن فيه. كما ظهر لديهن شعور بالقلق من المستقبل، ونظرة سلبية تجاه قبولهن لذواتهن، وفقدان أهدافهن في الحياة، مما أثر بشكل ملحوظ على تفاعلاتهن اليومية.

وفقًا لما ذكره المعهد الوطني للصحة العقلية (NIMH, 2013)، تُعتبر أعلى نسبة قلق سجلت للطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (6) إلى (12)عامًا، وهي الفئة العمرية التي تشمل عينة الدراسة، حيث تبلغ ما نسبته (12.3 %).

وقد حاولت الباحثتين التركيز على أهمية تقبل الذات في تعزيز شخصيات هذه الفئة العمرية، حيث يرى الرمضان (Al-Ramadan, 2013) بأن تقبل الذات له دور مهم في نمو الشخصية بجميع جوانبها (الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية)، حيث تدخل هذه الجوانب في تشكيل شخصية الفرد بحيث تزيد من ثقته بنفسه، ويصل إلى درجة مناسبة من الرضا عن الذات وتقبلها، فالطريقة التي ينظر فيها الفرد لنفسه تؤثر على الطريقة التي يتفاعل بها مع الآخرين وعلى بناء العلاقات مع أقرانه.

ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة التي تتضمن العلاقة بين مستوى قلق فقدان الحب والرعاية وتحسين تقبل الذات لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي.

-أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1 - ما مستوى قلق فقدان الحب والرعاية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مدارس الكلية العلمية الإسلامية؟

2 - ما مستوى تقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مدارس الكلية العلمية الإسلامية؟

3 - هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين كل من مستوى قلق فقدان الحب والرعاية وتقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟

3-أهداف الدراسة:

-هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- معرفة مستوى قلق فقدان الحب والرعاية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مدارس الكلية العلمية الإسلامية.

- التعرف على مستوى تقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مدارس الكلية العلمية الإسلامية.

4-أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة في جانبين هما:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية الدراسة من أهمية العلاقة بين مستوى قلق فقدان الحب والرعاية وتحسين تقبل الذات لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي.

- تسهم في إثراء الأدب النظري.

- تعمل على إثراء المكتبة العربية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- زيادة المعرفة حول قلق فقدان الحب والرعاية، وتحسين تقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس.

- ستفتح أفاقاً جديدة للباحثين لإجراء مزيداً من الدراسات.

5-حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تحدد موضوع الدراسة في العلاقة بين مستوى قلق فقدان الحب والرعاية وتحسين تقبل الذات لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال العام الدراسي (2025-2026).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الخامس في مدارس الكلية العلمية الإسلامية.

6-مصطلحات الدراسة المفاهيمية والإجرائية:

-قلق فقدان الحب والرعاية (Anxiety to loss of love and Care):

قلق فقدان الحب والرعاية كما عرفه الزيود (2008 :105) هو"استجابة انفعالية لخطر موجه إلى شخصية الفرد مما ينتج عنه إحساس بالتوتر وقلة الحيلة والشعور بالعجز والانزعاج وفقدان الأمن. مما يستدعي الحاجة إلى تدخلات تربوية لتعزيز تقبل الذات".

ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي ستحصل عليها الطالبة على مقياس قلق فقدان الحب والرعاية المستخدم في الدراسة.

-تقبل الذات (Self-acceptance):

تقبّل الذات هو أحد الأبعاد الأساسية للشخصية، ويتضمن اكتشاف الفرد لنقاط القوة والضعف لديه، وتقبّل صفاته وسلوكياته الإيجابية والسلبية. يُعدّ هذا التقبّل محفزًا للسلوك، والمعتقدات، والعادات، كما يسهم في تعزيز الصحة النفسية (Alexander & Shelton, 2014).

ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي ستحصل عليها الطالبة على مقياس تقبل الذات الذي سوف يعد لأغراض الدراسة الحالية.

-طالبات الصف الخامس الأساسي (Fifth-grade female students):

تعرف طالبات الصف الخامس الأساسي بأنهن الفئة التي تتراوح أعمارهن بين (10) إلى (11) عامًا، مع بعض الفروق البسيطة حسب تاريخ الميلاد أو السنة الدراسية، ويتمتعن ببعض الخصائص النفسية والجسمية بسبب تغيرات المرحلة العمرية، حيث تبدأ الطالبات بتطوير مهارات معرفية أكثر تعقيدًا (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2024).

وتعرف إجرائيًا بأنهن الطالبات اللواتي يتلقين التعليم في الصف الخامس الابتدائي، وهو مستوى دراسي ضمن المرحلة الابتدائية، ويمثلن العينة التي سيتم تطبيق الدراسة عليهن من خلال تقسيمهن إلى مجموعتين، تجريبية تخضع لبرنامج إرشادي ومجموعة أخرى ضابطة لا تخضع لبرنامج إرشادي، ويتم رصد النتائج من خلال الدرجات التي يحصلن عليها بعد تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة.

-الإطار النظري:

قلق فقدان الحب والرعاية (Anxiety to loss of love and care):

يُسهم الدفء العاطفي والعلاقات المستمرة مع مقدم الرعاية الأساسي في تحقيق التوافق النفسي للطفل، ويؤثر إيجابيًا على صحته العقلية والنفسية، وفي المقابل، يؤدي حرمان الطفل من الحب والرعاية أو إهماله عاطفيًا إلى مشاعر الضيق والقلق والاكتئاب، مما قد يؤدي إلى انحرافه عن السلوك السوي المرغوب فيه (زهران، 2003).

كما ويؤثر الإهمال بشكل سلبي على الأفراد، حيث تظهر لديهم حالات من الانزعاج وعدم الارتياح والضيق والتوتر نتيجة الشعور بفقدان الحب والاهتمام والرعاية، الذي يعتبر استجابة انفعالية مؤلمة تعود لاحتمال ضياع أو خسارة حنان واهتمام والديه، ولعوامل خارجية أو داخلية تؤدي إلى إحساسه بالقلق وعدم ممارسة حياته بشكل طبيعي (إرميا، 2005).

ويُعتبر القلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية وجزء طبيعي في كل آليات السلوك الإنساني وهو يمثل أحد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله إضافة إلى تأثيره السلبي على مجالات الحياة المختلفة، لذلك يعتبر القلق من العوامل الرئيسية المؤثرة في الشخصية الإنسانية، وموضوع القلق كان ولا زال من أهم الموضوعات التي تفرض نفسها دائمًا على اجتهادات الباحثين في العلوم النفسية لما له من أهمية وعمق وارتباط بأغلب المشكلات النفسية (المشيخي، 2009).

والقلق هو أحد المتغيرات النفسية التي لاقت اهتمامًا بالغًا في المجال السيكولوجيّ، والقلق في ذاته لا يعد مرضًا إلا إذا كان قلقًا غامرًا يغمر الأنا فيعوقها عن تأدية وظائفها، كالقلق الاجتماعيّ الذي تُستنفذ فيه طاقة الأنا (أي تصبح الأنا ضعيفة)؛ مما يؤدي إلى إعاقة الفرد عن أداء وظائفه بشكلٍ سويّ (رفاعي ومظلوم والطنطاوي، 2018).

فيرتبط القلق Anxiety بالعديد من متغيرات الشخصية كانخفاض تقدير الذات، والأفكار السلبية، واضطراب الأداء، وسلوك التجنب، وتشويه الجوانب المعرفية، وانخفاض التوكيدية، وانخفاض الثقة بالنفس، فهو يعبر عن استجابة معرفية، وانفعالية، وسلوكية، لموقف اجتماعي معين لدى الفرد، يتضمن مشاعر الضيق الاجتماعي، والتجنب الاجتماعي، والخوف من التقييم السلبي له من قبل الآخرين، وتجاهل مواطن القوة لديه، وظهور أعراض فسيولوجية مثل:

احمرار الوجه، وسرعة ضربات القلب، والدوخة، والعرق الغزير، وارتجاف اليدين والقدمين، والشعور بالغثيان (Ahghar, 2014).

ومن وجهة نظر الباحثة، فإن قلق فقدان الحب والرعاية يعد بمثابة حالة من عدم الأمان العاطفي، التي تهدد حياة الأفراد وتسيطر على مشاعرهم، وبالتالي تؤثر على سير حياتهم الطبيعية وعلى ممارساتهم السلوكية التي تنعكس على شخصياتهم وتفقدهم الثقة بالنفس والقدرة على التفاعل مع البيئة المحيطة، فيصل الفرد إلى مرحلة من عدم تقبل الذات وتكوين اتجاهات سلبية نحو ذاته ونحو الآخرين.

كما يعرف القلق بأنه: حالة توتر شاملة ومستمرة نتيجة توقع تهديد وخطر فعلي أو رمزي، قد يحدث ويصحبها خوف غامض وأعراض نفسية وعضوية (الشؤون، 2011).

ويعرف القلق أيضاً بأنه: حالة انفعالية مؤقتة للكائن الإنساني التي يتسم بها داخلياً وذلك لمشاعر التوتر والخطر المدركة شعورياً، والتي تزيد من نشاط الجهاز العصبي الذاتي فتظهر علامات حالة القلق، وتختلف حالات القلق هذه في شدتها وتقلبها معظم الوقت (عبد الحميد، 2013).

والقلق خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون تحديده بشكل واضح، وغالباً ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفيزيولوجية كازدياد عدد ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم والغثيان وفقدان الشهية وازدياد معدل التنفس والشعور بالاختناق وعدم القدرة على النوم العميق (حسن، 2013).

يعرف القلق بأنه شعور عام بالخشية والخوف، وهناك مصيبة وشيكة الوقوع أو تهديداً غير معلوم المصدر مع شعوره بالتوتر والشدة، وغالبًا ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول (الزين، 2017).

وقد يصاحب القلق توتر عضليّ وازدياد في النشاط الحركي وإحساس بتعب عضلي بجانب شعور عام بعدم القدرة على التفكير والتنظيم وفقدان القدرة على السيطرة على ما يقوم به الفرد من عمل (الأحمد، 2001).

-ومن أهم مظاهر اضطراب القلق تتضح فيما يأتي:

أولاً: المظهر المعرفيّ: Cognitive Manifestation:

يتضح في مجموعة من الأفكار والاعتقادات المغلوطة عن الذات، والتي قد تؤدي إلى زيادة الاضطراب لدى الفرد، وهذه الأفكار والاعتقادات المغلوطة من قبيل: التقييم السلبيّ الذي قد يتعرض له الفرد من الآخرين، وتوقع الإذلال والإهانة والسخرية من الآخرين في الموقف الاجتماعيّ، وعدم الثقة في النفس، وكذلك عدم الثقة في قدرته على ترك أثر إيجابي وانطباع جيد لدى الآخرين، أو انخفاض الكفاءة الاجتماعيّة لديه، وتقييم الذات المنخفض، فدائمًا ما يردد الفرد ذو القلق بعض العبارات باستمرار مثل: الكل سيسخر مني، الكل يراقبني، أدائي سيئ، أعتقد أنني غبيّ (Butler, 1999; Bandelow & Stein, 2005).

ثانيًا: المظهر الانفعاليّEmotional Manifestation:

يتضح في مشاعرٍ من الخوف الشديد، والتوتر، وعدم الشعور بالأمن، والاستثارة العصبية التي تعتري الفرد أثناء المواقف الاجتماعيّة؛ خشية أن ينظر إليه الآخرون نظرةً دونية، أو أن يطلقوا عليه أحكامًا وتقييمات سلبيّة، مما يتمخض عن ذلك مجموعة من التغيرات الفسيولوجية الناتجة لاستثارة الجهاز العصبي، وتتبدى في احمرار الوجه واحتقانه، وزيادة سرعة نبضات القلب، واضطراب في التنفس، وارتعاش اليد، والعرق الغزير، ورعشة في الصوت، والشعور بالغثيان، والرغبة الشديدة في التبول، والخفقان، وآلام الصدر (Antony, ;1997; Butler, 1999 ; Ahghar, 2014)

ثالثًا: المظهر السلوكيّ :Behavioral Manifestation:

يتبدى في الهروب من المواقف الاجتماعيّة المختلفة التي تستثير القلق لدى الفرد، كالامتناع عن الأكل في المطاعم، وكذلك الامتناع عن الخروج للتنزه أو ممارسة الرياضة، وعدم تلبية الدعوات الاجتماعيّة، والتقليل من الاتصالات الاجتماعيّة، وتجنب التواصل بالعين، وطأطأة الرأس، والعزلة والبُعد عن الناس؛ حيث يبتعد الفرد عن الانخراط في الأنشطة الاجتماعية أو الاندماج مع الآخرين ومشاركتهم مهما كلفه ذلك Bandelow & Stein, 2005.

لقد نال القلق اهتمام العديد من مدارس علم النفس، وتعددت الاجتهادات حول تقديم تفسيرات لهذا النمط من الاضطرابات النفسيّة، ومن أهم النظريات التي تناولته ما يأتي:

أولاً: النظرية السلوكية Behavioral Theory:

يرى أنصار المدرسة السلوكية أن الخوف مكتسب، فالانفعالات أنماط سلوكية مكتسبة يتعلمها الفرد كما يتعلم معظم أنماط سلوكه، حيث يتعلم الطفل بأن يستجيب لانفعالات معينة (كالفرح، والحزن، والغضب، والحب) اتجاه المثيرات المختلفة (الطبيعية)، ونتيجة لاقتران المثير الطبيعي (بطريقة متكررة) بمثير آخر (محايد) لديه بالفعل قوة استدعاء الاستجابة الانفعالية، فإن المثير المحايد يكتسب صفة وخاصية المثير الطبيعيّ، ويصبح قادراً على استدعاء نفس الاستجابة الانفعالية، وبالتالي فإن القلق الاجتماعيّ قد يتضح لدى الأفراد نتيجة لهذه الخبرات الصدمية المرتبطة بمواقف اجتماعيّة تعرض فيها الفرد للإيذاء والسخرية من الآخرين، فيتكون لديه ارتباط شرطيّ بين الخبرة الصدمية والمواقف الاجتماعيّة التي تعرض فيها للإيذاء، ومن ثم يعمم هذا الخوف على المواقف الاجتماعيّة اللاحقة والتي يواجهها، ويصبح الخوف صفةً ملازمةً له في هذه المواقف، فينسحب منها (Shannon, 2012).

ثانياً: نظرية باندورا للتعلم بالنمذجة (Modeling Learning):

تُعد امتدادًا للنظرية السلوكية، وتطويرًا لها؛ حيث توجه الأنظار إلى عملية الملاحظة والتقليد والمحاكاة، ودورها الفعال في تعلم السلوك، فالإنسان يتعلم الاستجابات الجديدة من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم ومحاكاتهم، وفي هذا الصدد يؤكد باندورا (Bandura, 1977) "أن السلوك ليس في حاجة إلى تعزيز ولا يلزم ممارسته لكي يحدث تعلمه، فنحن نتعلم كثيرًا من سلوكياتنا من خلال تأثير القدوة أو المثل، فمن خلال ملاحظة الآخرين وتكرار أفعالهم يُكتسب السلوك – أي إننا نكتسب السلوك من خلال التعلم بالملاحظة ومحاكاة الآخرين وتقليدهم، وهذه المحاكاة لا تكون بشكلٍ آليّ وسريع، بل تتم من خلال أربع عمليات رئيسة تتضمن: الانتباه، والحفظ، والدافعية، وإعادة توليد السلوك (أداء السلوك).

ثالثاً: التيار الإنساني Humanistic Approach:

تؤكد نظرية التيار الإنساني على أن للذات دورًا مهمًّا في نشأة الاضطراب النفسيّ، وبخاصة القلق، حيث يؤكد ليري (Leary, 2001) أن ذات الإنسان تلعب دورًا محوريًّا في نشأة القلق؛ إذ إن

الإنسان تحركه قوى داخلية لتكوين انطباع إيجابيّ لدى الآخرين، لكنه في الوقت ذاته يعاني من انخفاض شديد في تقديره لذاته، ويشك في قدرته على تكوين هذا الانطباع، مما يجعله يتجنب معظم المواقف الاجتماعية – التي تفجر بداخله مشاعر الرفض الاجتماعيّ، وعدم الرضا عن الذات – كوسيلة لحماية الذات من النبذ الاجتماعيّ، وعدم الاستحسان من الآخرين".

رابعاً: النظريّة المعرفيّة:Cognitive Theory

تنطلق النظرية المعرفية من فكرة مؤداها أن ثمة مجموعة من الأفكار والمعتقدات تكونت في البناء المعرفيّ للفرد، وقد أطلق عليها بيك (Beck) المخططات المعرفيّة، وأن العمليات المعرفية والوجدانية والدافعية تكون محكومة بهذه المخططات المعرفية لدى الفرد، والتي تشكل العناصر الرئيسة للشخصية، وهذه الأبنية المعرفية (المخططات) قد تتضمن اعتقادات وتحريفات معرفية مبالغ فيها، مما يدفع إلى مزيدٍ من القلق والضيق يؤدي بالفرد إلى حدوث اضطرابٍ في الشخصيّة (Beck, Freeman & Davis, 2004).

كما يؤكد أنصار النظرية المعرفيّة أن انفعالات وسلوكيات الأفراد تكون غالبًا مرتبطة بطريقة تفكيرهم، فهناك مواقف كثيرة تستثير القلق والغضب لدى الفرد؛ نظرًا للطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف في ضوء ما لديه من أفكار ومعتقدات في بنائه المعرفيّ، وهذه المعتقدات التي كونها الفرد في بنائه المعرفيّ قد تكون مختلة وظيفيًّا مما يساهم في حدوث القلق والاضطراب، وقد يظل الفرد معتبرًا تلك المعارف والمعتقدات هي الحقيقة المطلقة، ويظل محافظًا عليها، مما يزيد من قلقه واضطرابه (Clark & Beck, 2010).

وفي هذا الصدد يُشير ديتويلر وكومر وألبانو (Detweiler, Comer & Albano, 2010) إلى وجود علاقة تبادلية بين العمليات المعرفية والسلوك الاجتماعيّ، فتصورات الفرد واعتقاداته الخاطئة حول الموقف الاجتماعيّ تؤدي بالفرد إلى التجنب السلوكيّ والانسحاب الاجتماعيّ، وهذه المعتقدات المستوطنة في البناء المعرفيّ للفرد تعمل على زيادة تعزيز المعتقدات السلبيّة واستمرار التجنب والانسحاب.

والحاجة إلى الحب هي أولى الحاجات التي يحتاج المراهق إلى إشباعها وتلبيتها، فالفرد بحاجة إلى أن يشعر بالحب والعطف والحنان والدفء من قبل الوالدين، ويعتبر الحرمان من حنان الوالدين وعطفهم وحبهم من أشد العوامل خطورة على الجانب النفسي، وخاصة عند تعرض

الطفل لفقدان أحد الوالدين، حيث يشعر بعدم الأمان والكفاية والثقة مما يجعله يتعرض للضغوطات النفسية والقلق ويبدأ بتوقع الخطر والشر لنفسه مستقبلاً (شامخ وعبد الحميد، 2018).

ويرى أدلر أن القلق ينشأ بسبب انعدام الأمن النفسي الذي يحدث كنتيجة لشعور الفرد بالنقص أياً كان نوعه جسميًا أو معنويًا، وأن هناك ثلاثة حالات تساهم بدورها في نشوء عقدى النقص عند الفرد هي، النقص العضوي، الدلال الزائد، الإهمال الزائد وهذه الحالات هي المسؤولة عن تكوين قلق فقدان الحب والرعاية (العبيدي، 2016).

ويرى أبو عمرة (2012) أن حرمان الفرد من الأمن النفسي يجعله عرضه للمخاوف، فينعكس ذلك سلباً على جميع جوانب حياته النفسية والاجتماعية، فالذي يفقد الشعور بالأمن النفسي لا يستطيع مواجهة المواقف التي تنطوي على التهديد والخطر، وبسبب عدم الشعور بالأمن النفسي حالة من القلق وزيادة الهموم والتفكير والشعور بعدم الارتياح، وقد يقود إلى الأفكار الانتحارية.

وأن قلق فقدان الحب والرعاية ناتج أساساً من خبرات الطفولة في علاقة الطفل الاجتماعية بوالديه إذ يشير فرويد إلى أن حالة الخطر التي تسبب القلق هي شعور الإنسان بالتنبيه الزائد، واعتقاده بعجزه عن القيام بالاستجابة المناسبة كما أن الشخص غير الناضج انفعالياً فإنه غالباً ما يشعر بالقلق إزاء فقدان الحب من قبل الآخرين المصحوب بالرعاية والاهتمام، وإن القلق الأولي يتخذ صورتين تستمران مع الفرد في جميع مراحل حياته وهما: خوف الحياة وخوف الموت، إن خوف الحياة هو قلق من التقدم والاستقلال الفردي الذي يهدد الفرد بانفصاله عن علاقاته وأوضاعه (العبيدي، 2016).

ويعرف قلق فقدان الحب والرعاية بأنه وجود مشاعر من التوتر والقلق والانزعاج تنتاب الفرد عندما يشعر بفقدان الحب والرعاية والاهتمام من قِبل مقدمي الرعاية أو الأشخاص المهمين في حياته (العبيدي، 2016).

ويعرف قلق فقدان الحب والرعاية أيضاً بأنه استجابة انفعالية لخطر موجه إلى شخصية الفرد وينتج عنه إحساس بالتوتر والانزعاج والعجز وقلة الحيلة وفقدان الأمن والخضوع (شامخ وعبد الحميد، 2018). كما تعرفه إرميا (2005) بأنه: استجابة انفعالية مؤلمة ناتجة من شعور

الفرد بوجود احتمال ضياع أو خسارة حنان واهتمام والديه، أو أحدهما لأسباب ،أو عوامل خارجية ،أو داخلية تؤدي إلى إحساسه بالتهديد وعدم الارتياح.

يعد قلق فقدان الحب والرعاية كجزء أساسي في فهم تطور الشخصية والاضطرابات النفسية، ويُعتبر هذا القلق محورياً في العديد من النظريات النفسية، حيث يرتبط بشعور الفرد بالخوف من فقدان الدعم العاطفي والرعاية من الأشخاص المهمين في حياته، خاصة خلال مراحل النمو المبكرة (علي، 1995)، كما أشار إليها من منظور التحليل النفسي التقليدي، وفي نظرية العلاقات الموضوعية، والاتجاهات الحديثة، كالآتي:

أولاً: من منظور التحليل النفسي التقليدي:

وفقًا لسيغموند فرويد، يرى أن القلق ينشأ نتيجة صراعات داخلية بين الرغبات الغريزية ومتطلبات الواقع، ويعتبر الحب والرعاية من الاحتياجات الأساسية التي تلعب دورًا حيويًا في تشكيل شخصية الفرد وتطويرها، إذا شعر الشخص بعدم الحب أو فقدان الرعاية، فقد يواجه صراعًا داخليًا بين الرغبات والأهداف الشخصية، ما يؤدي إلى قلق دائم يتعلق بعدم التقدير أو التقبل، وفقًا لفرويد، وهذا القلق قد يتجسد في شكل أعراض نفسية مثل الاكتئاب أو القلق المفرط.

ثانياً: في نظرية العلاقات الموضوعية:

في إطار نظريات العلاقات الموضوعية التي طورها ميلاني كلاين ودونالد وينيكوت، يتم التركيز على دور العلاقة المبكرة بين الطفل والأم أو الشخص الذي يوفر الرعاية، وركز على أهمية العلاقة بين الطفل والأم في المراحل المبكرة من الحياة، ويُنظر إلى هذه العلاقة كعامل أساسي في تشكيل طريقة الفرد في التعامل مع مشاعر الفقدان والرفض، وإذا كانت هذه العلاقة غير مستقرة أو إذا شعر الطفل بفقدان العطف والاهتمام، والخوف من فقدان حب الأم يمكن أن يؤدي إلى تطور مشاعر القلق والعدوانية، والتي قد تؤثر على تكوين الشخصية مما يؤدي إلى نشوء القلق من فقدان الحب والرعاية في مراحل لاحقة من الحياة.

ثالثاً: الاتجاهات الحديثة:

اتجه العديد من المعالجين النفسيين الحديثين إلى فهم القلق الناتج عن فقدان الحب والرعاية ضمن سياقات أوسع، مثل العلاقات العاطفية، والتفاعلات الاجتماعية، والشبكات الداعمة، وبناءً على ذلك، يتم التركيز على مساعدة الأفراد في فهم مصادر قلقهم والتعامل مع مشاعرهم بشكل صحي، حيث يشير جون بولبي في (نظرية التعلق) إلى أن الأطفال يطورون أنماط تعلق بناءً على استجابة مقدمي الرعاية لاحتياجاتهم، وإذا كانت الاستجابة غير متسقة أو غير متوفرة، قد يتطور لدى الطفل قلق الانفصال، مما يؤثر على قدرته على تكوين علاقات صحية في المستقبل.

بناءً على ما سبق تُشير الباحثتان إلى أن الخوف المستمر من فقدان الحب والاهتمام من قِبل الأشخاص المقربين، مثل الوالدين أو الشريك، ويُعتقد بأن هذا القلق ينشأ من تجارب الطفولة المبكرة، حيث يعتمد الطفل بشكل كامل على والديه لتلبية احتياجاته الأساسية والعاطفية، وعند تعرض الطفل لتجارب سلبية، مثل الإهمال أو الانفصال، قد يتطور لديه شعور دائم بالخوف من فقدان الحب والرعاية في علاقاته المستقبلية.

-تقبل الذات:

-ماهيته:

وقد بين جورج ميد أن الذات نظام ديناميكي يتضمن المفاهيم والقيم والأهداف والمثل العليا التي تحدد الطريقة التي يسلكها الفرد، مما يعني أن مفهوم الذات لا يقتصر على جسم الإنسان وإنما يتضمن جميع مجالات حياته المادية والمعنوية، وآراءه ومعتقداته وصولاً إلى قبول الذات وتقديرها، وقد اعتبر أبراهام ماسلو (Maslow, 1973) تقدير الفرد لذاته حاجة (Need) وقد اتفق مع ماكدوجل على أن تقدير الذات له أهمية كبيرة فهو يمثل أعلى مرتبة في هرم الحاجات، ويشير ماسلو أيضاً إلى أن جميع الأفراد يمتلكون الحاجة وصولاً إلى تقدير الذات الذي يستند على القدرة الواقعية للفرد وعلى إنجازه واحترامه للآخرين، وأن عملية إشباع الفرد لحاجته تؤدي إلى زيادة ثقته بنفسه وعلو مكانته في المجتمع، ويرى سمث (Smith, 1967) بأن ظاهرة تقدير الذات معقدة جداً؛ لأنه يتضمن عدة اتجاهات لتقييم الذات بطريقة عاطفية، ويتضمن استجابات دفاعية، ويقصد بتقدير الذات جميع الطرق والأساليب التي يستخدمها الفرد لتقييم ذاته من حيث القدرة والأهمية، وقد أطلق على اتجاه الفرد نحو نفسه بالرفض أو الاستحسان،

وأن تقدير الذات يتطور من خلال مرور الفرد بمواقف وخبرات أثناء محاولته في التكيف مع البيئة التي تحيط به، ويترتب على هذه الخبرات زيادة النمو في التنظيمات السلوكية بناءً على عمليات التعلم، وأثر هذه الخبرات والمواقف لا يتوقف على نمو التنظيمات السلوكية الخاصة، أو الدوافع الفردية المنعزلة، ولكنه تعدى ذلك ليشتمل على تقييم خبرات الفرد الانفعالية الإدراكية، مما يؤدي إلى تطور المفهوم العام عن الذات ككل، والشكل (1) يبين ذلك (الزبيدي ومحمد وحمد وجبار، 2021).

الشكل (1)(الموسوعة الحرة، 2024)

يُعدّ مفهوم تقبل الذات والآخرين من المفاهيم الهامة المؤثرة في حياة الفرد وشخصيته فهي تؤدي إلى توافقه النفسي والاجتماعي، وشعوره بالرضا نحو ذاته ونحو الآخرين، وتقيمها بشكل غير مشروط؛ للتعرف على نقاط ضعفه وتحويلها إلى نقاط قوة (النمر، 2016).

ويُعتبر تقبّل الذات من سمات الفرد الشخصية، وأحد أهم الأبعاد التي تحدد ملامحها فلا يستطيع الفرد فهم السلوك الإنساني دون فهم واضح للذات وتقديرها، فهو بمثابة تقييم يمكن من خلاله تحديد السلوك واتخاذ القرارات المناسبة بشأنه، فعند وصول الفرد إلى درجة عالية من تقبّل الذات، يصبح قادرًا على تقدير نفسه، وممارسة الأنشطة التي تسهم في تحقيق أهدافه، وتستجيب لمتطلباته، وإشباع حاجاته، وتكوين استجابات إيجابية تجاه ذاته والآخرين (كامل، 2011).

ويتشكل تقبّل الذات لدى الفرد منذ الصغر، ويرتبط بعلاقاته مع مجتمعه والأفراد المحيطين به، ويستمد الفرد ثقته بنفسه غالبًا من بيئته الاجتماعية، ويكوّن صورة عن نفسه من خلال علاقاته بأسرته وأصدقائه وأقربائه، بالإضافة إلى الصفات التي يحددها لنفسه، سواء كانت

إيجابية أو سلبية، وتسهم هذه العوامل في تكوين مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستخدمها الفرد لمواجهة محيطه (اليحفوفي، 2006).

وتكمن أهمية تقبل الذات في تحسين الصحة النفسية للأفراد، من خلال تقليل مستويات القلق والاكتئاب، وبالتالي مساعدتهم في التعامل مع التحديات والصعوبات التي يواجهونها بشكل أفضل، والشعور بالرضا في جميع جوانب الحياة، والتكيف مع الضغوط والتغيرات المختلفة، فالأفراد الذين يقبلون أنفسهم يكونون أكثر مرونة وقادرين على تجاوز الأوقات الصعبة بشكل أكثر فعالية (Neff, 2011).

ونظراً لأهمية الذات فقد تعددت مفاهيم تقدير الذات، وقبول الذات من قبل الباحثين المهتمين في دراسة الشخصية، وعرضت الباحثة أهمها، وجاءت على النحو الآتي:

يعرف تقدير الذات بأنه اتجاه ذاتي يشكله الفرد عن نفسه ويعتبره ذو أهمية بالنسبة له، وعادة ما يبنيه الفرد بعد أن يعرف قدراته وإمكانياته واستعداداته ومحدداته وتحديد جوانب القوة والضعف بالإضافة إلى تحديد محاسنه وعيوبه وأخطائه، ويعتبر هذا التقبل من المقومات الأساسية للشخصية السوية (محروس وعبد الرحيم، 2014).

وعرف جيرارد تقدير الذات بأنه نظرة الفرد لنفسه، بمعنى أن الفرد ينظر إلى ذاته بنظرة تتضمن ثقته بنفسه وبقدراته، وإحساسه بالكفؤ والتفوق بجدارة واستعداده التام لتقبل الخبرات الجديدة (العمري، 2023).

وعرف أبني (Abney, 2002) قبول الذات بأنه تأييد الفرد لذاته بالرغم من نقاط ضعفه وأوجه القصور لديه، أي قبولها كما هي.

وعرفه مالهي وريزنر (2005) بأنه احترام الذات ومحبتها والاعتراف بجوانب القوة والضعف، أي قبول الفرد لنفسه من غير قيود وشروط، وقبول ما لا تستطيع تغيره.

وقد عرف (McCarthy) تقبل الذات بأنه مصدر أساسي يتكيف الفرد من خلاله مع البيئة التي يعيش فيها، ويعتمد على سلوكيات الأفراد ومعتقداتهم التي تساعدهم على تقبل ذاتهم Ullrich, (Lambert, & McCarthy, 2009).

وعرفه روجرز (Roger, 1961) وفنج (Fung, 2011) بأنه اعتبار إيجابي غير مشروط لذات الفرد (ككل) ويتضمن خبراته وأفكاره وانفعالاته، وتقبل الفرد لذاته دون إصدار حكم أو نقد على نفسه.

وقد أورد سليم والعزاليد ومطر (2013) بأن قبول الذات هو رضا الفرد عن نفسه وقدراته واستعداداته وإمكانياته ويعمل على إحساسه بالسعادة والراحة النفسية.

ونظراً لأهمية قبول الذات لدى الأفراد فقد اهتم المؤرخين والباحثين في تفسير بعض النظريات التي تهتم بقبول الذات، وأهمها:

أولاً: نظرية روزنبرغ:

تعود هذه النظرية إلى العالم روزونبرغ، وقد اهتم العالم في دراسة طبيعة الفرد وسلوكه من جهة المعايير المجتمعية السائدة في محيطه، ودراسة تقييم الفرد لنفسه، واهتم روزنبرغ في دراسة تقييم المراهقين لذواتهم، وتطور صورة الذات الإيجابية لديهم في مرحلة المراهقة، ودور الأسرة في تقدير الفرد لذاته، كما يتضح بين تقدير الذات ضمن إطار الأسرة والسلوك الاجتماعي، وقد فسر العالم الفروق تقدير الذات بين الجماعات، مثل: المراهقين (الزنوج– والبيض)، والمتغيرات التي قد تحدث في تقدير الذات، واعتبر العالم روزنبرغ بأن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاهات الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة بأن الفرد يكون اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو الموضوعات والمواقف التي يمر بها، والذات هي إحدى الموضوعات التي يكون الفرد نحو اتجاهات إيجابية أو سلبة، فهي كباقي الموضوعات الأخرى، ولكنها تختلف من الناحية الكمية فقط (أبو جادو، 2004).

ثانيا: نظرية الذات لكارل روجرز:

تعود هذه النظرية إلى كارل روجرز، وتعتبر هذه النظرية أعم وأشمل النظريات التي درست الذات، فقد بنيت هذه النظرية على دراسات وخبرات روجرز في الإرشاد بشكل عام، والإرشاد النفسي بشكل خاص، وتتكون نظرية كارل روجرز من: الفرد، الخبرة، الذات، السلوك الظاهري، ومن ثم طور فيريونو النظرية، وحدد لها أربعة مستويات، وهي، أولاً: الذوات العامة: جميع ما يعرضه الفرد للأقرباء والغرباء والأصدقاء والأخصائيين النفسيين، ثانياً: الذات الشعورية الخاصة: جميع ما يدركه الفرد ويشعر به ويعبر عنه لفظياً، وعادةً هذا المستوى يكشفه الفرد

لأصدقائه المقربين فقط، ثالثاً: الذات البصيرة: يتحقق الفرد من هذا المستوى عندما يوضع في موقف تحليلي كما يحدث في عملية الإرشاد الذي يتمركز حول المسترشد، رابعاً: الذات العميقة (المكبوتة): يتم للتوصل إلى صورتها من خلال عملية التحليل النفسي (أغا، 2024).

وبين زهران (2005) بأن مستوى مفهوم الذات الخاص من أخطر مستويات مفهوم الذات فهو يختص بذات الفرد الخاصة أي الجزء السري جداً من خبرات الذات، فهو يقع في المنطقة الحدية بين (الشعور واللاشعور)، والمحتوى المتعلق بمفهوم الذات الخاص في الغالب يكون غير محبب اجتماعياً (خبرات محرمة) ولا يجوز كشفه أمام الناس، وهكذا قد يبدو المفهوم المتعلق بالذات الخاص وكأنه عورة الفرد النفسية.

ثالثاً: نظرية كوبر سميت:

ظهرت نظرية كوبر سميث عام (1976م)، وهي من أحدث نظريات الذات وأشملها؛ لارتباطها المباشر بطريقة الإرشاد الذي يتمركز حول العميل، فهي تتضمن دراسة الذات ومفهومها، وهو جوهر شخصية الفرد، ووظيفة المفهوم دفاعية، وينمو المفهوم المتعلق بالذات تكوينياً كنتاج لعملية التفاعل الاجتماعي بجانب الدافع الداخلي للذات، وعلى الرغم من أنه ثابت إلى حد ما، إلا أنه يمكن تعديله تحت ظروف معينة، وأن الخبرات المتفقة مع مفهوم الذات تؤدي إلى الراحة والتخلص من القلق والتوتر، وسوء التوافق النفسي، والخبرات غير المتفقة مع الذات وتتعارض مع القيم المجتمعية، وقد يدركها الفرد بأنها تهديدات، وعندما يدرك الفرد الخبرة على ذلك النحو يؤدي لإحباط مركز الذات، وحدوث القلق والتوتر، وأن قبول الذات وتقديرها يتضمن عمليات تقييم الذات، والاستجابات الدفاعية، وردود الأفعال، عكس "روزنبرج" لم يحاول "سميث" ربط أعماله في قبول الذات وتقديرها بنظرية أكثر شمولاً ولكنه ذهب إلى مفهوم تقدير الذات متعدد الجوانب، ويؤكد "سميت " على ضرورة تجنب اقتراح الفروض غير الضرورية (رجب، 2025).

رابعاً: نظرية زيلر (1969):

سميت بنظرية زيلر نسبة إلى العالم زيلر، وتفترض النظرية بأن تقدير الفرد لذاته ينشأ ويتطور داخل الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه، فقد نظر زيلر إلى تقدير الذات من جهة نظرية المجال للشخصية، ويؤكد بأن عملية تقييم الفرد لذاته لا يحدث إلا داخل الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف قبول الذات وتقديرها بأنه ما يقوم به الفرد لذاته، ويتخذ دور المتغير الوسيط، أو يشغل

المنطقة الواقعة بين الذات والعالم الحقيقي، وعندما يحدث تغييرات في بيئة الفرد الاجتماعية، فتقدير الذات هو العامل الرئيسي الذي يحدد من خلاله نوعية التغيرات التي قد تحدث عند تقييم الفرد لذاته، وقبول الذات وتقديرها مفهوم يربط بين شخصية الفرد وقدرته على الاستجابة لمختلف المثيرات التي تواجهه، لذلك فإن الشخصية التي تتمتع بالتكامل تحظى بقبول الذات وتقديرها مما يساعدها على أداء وظائفها بكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي تعيش فيه، وبهذا قد اهتم زيلر في بناء مفهوم قبول الذات وتقديرها (سيف، 2018).

خامساً: نظرية إبشتاين (1993):

تعود هذه النظرية إلى العالم "إبشتاين"، تعمل على توضيح مفهوم الذات وماهيته، ويتضح هذا من خلال قوله بأن كل فرد يضع صياغة للذات بناءً على قدرتها بشكل غير مقصود وفقاً لخبراته السابقة، ويشكل الجزء الأكبر للصياغة احتراماً للذات بمقدار خبرات الفرد المرتبطة بالإنجاز، وتزاد نظريته تعقيداً بتقدم الفرد، وبالرغم من ذلك يبقى متمسكاً في مبادئها الأساسية، بمعنى اعتقاد الفرد في قيمته قد لا يتغير بشكل جذري، وأن الاستنتاجات المستخلصة من الاعتقادات قد يعاد فحصها ويتم التحقق منها بتقدم عمر الفرد وزيادة خبراته، فاعتقاد الفرد بأنه ذو قيمة ليس من الضروري بأن يتخلص منه في جميع الحالات، ومن السهل بأن يحبني الآخرون، ويتطور المفهوم التقويمي وفقًا لذاته، وأن موضوع تقدير الذات مجرد وفقًا لرؤية الآخرين له، لذا فإن قبول الذات وتقديرها أمر مكتسب بالدرجة الأولى يعتمد على تنشئة الفرد الأولية، وهو على هذا النحو يكون أمرًا مكتسبًا يتوقف بالدرجة الأولى على خبرات التنشئة الأولى، ومدى الاستحسان الذي تلقاه الفرد من خبراته السابقة (رجب، 2025).

ذكر مالهي وريزنر (2005) بأن لقبول الذات أهمية كبرى، وعرضت على النحو الآتي:

إن قبول الذات لدى الفرد هو أساس تقدير ذاته فينبع من القبول الداخلي والرضا، ولكي ينمو قبول الذات لدى الفرد وتقديرها لا بد من تقبلها بشكل غير مشروط، وكما يقول ماكسويل مالتز: أن أكثر الناس بؤساً في العالم هم الذين يجتهدون ويناضلون لإقناع أنفسهم وإقناع الآخرين بالذات الغير حقيقية.

إن قبول الذات يسهل على الفرد عملية التغيير والنمو والتطوير الذي يعزز من خلال تقدير الذات، فالفرد لا يغير صفات سلبية، وفي النهاية إن القبول خطوة مهمة لتحمل الفرد مسؤولية

حياته، وقبل أن يتولى الفرد مسؤولية حياته ويركز على أهدافه الشخصية فقط، فهو بحاجة لأن يكون في حالة سلام مع نفسه.

-وأضاف العمري (2023) بأن:

1 - انخفاض قبول الذات وتقديرها إحدى الأسباب الرئيسية في مشكلات الطفولة، فشعور الأفراد نحو أنفسهم هو المحدد الأساسي للسلوك، وشعور الفرد أيضاً بأنه دون قيمة يؤدي إلى انخفاض قبول ذاته وتقديرها وعدم احترام ذاته، وانخفاض دوافعه واتجاهاته فينظر إلى الأشياء بنظرة تشاؤمية.

2 – الأفراد الذين يفتقرون إلى الثقة بالذات يكونون غير متفائلين لنواتج جهودهم، فيشعرون بالنقص والعجز ويفتقدون حماسهم بسرعة، وتصبح الأشياء بالنسبة لهم تشير إلى السلبية واليأس، ويستسلموا بسهولة، ودائماً يشعرون بالخوف والفشل ويطلقون على أنفسهم صفات سلبية، مثل: فاشل – سيء – عاجز، ويتعاملون مع الغضب والإحباط بطرق غير سليمة فيتوجهون إلى أنفسهم وإلى الأخرين بسلوك انتقامي.

3 - تقدير الفرد لذاته يؤثر بشكل مباشر في طريقة تفكيره، وعمله، وأسلوب حياته، ومشاعره اتجاه الآخرين، ويؤثر على نجاحه وقدرته على إنجاز أهدافه، فهنا علاقة طردية، فكلما زاد قبول الذات وتقديرها زادت الإنتاجية وفاعليته في الحياة الاجتماعية والعملية.

وترى الباحثتان أن قبول الذات وتقديرها له أهمية كبيرة في حياة الأفراد، وأن قبول الذات غير وراثي ولا يولد مع الإنسان بل يكتسبه الأفراد من خلال تجاربهم في الحياة الواقعية، ونتيجة لرد فعله اتجاه المشكلات الواقعية التي يواجهها في بيئته الاجتماعية، وضعف الفرد في قبول ذاته وتقديرها يحدث نتيجة هروبه من حل المشكلات الواقعية التي يواجهها، وعدم رغبته في الاعتراف بأخطائه.

وقد أورد عبده (2024) بأن تقبل الذات يعتبر أمرًا هاماً لصحة المعلمين، وأنها تساعدهم في التعامل مع الصعوبات والتحديات التي قد تواجههم في حياتهم بشكل أفضل، وقد يودي القبول الذاتي إلى شعور الفرد بالرضا في جميع جوانب حياته، وتظهر أهمية تقبل الذات في:

أولاً: الصحة النفسية: إن تقبل الذات يساعد في تعزيز الصحة النفسية من خلال تقليل مستوى الاكتئاب والقلق، فالأفراد الذين يقبلون أنفسهم هم أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات

والتحديات التي تواجههم في حياتهم بشكل إيجابي يُعزز الصحة النفسية العامة من خلال تقليل مستويات القلق والاكتئاب.

ثانياً: العلاقات الاجتماعية: إن الأفراد الذين يتقبلون ذاتهم يتمتعون بعلاقات اجتماعية إيجابية، قائمة على الاحترام والتفاهم.

ثالثاً: تقدير الذات: إن تقبل الذات لدى الفرد يرتبط بشكل وثيق بتقدير الذات للأفراد اللذين يقبلون أنفسهم، ويكون لديهم أعلى تقدير لذاتهم، ويشعرون بالرضا النفسي عن حياتهم الشخصية والعملية والمهنية.

رابعاً: التكيف مع الضغوط: إن تقبل الذات يساعد الأفراد على التكيف مع الضغوط والتغيرات الحياتية، فالأفراد الذين يقبلون أنفسهم كما هي يمتازون بالمرونة، ويكونون قادرين على تجاوز جميع المشكلات التي قد تواجههم بشكل فعال.

-العلاقة بين تقبل الذات وتقدير الذات :

بعد اطلاع الباحثتين على العديد من الدراسات السابقة، كدراسة شامبرلين هاجا (Chamberlain & Haaga, 2001)، ودراسة مايسين (Macinnes, 2006) التي توضح العلاقة بين قبول الذات وتقديرها ومدى ارتباط المفهومين ببعضهم البعض، فأظهرت نتائج تلك الدراسات بوجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائياً بين كل من تقبل الذات وتقديرها، وأن تقبل الذات أحد الأعمدة الرئيسية لتقدير الذات.

وأشارت النمر (2016) بأن هناك تداخل مفاهيمي بين تقبل الذات وتقديرها، وعلى الرغم من التشابه الكبير بينهما، ووجود العلاقات المرتبطة بينهم، إلا أنهم مفهومين منفصلين وأن تقبل الذات هو جزء من تقدير الذات، فيقصد بقبول الذات: هو تقبل الفرد لذاته بشكل غير مشروط سواء أكانت تصرفاته إيجابية أم سلبية، ويقصد بتقدير الذات: تقدير الفرد لذاته بشكل إيجابي كأن يتصرف بذكاء وكفاءة عالية.

وقد بين سيف (2018) بأن لقبول الذات وتقديرها مستويات متعددة، وقد عرضها على النحو الآتي:

المستوى الأول: التقدير المرتفع: يرى بروزنبرغ عام (1985) أن التقدير المرتفع دليل على التسامح والرضا، وتقبل الآخرين، واستثناء الإحساس بالتعالي والكمال، وأن تقدير الذات يتطلب احترام

النفس، وقد أشار روزنبرغ إلى أن تقدير الذات يتضمن نوعين، أولاً: احترام مطلق (غير مشروط)، ويحترم الفرد لكونه إنسانًا بغض النظر عن ميزاته وإنجازاته، ثانياً: احترام مشروط: يستوجب هذا النوع توافق بين المعايير الشخصية للكفاءة، والتميز، والإنجاز.

المستوى الثاني: التقدير المنخفض: إن الفرد الذي يمتلك مستوى تقدير منخفض، يكون في أغلب الأحيان غير مقنع، وأفكاره متناقضة، ويكون انهزاميًّا يميل إلى الانزواء والانطوائية والأفراد الذين يكون لديهم تقدير منخفض لا يكونوا دائماً مقنعين، ويصبح متناقضًا في أفكاره وكلامه ويكون انهزاميًّا، ويتأثر بأحكام الآخرين، فهذا النوع شكاك.

المستوى الثالث: التقدير المتوسط: يذكر كوبر سميت أن هذا المستوى يقع بين المستوى المرتفع والمنخفض بكل ما يتعلق بهما (سيف، 2018).

-ولقبول الذات أبعاد، ومن أهمها (الزبيدي ومحمد وحمد وجبار، 2021؛ عايز، 2010):

البعد الأول: الذات الواقعية :طريقة يصف بها الفرد ذاته الواقعية.

البعد الثاني: الذات المدركة: يتكون هذا البعد من أفكار الفرد الذاتية محددة الأبعاد، والمتكونة من العناصر المتنوعة لكينونة الفرد الداخلية والخارجية، وتتضمن عناصر المدركات التي تحدد خصائص الذات التي تظهر في وصف الفرد لنفسه كما يتصورها.

البعد الثالث: الذات الاجتماعية: وتتضمن تصورات ومدركات تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها، ويمثلها الفرد من خلال عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

البعد الرابع: الذات المثالية: وتتضمن مدركات لتصورات تحدد الصورة المثالية للفرد الذي يريد أن يكون عليها.

البعد الخامس: تقبل الذات: يصف الفرد في هذا البعد شعوره عن ذاته المدركة، ويعكس ذلك المقياس مستوى الرضا الذاتي.

البعد السادس: الذات الأخلاقية: وصف الفرد لذاته في ضوء الإطار المرجعي الأخلاقي، والقيم الأخلاقية، وإحساس الفرد بوجوده سواء أكان جيدًا أم سيئًا.

البعد السابع: الذات الخاصة: يتضمن هذا البعد الجزء الشعوري السري للفرد ويتكون من خبرات الفرد الذاتية، ويتصف هذا البعد بأن معظمه لا يرغب فيه اجتماعيًا، ولا يجوز كشفه أمام الناس.

وأن لقبول الذات خصائص تميزها عن غيرها، وتم ذكر أهمها على النحو الآتي، (عبده، 2024):

- تعبر عن قيمة الفرد الذاتية.
- عدم اهتمام الفرد بنفسه.
- لا يعتبر الفرد نفسه غريبًا.
- لا يعتبر الفرد نفسه غير طبيعي وليس لديهم أمل بأن يرفضهم المجتمع.
- الأفراد يتحملون مسؤولية سلوكهم.
- يمكن أن يتلقى الأفراد المديح والنقد بموضوعية.
- الأفراد لا يذكرون قوتهم أو يلومون أنفسهم.

-**ومن أهم مظاهر تقبل الذات** (الشناوي، 2001؛ عايز، 2010):

أولاً: إن الشخص الذي يتقبل ذاته فإنه حتماً يقدرها تقديراً واقعياً، وأن المتقبل لذاته يكون لديه تقدير واقعي مصحوب بتقديره لمعاييره ومعتقداته.

ثانياً: إن الفرد المتقبل ذاتياً لا يخضع تماماً لآراء الآخرين، وفي نفس الوقت يقدر نفسه تقديراً واقعياً لعدة نواحٍ دون تحقير غير مقبول للذات.

ثالثاً: إن الأفراد الذين يتقبلون ذاتهم يدركون نواحي قصورهم دون الحاجة لتأنيب أنفسهم.

رابعاً: إن الفرد الذي يتقبل ذاته يتمتع بالمسؤولية نحو ذاته.

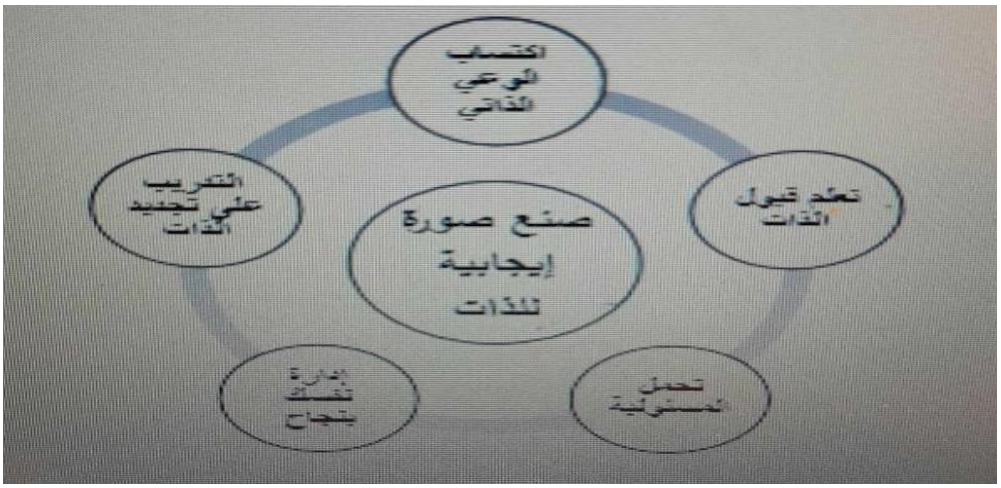
خامساً: إن الأفراد المتقبلين لذاتهم لا يرون أنفسهم فوق مستوى مشاعر الحزن والغضب، أو أنهم خاليين من الرغبات، أو اعتناق المبادرات والتطلعات الخاصة بهم، وقد حدد كل من روجرز وكومبس وماسلو وكيلي، سمات الفرد الذي يتقبل ذاته، وهي: بأن يكون له إدراك مناسب لذاته، وأن يتعامل مع الذات الحقيقية ويتقبلها، وأن يرغب بالتغير، وأن يكون منفتحًا على الخبرات، وأن يخضع تجاربه للتقويم الموضوعي.

سادسًا: إن الفرد المتقبل لذاته يتمتع بثقة زائدة في قدراته وبوجهة نظر إيحائية وله طموحات واقعية.

سابعًا: إن الفرد المتقبل لذاته يكون منفتحًا على الخبرات، ويتمتع بمستوى عالٍ من التكامل الشخصي ويخضع تجاربه لعمليات التقويم الموضوعي.

ويعتبر نموذج قبول الذات وتقديرها دليلًا لتوجيه الفرد نحو تقدير ذاته خطوة ويتكون النموذج من خمس خطوات أساسية ويمثل المحور الأساسي لها هو "صنع صورة إيجابية للذات"، والخطوات الخمس هي، (مالهي وريزنر، 2005):

- اكتساب الوعي الذاتي.
- تعلم قبول الذات.
- تحمل الفرد مسؤولية حياته.
- إدارة نفسك بنجاح.
- تدريب الفرد على تجديد الذات.



الشكل (2)نموذج تقدير الذات (مالهي وريزنر، 2005)

ومن أهم خصائص الفرد المحقق لذاته (عبد الخالق، 2016):

- ❖ انفتاح الفرد على الخبرة: الذاتي والموضوعي
- ❖ أن يعيش الفرد كل لحظة في حياته بشكل مرن وتكيفي.
- ❖ يثق الفرد بخبراته الشخصية بوصفها قائدة لسلوكه.
- ❖ أن يدرك الفرد حاجاته وميوله ومشاعره الداخلية.
- ❖ أن يمارس الفرد حرية الاختيار في أي لحظة.

- يعيش الفرد حياته بطريقة مبتكرة، من خلال إيجاد طرق جديدة للعيش.

وقد افترضت العديد من النظريات بأن الذكور والإناث قد يختلفون في مصادرهم الرئيسية لتقدير ذاتهم، ومن أهم هذه الفروق (أغا، 2024):

الذكور:

- يتأثر الذكور بالعلاقات الاجتماعية بشكل أقل من الإناث.
- يتأثر الذكور بالنجاحات الموضوعية أكثر من الإناث.
- يمكن التنبؤ بارتفاع قبول الذات وتقديرها في مرحلة المراهقة لدى الذكور من خلال توجههم للقوة.
- إن الذكور يحققون ذاتهم من خلال التقدم في العمل.

الاناث:

- تأثر الفتيات في العلاقات الاجتماعية بشكل كبير جداً.
- ارتفاع قبول الذات وتقديرها لدى الإناث من خلال عملية التوجه إلى الارتباط الاجتماعي.
- تكتسب الإناث قبول الذات وتقديرها من خلال شعورهن بالتوافق الاجتماعي مع الآخرين.
- شعور الإناث بعدم الرضا عن صورة الجسم مقارنةً بالذكور.
- ميل الإناث لإعطاء تقديرات سلبية للخصائص البدنية أكثر من الذكور.
- حرص الإناث على خفض أوزانهن وقد يبدين قدرًا قليلاً من القلق على عملية تقييم مظهرهن البدني، وهن أكثر اهتماماً بالعمليات التجميلية.
- ينخفض الرضا عن صورة جسم الأنثى بإدراكها ذاتياً أنها مفرطة في الوزن.

-طالبات الصف الخامس الأساسي (Fifth-grade female students):

تتصف مرحلة ما قبل البلوغ بأنها المرحلة التي تنتمي إليها طالبات الصف الخامس، بالرغبة في إثبات الذات والبحث عن الهوية الشخصية، بالإضافة للحساسية الزائدة والخجل عند التعامل مع المواقف، حيث تتعرض الطالبات في هذه المرحلة للكثير من التحديات خلال مواجهة المجتمع

المحيط، مما يؤدي إلى ظهور بعض المشكلات النفسية لديهن مثل القلق والتوتر الذي يؤثر على استجاباتهن للمواقف وعلى علاقاتهن مع الآخرين (كامل، 2010).

ويؤثر القلق على تصرفات الطالبات، حيث يصبحن أكثر اهتمامًا بآراء الآخرين، مما يدفعهن إلى تجنب السلوكيات التي قد تعرضهن للانتقاد، ونتيجة لذلك، يحرصن على مراعاة كل التفاصيل المحيطة بهن قبل القيام بأي تصرف قد يكون له تأثير إيجابي أو سلبي عليهن (مرتضى والعبادي، 2018).

ويؤدي القلق الزائد لديهن إلى تجنب العلاقات الاجتماعية، والانسحاب من التعامل مع الأقران والبيئة المحيطة، ويصبح سمة من سمات الشخصية، لما يسببه من خجل أو انزعاج أو انعدام الأمن والشعور بالانطوائية (عبد العال، 2019)، حيث يؤثر القلق على إظهار نشاط عصبي أكثر كثافة وتفاعل ضد المحفزات البيئية، فيصبحن أكثر حساسية للتدفق الكامل للمعلومات الحسية والاجتماعية التي يتلقونها، فيزيد لديهن التوتر والانسداد العاطفي (عبد المحسن، 2022).

كما يؤثر القلق على وعي الطالبات بأنفسهن وعلى الوصول لدرجة من تقبل الذات وخاصة عندما يكون القلق ناتجًا عن الإهمال وفقدان الحب والرعاية، والذي بدوره يؤثر على احترام الذات والتفاعل مع الآخرين وعدم التعبير السليم عن المشاعر والاحتياجات وعدم تنظيم السلوك والوعي بالمعايير الاجتماعية، وفي هذه الحالات يصبح له تداعيات خطيرة على الحياة، ويشكل مصدرًا للمعاناة الشديدة التي قد تؤدي إلى الاكتئاب أو الرهاب الاجتماعي في مرحلة المراهقة والبلوغ (الشافعي وعبد الرازق، 2021).

7-الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت قلق فقدان الحب والرعاية:

أجرى سعد وأبو زيد وخليل (2025) دراسة هدفت إلى تحسين المناعة النفسية لحالة الدراسة باستخدام العلاج التحليلي العقلي بالحرية النفسية، والكشف عن الديناميات الإكلينيكية المميزة لضعف المناعة النفسية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، والاعتماد على دراسة الحالة التي تمنح الاهتمام بالفرد، وتكونت العينة من (100) طالبة من الصف الأول والثاني، وتم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس المناعة النفسية، العلاج التحليلي

العقلي بالحرية النفسية) على حالة الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة التحليلية إلى أن ضعف المناعة النفسية يرجع إلي مصادر متعددة أهمها فقدان الحب، عدم القدرة على تحمل المسئولية، والتشاؤم، والشعور بالوحدة، والتناقض الوجداني، والميول للعدوانية، والخوف من المستقبل، وعدم القدرة على التخطيط، وعدم الثقة في الآخرين، والشعور بالحزن والضيق، وعليه تم تحسين المناعة النفسية بدرجة كبيرة جدًا لدي حالة الدراسة بعد تطبيق العلاج التحليلي العقلي بالحرية النفسية.

وأجرى المصاروة (2021) دراسة حول قلق فقدان الحب والرعاية وعلاقته بالأمن النفسي لدى الطلبة المراهقين في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (180) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياسين أحدهما لقياس قلق فقدان الحب والرعاية، والآخر لقياس الأمن النفسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى قلق فقدان الحب والرعاية لدى الطلبة المراهقين جاء بمستوى مرتفع، في حين جاء مستوى الأمن النفسي لديهم متوسطًا، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين قلق فقدان الحب والرعاية والأمن النفسي، وكانت النتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق فقدان الحب والرعاية، والأمن النفسي تبعًا لاختلاف الجنس ولصالح الإناث.

هدفت دراسة شامخ وعبد الحميد (2018) في التعرف على رهاب الساح لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذكور ودلالة الفروق في رهاب الساح لدى التلاميذ الذكور فاقدي الوالدين مع أقرانهم غير فاقدي الوالدين، والتعرف على قلق فقدان الحب والرعاية الوالدية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذكور ودلالة الفروق في قلق فقدان الحب والرعاية الوالدية بين التلاميذ فاقدين للوالدين مع أقرانهم غير فاقدي الوالدين، والتعرف على طبيعة العلاقة بين رهاب الساح وقلق فقدان الحب والرعاية الوالدية لدي التلاميذ، واتبعت الدراسة منهج البحث الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (200) طالب من الذكور فقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات الاختيار المتساوي من طلاب المرحلة الابتدائية، وتم بناء مقياس رهاب الساح، ومقياس قلق فقدان الحب والرعاية الوالدية، وتوصلت النتائج إلى أن عينة الدراسة تعاني من رهاب الساح، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الفاقدين للوالدين والأطفال غير

الفاقدين للوالدين في رهاب الساح، وأن أفراد العينة يعانون من قلق فقدان الحب والرعاية الوالدية.

وهدفت دراسة العبيدي (2016) إلى التعرف على مستوى قلق فقدان الحب والرعاية لدى ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى ذوي صعوبات التعلم، ومستوى العلاقة بين قلق فقدان الحب والرعاية والثقة بالنفس لدى ذوي صعوبات التعلم، واتبعت الدراسة منهج البحث الوصفي المسحي، وتألفت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الاعتيادية (الصفوف الدراسية كافة) ولكلا الجنسين (ذكور – إناث) في محافظة بغداد، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعدت الباحثة مقياس قلق فقدان الحب والرعاية ومقياس الثقة بالنفس، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، وأظهرت النتائج بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم قلق فقدان الحب والرعاية، وأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في مستوى الثقة بالنفس، وأظهرت أيضاً بأن هناك علاقة سلبية بين قلق فقدان الحب والرعاية والثقة بالنفس.

ثانياً: الدراسات التي تناولت تقبل الذات:

أجرت الرمضان (2024) دراسة حول التنمر المدرسي وعلاقته بتقبل الذات لدى تلاميذ الصف السادس في مدينة حماة، حيث هدفت في دراستها إلى تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في التنمر المدرسي وتقبل الذات، تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتكونت العينة من (389) طالبًا وطالبة في مدينة حماة، (186) من الذكور و(203) من الإناث، وأعدت الباحثة مقياس التنمر المدرسي ومقياس تقبل الذات وتم استخدامهم في الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من التنمر ومستوى متوسط من تقبل الذات لدى أفراد العينة، وعلاقة ارتباطية سالبة ما بين التنمر وتقبل الذات لدى أفراد العينة، ووجود فروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في التنمر المدرسي تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور وعدم وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في تقبل الذات تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي.

وهدفت دراسة عبده (2024) إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية وتقبل الذات والرضا الوظيفي للمعلمين، وكذلك الكشف عن دور الوساطة والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة

لليقظة العقلية في كلا من تقبل الذات والرضا الوظيفي والفروق بين المعلمين في اليقظة العقلية وتقبل الذات والرضا الوظيفي وفقًا للنوع (ذكر- أنثى) والتخصص (مواد ثقافية – مواد أدبية)، واتبعت الدراسة المنهج الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (115) معلماً ومعلمة من مديرية التربية والتعليم بالجيزة إدارتي بولاق الدكرور وجنوب الجيزة التعليمية، وأعد الباحث مقاييس اليقظة العقلية، تقبل الذات، الرضا الوظيفي، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيرات الدراسة، وجود تأثير دالة إحصائيًا لليقظة العقلية كمتغير وسيط في تقبل الذات والرضا الوظيفي، وعدم وجود أثر دالة للنوع والتخصص في متغيرات الدراسة.

وهدفت دراسة النمر (2016) إلى الكشف عن تقبل الذات وعلاقته بكل من تقبل الآخر وأساليب التعلق لدي طلبة الجامعة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت مجموعة الدراسة من (394) طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات كلية الهندسة والصيدلة والآداب، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس تقبل الذات ومقياس تقبل الآخر، مقياس أساليب التعلق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب ودالة إحصائيًا بين جميع أساليب التعلق غير الآمن وكل من تقبل الذات وتقبل الآخر لدى الذكور ماعدا أسلوب التعلق الرافض وعلاقته بتقبل الذات جاءت بينهما الدلالة موجبة كما يتضح وجود ارتباط موجب ودالة إحصائيًا بين التعلق الآمن تقبل الذات وتقبل الآخر لدى الذكور فجاءت دلالته موجبة وكل الارتباطات موزعة ما بين مستوى الدلالة (0.05، 0.01)، وهذا يوضح قبول الفرض بشكل جزئي لدى الذكور، وذلك بتحقيق بعض منع دون الآخر، وتوصلنا أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسطي الذكور والإناث في أسلوب التعلق الآمن، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في باقي أساليب التعلق.

-التعقيب على الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجانب التعقيب على الدراسات السابقة من حيث:

أولاً: من حيث المنهج:

اتبعت دراسة كل من: (الرمضان، 2024)، ودراسة (عبده، 2024)، ودراسة (المصاروة، 2021)، ودراسة (شامخ وعبد الحميد، 2018)، ودراسة (العبيدي، 2016)، ودراسة (النمر، 2016) منهج البحث الوصفي المسحي والارتباطي.

ثانياً: من حيث الأهداف:

اختلفت الدراسات السابقة من حيث: طبيعة الهدف الذي تسعى إليه الدراسة، وبناءً عليه تقدم الباحثتان عرضاً تفصيلياً لتلك الأهداف:

ب) الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع قلق فقدان الحب والرعاية:

هدفت دراسة المصاروة (2021) للكشف عن قلق فقدان الحب والرعاية وعلاقته بالأمن النفسي لدى الطلبة المراهقين في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك، وهدفت دراسة (شامخ وعبد الحميد، 2018) في التعرف على رهاب الساح لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذكور ودلالة الفروق في رهاب الساح لدى التلاميذ الذكور فاقدي الوالدين مع أقرانهم غير فاقدي الوالدين، والتعرف على قلق فقدان الحب والرعاية الوالدية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذكور ودلالة الفروق في قلق فقدان الحب والرعاية الوالدية بين التلاميذ فاقدي الوالدين مع أقرانهم غير فاقدي الوالدين، والتعرف على طبيعة العلاقة بين رهاب الساح وقلق فقدان الحب والرعاية الوالدية لدي التلاميذ، وهدفت دراسة (العبيدي، 2016) إلى التعرف على مستوى قلق فقدان الحب والرعاية لدى ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى ذوي صعوبات التعلم، ومستوى العلاقة بين قلق فقدان الحب والرعاية والثقة بالنفس لدى ذوي صعوبات التعلم.

ج) دراسات سابقة ذات علاقة بموضوع تقبل الذات:

هدفت دراسة الرمضان (2024) إلى الكشف عن التنمر المدرسي وعلاقته بتقبل الذات لدى تلاميذ الصف السادس في مدينة حماة، حيث هدفت في دراستها إلى تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في التنمر المدرسي وتقبل الذات، تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي، وهدفت دراسة

(عبده، 2024) الى إلتعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية وتقبل الذات والرضا الوظيفي للمعلمين، وكذلك الكشف عن دور الوساطة والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لليقظة العقلية في كلا من تقبل الذات والرضا الوظيفي والفروق بين المعلمين في اليقظة العقلية وتقبل الذات والرضا الوظيفي وفقًا للنوع (ذكر- أنثى) والتخصص (مواد ثقافية – مواد أدبية)، وهدفت دراسة النمر (2016) إلى الكشف عن تقبل الذات وعلاقته بكل من تقبل الآخر وأساليب التعلق لدي طلبة الجامعة، وهدفت دراسة (حنفي والعيد، 2015) إلى التعرف على الفروق في تقبل الذات وأبعاده الأربعة (تقبل الذات الانفعالية، تقبل الذات الاجتماعية، تقبل الذات الأسرية، تقبل الذات المدرسية) بين الطلاب والطالبات الصم الملتحقين بمعاهد الأمل وبرامج الدمج وفقاً لبعض المتغيرات منها ما هو مرتبط بالطالب الأصم ومنها ما هو مرتبط بأسرة الطالب الأصم.

ثالثاً: مجالات استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

أفيدت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ما يلي:

- تم الاطلاع على توصيات الدراسات السابقة للتوصل إلى عنوان الدراسة الحالية.
- اختيار برنامج مناسب ومتغيرات تستحق الدراسة.
- تحديد المنهجية المناسبة للدراسة الحالية.
- صياغة الأسئلة وأهدافها بما يتناسب ويتلاءم مع متغيرات الدراسة.

رابعاً: تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها:

جمعت بين عدة متغيرات: قلق فقدان الحب والرعاية، وتقبل الذات؛ للكشف عن **العلاقة بين مستوى قلق فقدان الحب والرعاية وتحسين تقبل الذات لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي**، وفي حدود معرفة الباحثتين واطلاعهما لا توجد دراسات سابقة تناولت جميع المتغيرات معاً.

8-الطريقة والإجراءات:

-منهجية الدراسة:

أُستخدم المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة الحالية، بهدف تحقيق الهدف الرئيس والمتمثل في الكشف عن العلاقة بين مستوى قلق فقدان الحب والرعاية وتحسين تقبل الذات لدى عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي. هذا المنهج يقوم على دراسة المشكلة المدروسة كما هي في

الواقع دون أي تدخل من قبل الباحث، وتحليل العلاقة بين متغيرات الدراسة (عبيدات وآخرون، 2012).

-مجتمع الدراسة:

ضمَّ مجتمع الدراسة الحالية طالبات الصف الخامس الأساسي في المدارس الخاصة في العاصمة الأردنية عمان.

-عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة القصدية، حيث تم اختيار (100) طالبة من طالبات مدارس الكلية العلمية الإسلامية في العاصمة عمان.

-أدوات الدراسة:

تم إعداد مقياسين لجمع البيانات من عينة الدراسة:

أولاً: مقياس قلق فقدان الحب والرعاية:

تم إعداد مقياس قلق فقدان الحب والرعاية بالاعتماد على الأدب النظري الدراسات السابقة ذات الصلة، تكون المقياس بصورته النهائية من (22) فقرة لقياس مستوى قلق الطالبات من فقدان الاهتمام والقبول من الآخرين. تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي لتتمكن الطالبات لتقدير استجاباتهم بدقة نحو فقرات المقياس، كانت بدائل الاستجابة على النحو الآتي: (غالباً، أحياناً، نادراً). تراوحت درجات استجابات الطالبات على مقياس قلق فقدان الحب والرعاية ما بين (22-66)، تم تصنيف درجات قلق فقدان الحب والرعاية لثلاثة مستويات وفقاً لمقياس زونغ للقلق (Zung, 1971)، على النحو الآتي:

الجدول (1): تصنيف قلق فقدان الحب والرعاية

المستوى	درجات القلق
قلق بسيط	37-22
قلقل متوسط	51-38
قلق شديد	66-52

ثانياً: مقياس تقبل الذات:

تم إعداد مقياس تقبل الذات لقياس الإحساس بالذات وتقبل الواقع سواء أكان إيجابياً أم سلبياً، تضمن المقياس (53) فقرة موزعة على ستة أبعاد على النحو الآتي:

- البعد الاجتماعي: للتعرف على وجهة نظر الطالبات وعلاقتها وسلوكياتها مع الآخرين، تم قياسها من خلال (8) فقرات.
- البعد الشخصي: لتحديد وجهة نظر الطالبات في سماتها وقدراتها ومشاعرها الشخصية، تم قياسها من خلال (8) فقرات.
- البعد النفسي الانفعالي: للتعرف على ردود الأفعال التي يتزامن حدوثها عند تعرض الطالبات لمواقف إيجابية أو ضاغطة. تم قياسها من خلال (11) فقرة.
- البعد المدرسي: للتعرف على إحساس الطالبات بمكانتهن في مدارسهن وتقبل الآخرين لها، تم قياسها من خلال (10) فقرات.
- البعد المعرفي (العقلي): للتعرف على أسلوب الطالبات في طريقة تفكيرهن إيجاباً أو سلباً، تم قياسها من خلال (11) فقرة.
- البعد الأسري: للتعرف على شعور الطالبات بالثقة والراحة في أسرتهن، تم قياسها من خلال (5) فقرات.

تضمن المقياس عدداً من الفقرات ذات الاتجاه السلبي، وهي: (3، 7، 8، 14، 17، 18، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 28، 30، 32، 35، 39، 47، 51، 52)، وعدداً من الفقرات ذات الاتجاه الإيجابي، وهي: (1، 2، 4، 5، 6، 9، 10،11، 12، 13، 15، 16، 21، 26، 27، 29، 31، 33، 34، 36، 37، 38، 40 ،41، 42، 43، 44، 45، 46، 48، 49، 50، 53). تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي لتتمكن الطالبات لتقدير استجاباتهم بدقة نحو فقرات المقياس، كانت بدائل الاستجابة على النحو الآتي: (غالباً، أحياناً، نادراً).

لغايات تصنيف المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات حول فقرات وأبعاد ومتغيرات مقياس تقبل الذات، تم اعتماد معادلة طول الفئة:

$$\text{طول الفئة: } \frac{\text{الحد الأعلى في المقياس} - \text{الحد الأدنى في المقياس}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{3-1}{3} = 0.67$$

بناءً على ذلك، تم تصنيف المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

الجدول (2): تصنيف المتوسطات الحسابية لمقياس تقبل الذات

المتوسط الحسابي	مستوى تقبل الذات
1.00 – أقل من 1.68	منخفض
1.68- أقل من 2.34	متوسط
2.34 – 3.00	مرتفع

-صدق مقياسي الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

-صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المتخصصين والخبراء في مجال علم النفس والإرشاد والصحة النفسية من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، بهدف تقييم ملاءمة مقياسي الدراسة للأهداف المخطط له، والتحقق من السلامة اللغوية والعلمية لفقرات المقياسين، وتقديم اقتراحاتهم وتعديلاتهم لتطوير مقياسي الدراسة. التزمت الباحثة بإجراء جميع التعديلات المقترحة المتمثلة في التعديل أو الإضافة، إلى جانب حذف الفقرات التي اتفق 80% من المحكمين على حذفها.

-صدق البناء:

تم تطبيق مقياسي الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (25) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الفعلية، وحساب معامل ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس. الجدول الآتي يعرض قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس قلق فقدان الحب والرعاية مع الدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (3): معاملات ارتباط فقرات مقياس مع الدرجة الكلية لمقياس قلق فقدان الحب والرعاية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.345**	7	.440**	13	.557**	19	.473**
2	.496**	8	.335**	14	.388**	20	.439**
3	.454**	9	.486**	15	.455**	21	.505**
4	.315**	10	.305**	16	.461**	22	.399**
5	.319**	11	.324**	17	.325**		
6	.475**	12	.326**	18	.319**		

**** دالة إحصائياً عند مستوى 0.01**

*** دالة إحصائياً عند مستوى 0.05**

يتبين من نتائج الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس قلق فقدان الحب والرعاية مع الدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (0.305-0.557)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على أن مقياس قلق فقدان الحب والرعاية يحقق اشتراطات صدق البناء، بالتالي تم الاحتفاظ بجميع الفقرات ولم تُحذف أي منها. الجدول الآتي يعرض قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس تقبل الذات والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (4): معاملات ارتباط فقرات مقياس تقبل الذات مع الأبعاد الذي تنتمي إليها والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط مع		الفقرة	معامل الارتباط مع		الفقرة	معامل الارتباط مع	
	البعد	المقياس		البعد	المقياس		البعد	المقياس
البعد الاجتماعي			البعد الشخصي			البعد النفسي الإنفعالي		
1	.462**	.311**	9	.458**	.371**	17	.365**	.393**
2	.419**	.313**	10	.505**	.394**	18	.405**	.300**
3	.495**	.352**	11	.411**	.390**	19	.428**	.303**
4	.537**	.386**	12	.441**	.422**	20	.510**	.315*
5	.578**	.352**	13	.560**	.487**	21	.348**	.322**
6	.577**	.365**	14	.437**	.372**	22	.448**	.362**
7	.373**	.305**	15	.477**	.316**	23	.535**	.378**
8	.413**	.355**	16	.519**	.408**	24	.397**	.373**
						25	.320**	.318**
						26	.447**	.327**
						27	.506**	.392**
البعد المدرسي			البعد المعرفي			البعد الأسري		
28	.486**	.371**	38	.549**	.463**	49	.476**	.354**
29	.340**	.309**	39	.499**	.358**	50	.437**	.316**
30	.429**	.323**	40	.527**	.463**	51	.525**	.406**
31	.492**	.359**	41	.404**	.341**	52	.396**	.313**
32	.517**	.471**	42	.464**	.302**	53	.426**	.320**
33	.407**	.358**	43	.548**	.429**			
34	.435**	.364**	44	.455**	.464**			
35	.503**	.367**	45	.451**	.352**			
36	.491**	.377**	46	.389**	.324**			
37	.533**	.462**	47	.384**	.312**			
			48	.629**	.507**			

**** دال إحصائياً عند مستوى 0.01**

*** دال إحصائياً عند مستوى 0.05**

يتبين من نتائج الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد التي تنتمي إليها قد تراوحت ما بين (0.340-0.629)، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (0.302-0.507)، هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يعني أن فقرات مقياس تقبل الذات تحقق اشتراطات الصدق البنائي، بالتالي تم الاحتفاظ بجميع الفقرات ولم تُحذف أي منها. كما تم حساب معاملات ارتباط أبعاد مقياس تقبل الذات مع الدرجة الكلية وللمقياس والجدول الآتي يعرض ذلك.

الجدول (5): مصفوفة ارتباط أبعاد مقياس تقبل الذات والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	البعد الاجتماعي	البعد الشخصي	البعد النفسي الانفعالي	البعد المدرسي	البعد المعرفي	البعد الأسري	الدرجة الكلية
البعد الاجتماعي	1						
البعد الشخصي	.474**	1					
البعد النفسي الانفعالي	.472**	.519**	1				
البعد المدرسي	.606**	.332**	.475**	1			
البعد المعرفي	.417**	.580**	.371**	.460**	1		
البعد الأسري	.432**	.520**	.452**	.421**	.488**	1	
الدرجة الكلية	.586**	.809**	.728**	.519**	.743**	.626**	1

**** دالة إحصائياً عند مستوى 0.01**

*** دالة إحصائياً عند مستوى 0.05**

يتبين من نتائج الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس تقبل الذات مع الدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (0.586-0.809)، هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يعني أن أبعاد مقياس تقبل الذات تحقق اشتراطات الصدق البنائي.

-ثبات مقياسي الدراسة:

تم التحقق من ثبات مقياس الدراسة من خلال:

-ثبات الإعادة (test-retest):

تم تطبيق مقياسي الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (25) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الفعلية، وإعادة تطبيقها بعد مرور (14) يوماً، حساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق.

-ثبات الاتساق الداخلي:

تم تطبيق مقياسي الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (25) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الفعلية، وحساب معامل الاتساق الداخلي كرومباخ ألفا. يتحقق الثبات عندما تكون قيم معاملات الثبات أعلى من (0.60) للدراسات والبحوث النفسية والاجتماعية (عدس وقطامي، 2010). الجدول الآتي يعرض قيم معاملات الثبات لمقياسي الدراسة.

الجدول (6): معاملات ثبات مقياسي الدراسة

المقياس	معامل ثبات الإعادة	معامل كرونباخ ألفا
مقياس قلق فقدان الحب والرعاية	**0.686**	**0.674**
البعد الاجتماعي	0.652	0.649
البعد الشخصي	0.719	0.713
البعد النفسي الانفعالي	0.669	0.667
البعد المدرسي	0.755	0.745
البعد المعرفي	0.643	0.634
البعد الأسري	0.633	0.629
مقياس تقبل الذات	**0.791**	**0.786**

يتبين من الجدول (6) أن قيم معامل ثبات الإعادة لمقياس قلق فقدان الحب والرعاية (0.686)، و(0.791) لمقياس تقبل الذات، كما بلغت قيمة مقياس معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمقياس قلق فقدان الحب والرعاية (0.674)، ولمقياس تقبل الذات (0.786). هذه

القيمة مقبولة إحصائيًا وتحقق اشتراطات الثبات. كما تراوحت قيم معامل ثبات الإعادة لأبعاد مقياس تقبل الذات ما بين (0.633-0.755)، كما تراوحت قيم معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس ما بين (0.629-0.745)، بالتالي يحقق مقياسي الدراسة اشتراطات الثبات.

-المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تم إجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

1.حساب معامل ثبات كونباخ ألفا للتحقق من ثبات مقياسي الدراسة.

2.حساب معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنائي وثبات الإعادة لمقياسي الدراسة.

3.حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات وأبعاد ومتغيرات الدراسة للإجابة عن السؤال الأول والثاني.

4.حساب معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين متغيرات الدراسة والإجابة عن السؤال الثالث.

-إجراءات الدراسة:

1.اتبعت الباحثتان الخطوات الآتية في إجراء الدراسة الحالية.

2.تحديد المشكلة البحثية والمجتمع والعينة.

3.مطالعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة.

4.تطوير مقياسي الدراسة وعرضها على لجنة المحكمين للتحقق من صدق البناء.

5.تطبيق مقياسي الدراسة على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (25) طالبة للتحقق من صدق البناء والثبات.

6.تطبيق مقياسي الدراسة على العينة الفعلية وجمع البيانات.

7.تحليل بيانات الدراسة واستخلاص النتائج ومناقشتها.

8.تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج المستخلصة.

9-عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى قلق فقدان الحب والرعاية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن؟".

للتعرف على مستوى قلق فقدان الحب والرعاية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات حول فقرات المقياس والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، الجدول (8) يعرض تلك النتائج.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات الطالبات حول فقرات مقياس قلق فقدان الحب والرعاية والدرجة الكلية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	12	أشعر بالتوتر عندما تراودني أفكار حول احتمال فقدان من أحبّ.	2.70	0.46
2	2	أخشى من فقدان الأعزاء في المستقبل.	2.62	0.49
3	5	تقلقني فكرة أن أكون غير محبوب من الآخرين.	2.60	0.57
4	4	أخاف من فكرة الابتعاد عن الأهل ورعايتهم لي.	2.58	0.50
5	13	أشعر أن الحياة بلا معنى عند فقدان (غياب) من أحبّ.	2.56	0.50
6	14	أشعر بالحزن إن ابتعد عني من أحبّهم ولو فترة قصيرة.	2.54	0.50
7	11	عندما أسمع عن حالة وفاةٍ أو فقدانٍ، أشعر بالضيق.	2.52	0.50
8	18	أشعر بالانزعاج عندما لا أحظى بالرعاية اللازمة.	2.51	0.50
9	9	يجب أن أتصرّف كما يريد الآخر لأكسب ودَّهم وحبَّهم.	2.50	0.50
10	1	يتشتّت انتباهي عندما أفكّر باحتمال فقدان من أحب.	2.48	0.50
11	3	أخاف من فكرة فقدان من أحبهم.	2.46	0.50
12	7	أشعر بالخوف من التعرّض لمشكلة كبيرة دون وجود من يساندني.	2.43	0.50
13	6	أشعر بالخوف من فكرة عدم وجود من يرعاني ويهتم بأمري.	2.39	0.49
14	16	أشعر بالضيق عندما أكون لوحدي.	2.38	0.49
15	10	أتخيل أنني فقدت الأشخاص الذين أحبّهم.	2.37	0.63
16	22	أشعر بأنني أزعج الأشخاص الذين أهتمُ لأمرِهم بكثرة السؤالِ عنهم.	2.28	0.49

17	21	أتجنّب التعبير عن مشاعر الحبّ والاهتمام للآخرين.	2.15	0.82
18	19	أشعر بالوحدة حتى وإن كنتُ مع الآخرين.	2.07	0.66
19	20	أبكي خوفاً من فقدان من أحبّ.	2.06	0.95
20	17	أشعر بالضيق إذا فضّلَ (والدي ووالدتي وأخي وصديقتي) شخصاً آخر عنّي.	1.89	0.31
21	8	أشعر بأن الآخرين لا يحبّونني.	1.85	0.36
22	15	تراودني العديد من الأفكار إذا لم يُجب (أحد أفراد الأسرة، أصدقائي أو غيرهم) على اتصالي.	1.76	0.43
--	--	**الدرجة الكلية**	**51.70 مرتفع**	**2.60**

يتضح من نتائج الجدول (7) أن مستوى قلق فقدان الحب والرعاية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي كان مرتفعاً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (51.70) وبانحراف معياري (2.60). تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات في هذه المرحلة العمرية قد يكون لديهن حاجة قوية للشعور بالأمان العاطفي والاهتمام من قبل المعلمين والأسرة، وقد يواجهن العديد من المخاوف المرتبطة بفقدان الدعم العاطفي ونقص التواصل والحنان مما يزيد من مستوى قلق فقدان الحب والرعاية لديهن.

فيما يتعلق بترتيب فقرات المقياس، فقد جاءت على النحو الآتي:

في المرتبة الأولى جاءت الفقرة "أشعر بالتوتر عندما تراودني أفكار حول احتمال فقدان من أحبّ" بمتوسط حسابي بلغ (2.70) وبانحراف معياري (0.46)، هذه النتيجة قد تعزى إلى النتيجة إلى أن الطالبات قد سمعنا عن قصص من زميلاتهن أو خبرات سابقة مما يجعلهن يتخيلن فقدان الاشخاص المحببين وبالتالي قد يشعرن بالقلق والتوتر والخوف، أو قد يرتبط ذلك باعتمادهن بشكل كبير على مقدمي الرعاية وبالتالي قد لا يكون لهن القدرة على الاعتماد على أنفسهن بشكل كامل.

أما الفقرة "أخشى من فقدان الأعزاء في المستقبل" فقد حازت على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (2.62) وانحراف معياري (0.49)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الخوف المستقبلي من المجهول حيث تمتلك الطالبات في هذه المرحلة العمرية قدره على التخيل إلا أنهن قد يعانين من

ضعف في إدارة الوقت وفهم المفاهيم المتعلقة بالمستقبل لذلك تجدهن غير قادرات على التمييز بين الاحتمال الواقعي والخوف والتفكير التخويفي.

في حين جاءت الفقرة "تراودني العديد من الأفكار إذا لم يُجب (أحد أفراد الأسرة، أصدقائي أو غيرهم) على اتصالي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.76) وانحراف معياري (0.43)، هذه النتيجة قد تعزى إلى أن الطالبات لديهن معرفة وإدراك لسبب الحقيقي وراء عدم الإجابة، فقد يكون السبب انشغال أحد أفراد الأسرة أو وجوده في مكان أو عمل لا يستطيع الإجابة على الاتصال، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطالبات قد مررن بالعديد من هذه المواقف وتبين لاحقاً أن السبب في عدم الإجابة الانشغال أو عدم القدرة على إجراء مكالمة مما يجعلهن أكثر إدراكاً لأسباب عدم الإجابة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: "ما مستوى تقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن؟".

للتعرف على مستوى تقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات حول أبعاد مقياس تقبل الذات والدرجة الكلية، الجدول الآتي يعرض تلك النتائج.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات الطالبات حول أبعاد مقياس تقبل الذات والدرجة الكلية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	البعد الأسري	2.20	0.27	متوسط
2	4	البعد المدرسي	2.17	0.20	متوسط
3	5	البعد المعرفي العقلي	2.08	0.25	متوسط
4	2	البعد الشخصي	2.07	0.25	متوسط
5	1	البعد الاجتماعي	2.01	0.27	متوسط
6	3	البعد النفسي الانفعالي	1.80	0.26	متوسط
--	--	**الدرجة الكلية**	**2.04**	**0.17**	**متوسط**

يتضح من نتائج الجدول (8) أن مستوى تقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي كان متوسطاً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.04) وبانحراف معياري (0.10). تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الطالبات في هذه المرحلة العمرية ما زلن في طور تكوين هويتهن الاجتماعية والشخصية وبالتالي قد يمررن بالعديد من التحديات والمشاعر التي قد تؤثر على تقبلهن لذواتهن. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تباين الدعم الأسري والاجتماعي الذي يحظين به الطالبات مما يجعل مستوى تقبل الذات لديهن متباين.

فيما يتعلق بترتيب أبعاد المقياس، فقد جاءت على النحو الآتي:

في المرتبة الأولى جاء البعد "البعد الأسري" بمتوسط حسابي بلغ (2.20) وبانحراف معياري (0.27)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أسر الطالبات يحرصن على تقديم الدعم العاطفي والاستقرار الأسري حيث يعتبر من أهم العوامل لتعزيز شعور الطالبات بثقتهن بأنفسهن وبتقبل ذواتهن.

أما البعد "البعد المدرسي" فقد حاز على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (2.17) وانحراف معياري (0.20)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المدرسة تسعى لتوفير بيئة تعليمية داعمة وآمنة تعزز من ثقة الطالبات بأنفسهن وزيادة شعورهن بالكفاءة .

في حين جاء البعد "البعد النفسي الانفعالي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.80) وانحراف معياري (0.26)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات قد يواجهن صعوبات في التحكم بمشاعرهن ولا يمتلكن قدرة كافية للتحكم بمشاعرهن تجاه الضغوطات الانفعالية والنفسية.

الجدول (9) يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل بعد من أبعاد مقياس تقبل الذات مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل بعد من أبعاد مقياس تقبل الذات مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أراعي مشاعر الآخرين.	2.39	0.76	مرتفع
2	2	أستطيع إقامة علاقة صداقة مع الآخرين بسهولة.	2.34	0.78	مرتفع
3	3	أصمتُ في المناسبات الاجتماعية لأني أخاف أن أتعرض للسخرية.	2.26	0.73	متوسط
4	7	أشعر بالارتباك عندما أتحدث مع الآخرين.	2.23	0.68	متوسط
5	8	أشعر بالخجل عند التعرّض للمواقف الاجتماعية.	2.18	0.66	متوسط
6	4	أرى أن أفكاري نحو الآخرين سليمة وإيجابية.	2.16	0.75	متوسط
7	6	أعتقد أنني شخص ذو قيمة اجتماعية.	1.97	0.59	متوسط
8	5	لدي القدرة على الإقناع والتأثير في الآخرين.	1.87	0.69	متوسط
--	--	**البعد الاجتماعي**	**2.01**	**70.2**	**متوسط**
1	10	أهتم بمظهري لأنه يعبّر عن شخصيتي.	2.31	0.71	متوسط
2	16	أرى نفسي جميلة.	2.24	0.65	متوسط
3	9	أشعر بالرضا عن نفسي.	2.14	0.74	متوسط
4	14	أشعر بعدم الرضا عن نفسي حتى لو قمتُ بعملٍ جيد.	2.11	0.68	متوسط
5	13	أعتقد أنني قوية.	2.06	0.80	متوسط
6	15	أمتلك إرادة قوية.	1.97	0.64	متوسط
7	11	أشعر بأن لديَّ شخصيةً مميّزة.	1.97	0.73	متوسط
8	12	أعرف ما هي عناصر القوة والضعف في شخصيتي.	1.95	0.72	متوسط
--	--	**البعد الشخصي**	**2.07**	**0.25**	**متوسط**

1	20	إهمال الآخرين لي يشعرني بالقلق.	2.46	0.76	مرتفع
2	17	يتقلّب مزاجي من حالةٍ إلى حالة.	2.42	0.70	مرتفع
3	22	يسيطر عليّ الخوف من الفشل.	2.34	0.74	مرتفع
4	21	أشعر بأنّي متعبة.	2.33	0.73	متوسط
5	19	أشعر بالخمول والكسل في حياتي.	2.30	0.69	متوسط
6	23	أشعر بأنّي حزينة.	2.29	0.77	متوسط
7	26	أشعر بالأمان والارتياح.	2.26	0.84	متوسط
8	24	يلازمني الشعور بالتوتّر.	2.25	0.72	متوسط
9	18	أشعر باليأس من الحياة.	2.16	0.81	متوسط
10	27	أستطيع التعبير عن مشاعري.	2.14	0.78	متوسط
11	25	ألوم نفسي باستمرار.	2.09	0.74	متوسط
--	--	**البعد النفسي الانفعالي**	**1.80**	**0.26**	**متوسط**
1	37	أشعر مع زميلاتي	2.51	0.52	مرتفع
2	34	أشعر بالراحة عند المشاركة في الاحتفالات المدرسية.	2.46	0.70	مرتفع
3	33	أشعر بمكانتي العالية بين صديقاتي في المدرسة.	2.40	0.65	مرتفع
4	28	أشعر بالخجل عند التحدّث مع المعلّمات.	2.36	0.58	مرتفع
5	29	أشعر بأنني ناجحة في مدرستي.	2.34	0.57	مرتفع
6	36	أشعُرُ بأمانةٍ مهما كانت المغريات	2.32	0.62	متوسط
7	31	أتقبل النقد من المعلّمة برحابة صدر	2.21	0.66	متوسط
8	30	أشعر أن زميلاتي في الصفّ يهملن رأيي.	2.19	0.56	متوسط
9	35	أشعر بأنني شخص غير مرغوب فيه.	2.05	0.63	متوسط
10	32	أشعر بالغرور عندما أحصل على علامة مرتفعة.	1.99	0.75	متوسط
--	--	**البعد المدرسي**	**2.17**	**0.20**	**متوسط**
1	46	أستطيع بذلَ جُهدي في حلّ مشكلاتي.	2.28	0.70	متوسط
2	39	أشعر بأنّ زميلاتي أذكى مني.	2.24	0.74	متوسط
3	44	أشعر بأنّ مستوى ذكائي مرتفع.	2.21	0.70	متوسط

4	45	أستطيع تغيير أفكاري بما يلائم مع ظرفي.	2.18	0.77	متوسط
5	38	لديَّ القدرة على حلّ مشاكلي بنفسي.	2.14	0.78	متوسط
6	43	تساعدني قدراتي العقلية على القيام بالمهام الموكلة إليّ.	2.13	0.60	متوسط
7	48	أفكاري هي ما تُحدّد أفعالي.	2.11	0.71	متوسط
8	47	أُفكّرُ بتسرّعٍ في مواجهة مواقف الحياة.	2.09	0.73	متوسط
9	40	أعتمد على قدراتي العقلية في مواجهة مشاكل الحياة.	2.08	0.69	متوسط
10	42	أغيّر من أفكاري بما يتناسب مع المواقف.	2.06	0.62	متوسط
11	41	أتصرف بحكمة في مواجهة المواقف الحرِجة.	2.00	0.83	متوسط
--	--	**البعد المعرفي العقلي**	**2.08**	**0.25**	**متوسط**
1	49	أشعر بالارتياح بين أفراد أسرتي.	2.66	0.54	مرتفع
2	50	أعتقد أنني محبوبة في أسرتي.	2.57	0.52	مرتفع
3	51	أعتقد أن أخوتي أفضل مني.	2.29	0.70	متوسط
4	53	أشعر بأن أفراد أسرتي راضون عن حجم جسمي.	2.26	0.52	متوسط
5	52	أشعر بأن أسرتي لا تثق بي.	2.18	0.66	متوسط
--	--	**البعد الأسري**	**2.20**	**0.27**	**متوسط**

فيما يتعلق بترتيب فقرات أبعاد مقياس تقبل الذات، فقد جاءت على النحو الآتي:

فيما يتعلق بالبعد "البعد الاجتماعي"، تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد ما بين (1.87-2.39)، في المرتبة الأولى جاءت الفقرة "أراعي مشاعر الآخرين" بمتوسط حسابي بلغ (2.39) وبانحراف معياري (0.76)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات في هذه المرحلة العمرية لديهن وعياً كبيراً بمشاعر الآخرين، مما يعكس حساً عاطفياً قوياً وقدرة على التعاطف والاهتمام بالآخرين. في حين جاءت الفقرة "لدي القدرة على الإقناع والتأثير في الآخرين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.87) وانحراف معياري (0.69)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طالبات هذه المرحلة العمرية قد لا يمتلكن المهارات اللازمة للإقناع والتأثير لنقص الخبرات والمواقف، حيث تتطلب هذه المهارات خبرات اجتماعية مكتسبة وثقة عالية بالنفس.

بالنسبة للبعد "البعد الشخصي"، تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد ما بين (1.95-2.31)، في المرتبة الأولى جاءت الفقرة "أهتم بمظهري لأنه يعبّر عن شخصيتي" بمتوسط حسابي بلغ (2.31)، وبانحراف معياري (0.71)، تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الطالبات يبدين سلوكاً واضحاً في الاهتمام بمظهرهن، حيث يقومن بتكوين هوية متميزة عن الأخريات من خلال مظهرهن الخارجي وملابسهن، كما أن الثناء والإطراء من قبل الأسرة والصديقات حول المظهر يجعلهن أكثر رغبة في الاهتمام بمظهرهن. في حين جاءت الفقرة "أعرف ما هي عناصر القوة والضعف في شخصيتي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.95) وانحراف معياري (0.72)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات في هذه المرحلة لم يمتلكن الوعي الكافي بنقاط قوتهن وضعفهن حيث يتطلب ذلك مستوى عاليًا من النضج المعرفي والانفعالي.

في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد "**البعد النفسي الانفعالي**" ما بين (2.09-2.47)، في المرتبة الأولى جاءت الفقرة "إهمال الآخرين لي يشعرني بالقلق" بمتوسط حسابي بلغ (2.46) وبانحراف معياري (0.76)، تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الطالبات في هذه المرحلة لديهن حساسية عاطفية عالية تجاه الإهمال أو عدم الاهتمام الكافي من قبل الآخرين مما يولد لهن شعوراً بالإزعاج والقلق. في حين جاءت الفقرة "ألوم نفسي باستمرار" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.09) وانحراف معياري (0.74)، تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الطالبات قد يشعرن بأنهن يفعلن ما بوسعهن ويقدمن كل ما يتطلب منهن مع شعورهن ببعض القصور عن تقديم كل ما يلزم.

أما البعد "**البعد المدرسي**"، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد ما بين (1.99-2.51)، في المرتبة الأولى جاءت الفقرة "أشعر مع زميلاتي" بمتوسط حسابي بلغ (2.51) وبانحراف معياري (0.52)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البيئة المدرسية توفر بيئة اجتماعية تنمي العلاقات العاطفية والوجدانية بين الطالبات مما يعزز من شعورهن في التعاطف مع صديقاتهن وبناء علاقات إجتماعية ومشاركة المشاعر. في حين جاءت الفقرة " أشعر بالغرور عندما أحصل على علامة مرتفعة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.99) وانحراف معياري (0.75)، تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الطالبات لديهن الوعي الكافي بأن العلامات المرتفعة نتيجة للاجتهاد والمثابرة وأن ما يحققنه من تحصيل أكاديمي سيعود بالنفع عليهن.

في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد "**البعد المعرفي العقلي**" ما بين (2.00-2.28)، في المرتبة الأولى جاءت الفقرة "أستطيع بذلَ جُهدي في حلّ مشكلاتي" بمتوسط حسابي بلغ (2.28) وبانحراف معياري (0.70)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات يمتلكن مهارات حل المشكلات نتيجة الأنشطة المدرسية وتعليمات المعلمات وتوجيههن مما يعزز من قدرة الطالبات على حل المشكلات وتعزيز الكفاءة الذاتية لديهن. في حين جاءت الفقرة "أتصرف بحكمة في مواجهة المواقف الحرِجة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.00) وانحراف معياري (0.83)، هذه النتيجة قد تعزى إلى أن الطالبات قد لا يمتلكن الخبرة والحكمة الكافية للتحكم الانفعالي والتفكير التأملي مما يجعلهن أقل قدرة على مواجهة المواقف الحرجة.

فيما يتعلق بالبعد "**البعد الأسري**"، تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد ما بين (2.18-2.66)، في المرتبة الأولى جاءت الفقرة "أشعر بالارتياح بين أفراد أسرتي" بمتوسط حسابي بلغ (2.66) وبانحراف معياري (0.54)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأسرة تقدم الدعم العاطفي والأمان الذي تحتاجه الطالبات كما تحرص على التواصل الفعال مع أبنائهن وإشعارهن بالمحبة والألفة. في حين جاءت الفقرة "أشعر بأن أسرتي لا تثق بي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.18) وانحراف معياري (0.66)، هذه النتيجة قد تعزى إلى أن الأسر قد تبدي اهتماماً زائداً وخوفاً تجاه الطالبات خلال هذه المرحلة لحساسيتها وما تتطلبه من عناية ومتابعة مستمرة مما ينعكس على شعور الطالبات بعدم ثقة الأهل.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: "هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين كل من مستوى قلق فقدان الحب والرعاية وتقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي؟".

للتعرف على قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين مستوى قلق فقدان الحب والرعاية وتحسين تقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي تم حساب معامل ارتباط بيرسون، الجدول الآتي يبين تلك النتائج.

الجدول (10): معامل ارتباط بيرسون بين مقياس قلق فقدان الحب والرعاية و أبعاد مقياس تقبل الذات والدرجة الكلية للمقياس

	الإحصائي	البعد الاجتماعي	البعد الشخصي	البعد النفسي الانفعالي	البعد المدرسي	البعد المعرفي العقلي	البعد الأسري	تقبل الذات
قلق فقدان الحب والرعاية	معامل الارتباط	0.032	-.324**	-.244*	-0.170	-.571**	-.532**	-.440**
	مستوى الدلالة	0.753	0.001	0.015	0.092	0.000	0.000	0.000

**** دالة إحصائياً عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول (10) أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين كل من مستوى قلق فقدان الحب والرعاية وتقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وفقاً لقيمة معامل ارتباط بيرسون البالغة (-0.440) وعند مستوى دلالة (0.000)، وتعتبر هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يعني أن انخفاض قلق فقدان الحب والرعاية يقابله زيادة في مستوى تقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس، تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى الطالبات اللواتي يشعرن بضعف الأمان العاطفي وعدم الاستقرار في العلاقات الأسرية والاجتماعية سيؤثر على نظرتهن لذواتهن وثقتهن بأنفسهن، فعندما تشعر الطالبات بأنهن غير مقدرات وغير محبوبات سينعكس ذلك على تقبلهن لذواتهن.

كما بينت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين كل من البعد الشخصي، البعد النفسي الانفعالي، والبعد المعرفي العقلي وتقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وفقاً لقيم معامل ارتباط بيرسون التي كانت عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ارتفاع القلق النفسي والشخصي يتسبب بشعور الطالبات بفقدات الثقة بأنفسهن وعدم القدرة على التعامل مع مشاعرهن والتحديات التي تواجههن، مما يجعلهن أكثر توتراً أو انطواءً مما يقلل من شعور الطالبات بعدم الكفاءة والقدرة على اتخاذ القرارات مما ينعكس سلباً على تقبلهن لذواتهن.

في المقابل كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية عكسية بين كل من البعد الاجتماعي، والبعد المدرسي وتقبل الذات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وفقاً لقيم معامل ارتباط بيرسون التي كانت عند مستوى دلالة أكبر من (0.05)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات يتعاملن مع الضغوطات الاجتماعية والمدرسية بطرق وإستراتيجيات مختلفة كالاعتماد على المعلمين والأصدقاء أو تطوير إستراتيجيات تكيفية مما يقلل من تأثير مشاعر القلق على تقبلهن لذواتهن.

9-التوصيات:

بناءً على النتائج المستخلصة في الدراسة الحالية توصي الباحثتان بما يلي:

- عقد دورات وبرامج إرشادية للأسر لتوعية الأهالي بأهمية الدعم الأسري والعاطفي في تعزيز ثقة الأبناء بأنفسهم.
- دمج أنشطة منهجية في المنهاج المدرسي لتعزيز قدرة الطلبة على التحكم بالانفعالات وتطوير مهارات حل المشكلات.
- توفير جلسات إرشادية للطلبة لإدارة القلق والتوعية بأهمية التفكر الإيجابي لتعزيز تقبل الذات.
- استخدام ألعاب وبرامج تعليمية تفاعلية تمكن الطالبات من تحديد نقاط قوتهن وضعفهن.
- توفير بيئة مدرسية داعمة وآمنه تمكن الطالبات من التعبير عن آرائهن دون خوف، وتدريب المعلمات على تحديد علامات القلق الانفعالي والنفسي لدى الطالبات وأهمية تقديم الدعم النفسي.

-المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو جادو، صالح (2004). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو عمرة، عبد المجيد (2012). **الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة: دراسة مقارنة بين أبناء الشهداء و أقرانهم العاديين في محافظة غزة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

الأحمد، أمل (2001). حالة القلق وسمة القلق وعلاقتهما بمتغيري الجنس والتخصص العلمي. **مجلة جامعة دمشق**، 1(17)، 107-140.

إرميا، ريموندا (2005). **قلق فقدان الحب والرعاية وعلاقته بالتنشئة الأسرية لدى الأطفال**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

أغا، إسراء (2024). **التعافي من صدمة الطلاق**. مصر: مؤسسة الكاتب العربي.

حسن، طه (2013). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الإحصائي وخفض قلق الإحصاء لدى الباحثين بكلية التربية. **مجلة كلية التربية**، 10(65)، 217-247.

رجب، أحمد (2025). **مهارات إدارة الذات والمرونة النفسية**. مصر: دار أزهي.

رفاعي، ناريمان ومظلوم، مصطفى والطنطاوي، شوقي (2018). اضطراب القلق الاجتماعيّ لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية ببنها**، 116(6)، 234-281.

الرمضان، دارين (2024). **التنمر المدرسي وعلاقته بتقبل الذات لدى تلامذة الصف السادس في مدينة حماة.**

الزبيدي، عبد الودود ومحمد، نبراس وحمد، لؤي وجبار، ريام (2021). **المتغيرات النفسية في المجال الرياضي**. شركة دار الأكاديميون للنشر والتووزيع.

زهران، حامد (2005). **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**. السعودية: دار عالم الكتب.

زهران، حامد (2003). **علم نفس النمو**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الزين، ممدوح (2017). **فعالية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج الوجودي في خفض القلق والإحساس بفقدان المعنى لدى الخريجين العاطلين عن العمل في عمان**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزيود، نادر. (2008). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. عمان، الأردن، دار النشر ناشرون وموزعون.

سليم، إبراهيم والعزاليد، سعيد ومطر، عبد الفتاح (2013). فعالية برنامج لتنمية المهارات الحركية الأساسية في تقبل الذات والحد من السلوك الانسحابي لدى المعاقين سمعياً. **المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة/ جامعة حلوان**، العدد (67)، 1-32.

سليمان، عبد الرحمن. (2007). **معجم الاضطرابات السلوكية والانفعالية**. عمان: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

سعد، ماري وأبو زيد، خضر وخليل، صمويل. (2025).العلاج التحليلي العقلي بالحرية النفسية لصمويل بشرى لتحسين المناعة النفسية "دراسة حالة". **الدرويات المصرية**. 41 (2)، 207-236.

سيف، عبد الرحمن (2018). **تطوير الذات**. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

الشافعي، محمد، وعبد الرازق، وفاء. (2021). فاعلية الإرشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى طالبات كلية التربية، جامعة الملك سعود. **مؤتمر كلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر**، القاهرة، 2-6 سبتمبر 2021.

شامخ، بسمة وعبد الحميد، ميس (2018). رهاب الساح وعلاقته بقلق فقدان الحب والرعاية الوالدية. **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية/ جامعة بغداد**، 1(227)، 293-310.

الشناوي، محمد (2001). **التنشئة الاجتماعية للطفل**. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الشؤون، دانيا (2011). القلق وعلاقته بالاكتئاب عند المراهقين: دراسة ميدانية ارتباطية لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. **مجلة جامعة دمشق**، 27(4)، 759-797.

عايز، أمل (2010). قياس القيم الاجتماعية وعلاقتها بتقبل الذات لدى طلبة الجامعة. **مجلة الفتح**، العدد (45)، 1-50.

عبد الحسين، هبة. (2016). قلق فقدان الحب والرعاية وعلاقته بالثقة بالنفس لدى ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم. **مجلة آداب المستنصرية/ الجامعة المستنصرية**. العدد (75)، 1-75.

عبد الخالق، أحمد. (2016). **علم نفس الشخصية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد المحسن، مصطفى. (2022). **فعالية الإرشاد النفسي في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية بأسيوط**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

عبد الحميد، دينا (2013). مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي لخفض حدة القلق والاكتئاب لدى عينة من مرضى الكبد. **مجلة رعاية وتنمية الطفولة**، 11(1)، 399-376.

عبد العال، السيد محمد (2019). تطوير اختبار لمهارات المستقبلي الذي يمكن تقدير خصائصه السيكومترية لدى من لديه القدرة على التفكير في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان. **مجلة كلية التربية**، 19(3).

عبده، إبراهيم (2024). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين تقبل الذات والرضا الوظيفي للمعلمين. **مجلة الإرشاد النفسي**، 80(2)، 137-198.

العبيدي، هبة (2016). قلق فقدان الحب والرعاية وعلاقته بالثقة بالنفس لدى ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم. **مجلة آداب المستنصرية**، 5 (1)، 78-102.

علي، علي إسماعيل (1995). **نظرية التحليل النفسي و اتجاهاتها الحديثة في خدمة الفرد**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

العمري، محمد (2023). **جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات والصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية**. إندونيسيا: شركة ناشا إكسباندنغ مناجمنت.

كامل، سهير (2010). **علم نفس المراحل العمرية**. الرياض: دار الزهراء.

مالهي، رانجيت وريزنر، روبرت (2005). **تعزيز تقدير الذات**. الرياض: مكتبة جرير.

محروس، محروس عبد الرحيم، أشرف (2014). **الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا تعليم التربية الرياضية (للمعاقين حركياً). بين النظرية والتطبيق**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة.

مرتضى، إبراهيم والعبادي، سعد (2018). الوعي الثقافي وعلاقته بفاعلية الذات لدى المرشدين التربويين. **مجلة كلية الآداب**. المجلد (46)، 212-228.

المشيخي، غالب (2009). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.

المصاروة، عدي (2021). قلق فقدان الحب والرعاية وعلاقته بالأمن النفسي لدى الطلبة المراهقين في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك. **مجلة دراسات تربوية ونفسية/ جامعة قاصدي مرباح**، 14(1)، 321-341.

الموسوعة الحرة (2024). **هرم ماسلو للاحتياجات الإنسانية**. تم الرجوع للموقع: https://arz.wikipedia.org/wiki/

النمر، آمال (2016). تقبل الذات وعلاقته بكل من تقبل الآخر وأساليب التعلق لدى طلبة الجامعة. **العلوم التربوية/ جامعة القاهرة**، 24(2)، 1-65.

اليحفوفي، نجوى. (2006). السعادة والاكتئاب وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب الجامعة اللبنانيين. **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، العدد (4)، مصر.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2024). **نظام التعليم في الأردن**. https://moe.gov.jo/ar/ نظام-التعليم-في-الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abney, Paul C. (2002). **A Study of the Relationship Between the levels of self-Awareness within students enrolled in counseling practicum and the measurementsof their counseling effectiveness**. Unpublished doctoral dissertation, university of north Texas.

Ahghar, G. (2014). Effects of Teaching Problem Solving Skills on Students' Social Anxiety. **International Journal of Education and Applied Sciences**, 1(2), 108-112.

Alexander, B., & Shelton, C. (2014). **A history of psychology in Western civilization.** Cambridge University Press.

Al-Ramadan, D. (2013). **Self-acceptance and its relationship with emotional development: A field study on a sample of adolescents in the city of Hama**. [Unpublished master's thesis]. Damascus University, Syria.

Antony, M. (1997). Assessment and Treatment of Social Phobia. **Journal of Psychiatry**, 42, (8), 826-834.

Bandelow, B., & Stein, D. (2005). **Social Anxiety Disorder**. New York: Taylor & Francis E- Library.

Bandura, A. (1977). **Social Learning Theory**. United States of America: A Paramount Communications Company.

Beck, A., Freeman, A. & Davis, D. (2004). **Cognitive Therapy of Personality Disorders (Second Edition)**. New York: Guilford Press.

Butler, G. (1999). **Overcoming Social Anxiety and Shyness: A Self – Help Guide Using Cognitive Behavioral Techniques**. London: British Library.

Chamberlain, M., & Haaga, F. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. **Journal of Rational Emotive & Cognitive Behavior Therapy** ,19(3), 163-176.

Clark, D., & Beck, A. (2010). **Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and Practice**. New York: Guilford Press.

Detweiler, M., Comer, J., & Albano, A. (2010). **Social Anxiety in Children and Adolescents: Biological, Developmental, and Social Consideration**. In Hofmann, S., & Dibartolo, P (Eds.), Social Anxiety: Clinical, Developmental, and Social Perspectives (Second Edition), (223-270). New York: Academic Press.

Fung, C. (2011**). Expoloring individual self-awareness as it relates to self-acceptance and the quality of interpersonal relationships**. Unpublished doctoral dissertation, pepperdine University.

Kendall, P., Hudson, J., Gosch, E., & Flannery-Schroeder, E. (2008). Cognitive-behavioral therapy for anxiety disordered youth: A randomized clinical trial evaluating child and family modalities.

Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76(2), 282–297. https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.2.282

Leary, M. (2001). **Shyness and the Self: Altentional, Motivational, and Cognitive Self – Processes in Social Anxiety and Inhibition**. In Crozier, International Handbook of Social Anxiety: Concepts, Research and Interventions Relating to the Self and Shyness, (217 – 234), New York: John Wilery & Sons, Inc.

Macinnes, D. (2006). Self- esteem and Self- acceptance: an examination in to their effect on psychological health. **Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing**, 13(5), 483-489.

National Institute of Mental Health (NIMH). (2013).

Neff, K. (2011). **Self-compassion: The proven power of being kind to yourself**. William Morrow Paperbacks.

Rogers, R. (1961). **On becoming a person**. Houghton Mifflin.

Shannon, J. (2012). **The Shyness & Social Anxiety Workbook for Teens: CBT and ACT Skills to help You build Social Confidence**. Canada: New Harbinger Publications, Inc.

Ullrich, A., Lambert, G. & McCarthy, J. (2009). **The elationship of elementary teachers' years of teaching experience, perceptions of occupational stress, self- acceptance, and challenging student behavior to burnout symptoms in the United States and Germany**, A dissertation submitted to the faculty of The University of North Carolina, Charlotte.

The Relationship between the Level of Anxiety over Loss of Love and Care and the Enhancement of Self-Acceptance among a Sample of Fifth-Grade Female Students

Abstract

This study aimed to reveal the relationship between the level of anxiety over the loss of love and care and the enhancement of self-acceptance among a sample of fifth-grade female students. The study employed the descriptive correlational research approach. The sample consisted of (100) female students from the Scientific Islamic Schools in the capital, Amman. Two scales were developed for the purposes of this study: the first was the Anxiety over Loss of Love and Care Scale, and the second was the Self-Acceptance Scale. Their validity and reliability were verified. The results showed that the level of anxiety over the loss of love and care among fifth-grade female students was high, with a mean score of (51.70) and a standard deviation of (2.60). Meanwhile, the level of self-acceptance among fifth-grade female students was moderate, with a mean score of (2.04) and a standard deviation of (0.10).

Keywords: Anxiety over Loss of Love and Care, Self-Acceptance, Fifth-Grade Female 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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/1/7م تاريخ القبول: 2026/3/15م تاريخ النشر: 2026/8/31م

الصراع على الحياة "قراءة في قصيدة ذي الرمة العينية"

أ.د. محمد محمود العمرو*

الملخص

مثلتِ المقدمة الطللية بما فيها طبيعة إحساسات الشاعر وآلامه، فقد أسقطَ الشاعرُ الطبيعة على ما يعانيه من تناقضات في الحياة، فعلى الرغم من موت المكان إلا أن الحياة تسكن فيه، فالماء حياة لكن ما يحيط بها ميت، فحال المكان كحال الشاعر من حيث الروح لكنه ميت من حيث الإحساس.

اتبعتُ المنهج الوصفي التحليلي في دراستي مستفيدًا من المنهج النفسي للكشف عن الجوانب النفسية للشاعر.

ومن النتائج التي توصلتُ إليها في دراستي أنَّ الصفات التي أعطاها الشاعر للحمر الوحشية التي تعاني العطش وتبحث عن الماء، دليل على حالة العطش التي يعيشها الشاعر، ولا سيما أنَّ الماء رمز الحياة، ثم إنَّ حالة القلق والتوتر التي يصور الشاعر بها الحمر الوحشية ما هي إلا إسقاط لذاته، وإظهار التوتر وتوجسه في هذه الحياة.

الكلمات المفتاحية: عينية ذي الرُّمة، المقدمة الطللية، الموت، الرحلة، الصراع.

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

1-المقدمة:

مَثَّل النص الشعري القديم عامة وعند ذي الرمة خاصة حالة من حالات كشف مكبوتات نفسه المأزومة، ليمثل هذا الكشف شكلاً من أشكال الاسترخاء النفسي والعاطفي للمبدع الذي يظن أنه استطاع أن يُخرج نفسه من أزمتها وإحساسها بالضيق مع المحافظة على رزانة نفسه مما قد يؤذيها، وهنا يأتي دور علم النفس في تتبع هذه المعاني، وكشف ما هو كامن وراء هذه المعاني الظاهرة.

يسعى البحث إلى كشف التفاعلات النفسية المشكّلة للمعاني الشعرية وإظهار المعاني الكامنة في لا وعي الشاعر وتقديمها للمتلقي بشكل علمي يستند إلى علم النفس الذي يهتم بالنفس الإنسانية ومكنوناتها وإخراجها للقارئ.

2-أسئلة الدراسة:

لقد دارت أسئلة الدراسة حول، لِمَ يهتم الشاعر في قصائده بالطلل؟ ما الدور الذي يمثله الطلل في البناء الدلالي للقصيدة؟ لِمَ يلح الشاعر على الرحلة، وماذا تمثل؟ ولمَ يقف الشاعر وقوفاً يسيراً على الغرض الرئيس في القصيدة؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى كشف المعاني الشعرية في القصيدة، وإظهار دلالاتها من خلال إبراز أثر الحالة النفسية عليها.

3-مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في وجود معانٍ متناقضة في القصيدة فسعت إلى حلّها، ففي الوقت الذي يمثل فيه الطلل الموت نرى موضوع القصيدة المدح، والمدح هو الخصب والحياة، وكذلك الرحلة ففي الزمن الذي نرى الشاعر يصور الحمر الوحشية العطشى نراه يتحدث عن الماء الوافر الذي تصل إليه الحمر، وعلى الرغم من وجود الماء الذي يطفئ العطش إلّا أن الشاعر يصور خوف الحمر، فهي وإن شربت إلّا أنها خائفة متوجسة، فالصياد القاتل يمثل شكلاً من أشكال القلق والتوتر.

4-منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي مع إفادتها من المنهج النفسي الذي يضيء لها أبعاد المعاني، ويكشف دلالات لا تظهر إلّا من خلاله.

5-الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت ذا الرمة منها على سبيل المثال:

1- العمرو، محمد، وجودة، أحمد، المقدمات الطللية في شعر ذي الرمة، مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد (5) الإصدار (2)، 2024م.

2-محفوض، رامية، وإبراهيم عيسى، حكمت، الطلل في شعر ذي الرُّمَّة، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، جامعة تشرين، مج20، ع13، 1998.

3-تحسين محمود الجلبي، آن، الرؤية في شعر ذي الرُّمَّة ، النادي الأدبي الثقافي بجدة، مج8، ج18، 2004.

يمثل النص فضاء مفتوحاً من العلاقات الناتجة عن تفاعلات نفسية دفعت إليها حالات لا واعية مرتبطة بنفس الشاعر وماضيه، فيمثل النص "مستودعاً للمشاعر والأفكار المكبوتة[1]. فحياة الشاعر خاصة والفرد عامة تختفي في اللاوعي الذي يعتبر ميداناً واسعاً وخصباً للإبداع الأدبي خاصة، والفني بأشكاله المختلفة عامة.

إن "الأفكار والمشاعر والمشكلات التي يصعب علينا مواجهتها أو حلها تخرج فوراً من الشعور إلى اللاشعور، ويطلق عليها اسم الكبت"[1]، فتراكمات الإنسان تستقر في اللاوعي ثم تخرج على شكل إبداعي معين؛ إما شعر أو رسم أو سواه من أشكال الإبداع الفني، وهذا الشكل الشعري عند ذي الرمة؛ كان يركز على وصف الصحراء وما فيها من مظاهر القسوة والموت، ساعياً للخروج من هذا الموت بوساطة ناقة ضخمة في مرة وفي مرة أخرى نحيلة هزيلة بسبب طول الأسفار حتى حينما يصور أفخاذها بالمكتنزة لحماً فإنه يصور سائر الجسد بالضعف والنحول، ولعل السبب في ذلك يعود إلى "استمتاع الإنسان (الشاعر) بالتناقضات، ولا سيما أن الإنسان (الشاعر) في مثل هذه الحالات لا يلتفت إلى المنطق، ويرفض أن يقول لا للرغبات"[2].

فالشاعر يلهث خلف أحاسيسه التي تصور حاله وما آل إليه من ضنك الحياة، ولا سيما إن كان حاله يشبه حال ذي الرمة الذي لقي من مَيَّةَ نكرناً وتجريحاً ممثلاً بزهدها فيه بعد أن رأته وازدرته، فما كان منه إلا أن يكبت مشاعره، وهنا تجدر بنا الإشارة إلى المجتمع والعادات والتقاليد ونظرتها لبعض المشاعر، فالشاعر يفكر في حدود المثالية بإشباع الفطرة الأولية، وهذا ما يطلق

عليه علم النفس برغبة (الأنا) في إيجاد طريقة لإشباع (الهو) لكن داخل حدود الحشمة المطلوبة من (الأنا الأعلى) أثناء وضع قيود الواقع في الاعتبار، ويعتبر (الهو) خارج إرادتنا، فهو مستقر في اللاوعي[3].

نحن نعلم أن ذا الرمة يعيش في العراق، وعلى الرغم من الحياة المدنية التي يعيشها هناك[4] إلا أنك تجده يعيش حياة الصحراء في شعرة وتقاليده الشعرية، وأنه بدوي في مخيلته جاهلي في صوره ومعانيه حتى لغته فإنها تحمل في كثير من الأحيان قسوة الجاهلية وغريبها، وربما يعود هذا إلى أن الإنسان إذا اصطدم "بمشكلة ما يصعب عليه التغلب عليها فإنه يرتد أحياناً إلى الوراء"[5]، فيكون ارتداده إلى الوراء ناتجًا عن "متاعب الحياة الراهنة وما يصادف الشخص من مشكلات"[6]، وربما هذا الذي جعل ذا الرمة يعود إلى حياة الطلل والرحلة.

-تحليل القصيدة:

يبدأ الشاعر قصيدته على النهج العربي التقليدي من الوقوف على الطلل[7]، بل يبالغ ذو الرمة في إصراره على الطلل حتى بِتنا نراه المسيطر على لوحة المدح إذا كانت القصيدة مدحية[8]، فإن كان هذا حال المدح، فكيف يكون في سواه من الأغراض الشعرية؟ ولا سيما أن الخليفة سليمان بن عبد الملك أعرض عن فخر نُصيب وأعطاه على المدح لأنه أرضاه، فإن كان هذا حال الخليفة مع الفخر فكيف يكون حاله مع الطلل؟ لا شك أن هذا لا يرضيه، ولا يرضي سواه من الخلفاء[9].

ويأتي السؤال لماذا يصر شاعر أموي على المقدمة الطللية؟ هل كانت المقدمة تمثل جانباً من جوانب نفسه التي ابتليت بحب ميّة التي أحبته حتى رأته فزهدت فيه؟ فتكون الإجابة من خلال تحليل النص الذي نرى فيه تركيزاً على إظهار آلامه وأحزانه، ومما لا شك فيه أن هذا الحزن والتحسر ما هو إلا باب عبر من خلاله الشاعر ليفصح عن آلامه وأوجاعه التي يشعر بها، ولا سيما بعد أن ابتعدت عنه ميّة[10]، يقول الشاعر[11]:

خليليَّ عوجا عوجةً ناقتيكما ... على طلل بين القلات وشارِعِ

به ملعبٌ من مُعصِفاتٍ نسجنهُ ... كنسجِ اليماني بُردَهُ بالوشائعِ

وقفنا فقُلنا إيهِ عن أُمِّ سالمٍ ... وما بالُ تكليمِ الديارِ البلاقعِ

فما كلَمتنا دارُها غير أنَّها ثَنتْ هاجساتِ من خبالٍ مُراجِعِ

ظَلِلْتُ كأنّي واقفٌ عند رسمِها بحاجةِ مقصورٍ له القيدُ نازِعِ

تذكُّرَ دهرٍ كان يطوي نهارَهُ رقاقُ الثنايا غافلاتُ الطلائعِ

عَفَت غير آجالِ الصريم وقد يُرى بها وُضَّحَ اللبَّاتِ حُورُ المدامعِ

كأنَّا رَمَتنا بالعيونِ التي بَدَت جآذرُ حَوضى منْ جيوبِ البراقع

إذا الفاحشُ المغيارُ لم يرتقبْنهُ مددنَ حبالَ المُطمِعاتِ المَوانعِ

تَمنَّيتُ بعدَ اليأسِ من أُمَّ سالمٍ بها بعضَ رَيعاتِ الدِّيارِ الجوامعِ

فما القُربُ يَشفي من هوى أمِّ سالمٍ وما البعدُ مِنها من دواءٍ بنافعِ

تمثل الأبيات السالفة جزءًا من المقدمة التي أوقفها على تصوير الحسرة والألم، وهو فيها يبث آلامه وأوجاعه من خلال تصوير الطلل، وما حلّ فيه من خراب، ولا أرى هذا الخراب إلا خراب نفسه المتعبة من هجر مية.

يصور الشاعر في المقدمة نفسَه المشتاقة وقد خرجت إلى ديار المحبوبة مع خليلين (من أخلائه)، وهذه عادة جاهلية، فيطلب الشاعر من صديقيه أن ينحرفا بناقتيهما إلى ديار كانت تسكن بها أُم سالم، ويحدد مكان هذه الديار، فيقول إنها بين قلات وشارع، ولا أرى تحديد (هذا) المكان إلا شكلاً من أشكال الإفصاح عن الألم الذي حل به، وزاده توضيحاً حينما حصره بين هذين المكانين، (قلات وشارع)، ثم يكمل الشاعر تصويره لهذا الطلل، وما حلَّ به من موت من خلال صورة تشير إلى الحياة، فصورة الحياة في البيت الثاني تتضح من تصوير الخراب الذي حلَّ بالطلل من خلال الشُّح الذي يصنعه الإنسان ليحافظ به على الحياة، ليكون المعادل الموضوعي للطلل عامة، وعند ذي الرمة خاصة شكلاً من أشكال الحفاظ على الحياة، وصورة عن رغبة الإنسان بالحياة والتشبث فيها.

يصور الشاعر الرياح وكيف عبثت (تخريباً) بالديار، فيبين أن الريح بحركتها المختلفة بين شمال وجنوب أو شرق وغرب قد غيرت ملامح هذه الديار، كما يغير النساج هيئة الغزل من

خلال الوشائع التي يحرك بها النسيج يمنة ويسرة، فيغير شكله ويحوله من مادة خام إلى برد يحمي به الإنسان نفسه من الهلاك، وأظن هذا هو مبتغى الشاعر.

ثم يصور الشاعر بعد ذلك وقوفه وأصحابه على هذا الطلل، متحسراً على أُم سالم، مشيراً إلى تسلل الموت وانتشاره في جميع أركان المكان الذي أصبح يشع بالموت الذي دل عليه بالسكون التام، فهو غير قادر على الإفصاح عن ذاته، ناعتاً إياه بالبلاقع الخراب الذي لا يرد جواباً لسائل، بل نجد الشاعر يتعجب من تكليم ديار خربة، وهنا التعجب ما هو إلا شكل من أشكال التفريغ النفسي، وإظهار ما في نفسه من موت يشبه المكان وعندها يتعجب الشاعر ممن يطلب منه أنْ يكُفَّ عما هو فيه، فتكون الإجابة أن الأمر ليس بيدي فأنا كالميت لا أملك قوة ولا أستطيع صنع شيء غير أن هذا الموت أحيا هواجس كانت النفس قد نسيتها بسبب فقد العقل الناتج عن الهجر، وبعد رؤيتها عادت هذه الهواجس وعاد القلب إلى هيامه القديم.

ثم يصور الشاعر ذاته التي لا تملك من أمرها شيئاً بحال البعير المربوط وقد قُصرَ له الرباط، فهو لا يستطيع أن يبرحَ مكانه، ولا أرى القيد إلا قيدًا نفسيًا. يشير إلى تشبث الشاعر بالحيوية التي زهدت به وتركته، وقد عبر الشاعر عن هذا الإحساس من خلال البيئة العربية وثقافته البدوية.

ثم يتصرف الشاعر ليبث مشهد الحياة في هذا الطلل الذي قد مات، وذلك من خلال تصوير الحياة والفاعلية، فنهاره مفعم بالحياة، تظهر الحياة من تصوير النساء العابثات، فهن صغيرات السن، ومن علامات صغرهنَّ أنهنَّ لا يُراقبْنَ من قبل الأهل لصغر سنهنَّ. ثم يتحول الشاعر في البيت التالي ليؤكد حياة هذا المكان الذي آل إلى الموت بعد هجر هذه النساء له، فيشبههنَّ بالبقر الوحشي لجمالهنَّ.

يصور الشاعر هذه الديار التي كانت حية بوجود النساء وقد ماتت وانقطعت عن سالف عهدها بهجرهن، ويؤكد الشاعر على هذا الانقطاع بصورة كوم رمل قد انقطع عن كثبان رملية فأصبح وحيدًا منفردًا، ونرى الشاعر وهو يدل على ما حل به من هجر يعمد إلى البيئة الصحراوية ليستمد منها صوره ومعانيه التي تدل على البعد.

والبعد عادة لا يكون إلا لمن مات، سواء أكان الموت ماديًا أم معنويًا، وهذه المعاني تشير إلى مدى اندغام الشاعر بالبيئة الصحراوية التي يرى فيها الفراق حتى بين الكثبان الرملية التي

اجتمعت وخرج واحد منها، فتكون منقطعة غير موصولة، وكأني بالشاعر قد راح يشير إلى هجر محبوبته له وقطعها ودَّه

بحال الكثبان الرملية التي انفصلت وابتعدت عمن هم من زمرتها، فباتت حزينة.

فالشاعر يصور حزنه وألمه في هذا البيت الذي يشير إلى معاناته التي دلَّ عليها من خلال تصويره حالهنَّ، فهنَّ مسرورات يتلاعبن بقلبه، يشبهن أولاد البقر الوحشي جمالًا، يرمين الشاعر بعيون سود فأردينه قتيلًا.

ثم ينصرف الشاعر ليصور عدم جديتهنَّ في هذه الحياة، وعدم الجد ينتج- عادة- عن عدم تحمل المسؤولية لصغر سنهن، فيقول: إذا أمنَّ الفاحش المغيار أي الرجل الغيور الذي لا يرضى بالفاحش من الفعل مددنا يد الهوى، ورحن يتلاعبن بقلوب الرجال وعقولهم.

يدل حديث الشاعر في الأبيات السالفة الذكر على الموت، ويريد ذو الرُّمة من إيراده تصوير معاناته، فإذا أراد أنْ يبينَ أمله في إعادة الحياة لهذا الميت، يترتب عليه أمران الأول، استحالة الأمر في ذاته، فالميت لا يعود للحياة، وهذا مرتبط بالشاعر، والثاني مرتبط بالمتلقي، فهو يرى مقدار ما يواجه الشاعر من شدة ومن ألم جعله يسعى لإحياء الميت لكن الميت لا يعود، لذلك نجد الشاعر يشير في البيت العاشر إلى اليأس من أم سالم- الحياة- واليأس هذا ممثل باستحالة الاجتماع بها في هذه الديار كما كان الأمر في سالف العهد، وينهي الجزء الأول من مقدمة القصيدة بفلسفة مفادها أن قرب أم سالم وبعدها سواء، فحاله كحال المريض الذي لا يجدي معه شيء، سواء أخذ العلاج أم لم يأخذه.

ثم يتحول الشاعر لوصف أم سالم وهذه طريقة تقليدية جاهلية، فالشاعر بعد أن يبث أحزانه وهمومه من خلال المقدمة الطللية، يذهب ليؤكد ما به من ألم، وأن هذا الألم ناتج عن جمال هذه المحبوبة فيكون تصويره للمحبوبة شكل من أشكال الكشف عن سر معاناته، يقول الشاعر[12]:

مِنَ الْبِيضِ مِهَاجٌ عَلَيْهَا مَلَاحَةٌ نُضَارٌ وَرَوعاتُ الحِسانِ الرَوَائِعِ

هي الشمس إشراقاً إذا ما تزيّنت وشِبه النَّقا مغترَّةً في الموادعِ

وَلَمَّا تَلَاقَيْنَا جَرَتْ مِنْ عَيُونِنَا دُمُوعٌ كَفَفْنَا مَآءَهَا بِالْأَصَابِعِ

وَنِلْنَا سِقَاطاً مِنْ حَدِيثٍ كَأَنَّهُ جَنَى النَّحْلِ مَمْزُوجًا بِمَاءِ الْوَقَائِعِ

معروف لدى علماء النفس أن الإنسان يسعى دائمًا لملء النقص الذي يشعر به في نفسه، فإن كان الإنسان أسمر البشرة نجده يتغنى بالبشرة البيضاء، وهذا الذي جعل العرب من الجاهلية يمدحون النساء بالبياض، وذلك لقلة البياض عند العرب أو لغلبة اللون الأسمر، والشاعر في هذا الباب يسير على النهج العربي من جهة ومن جهة ثانية فقد ذكر عنه أنه كان أسمر اللون قصير القامة، أحبته مية في بداية تغزله بها وعند رؤيته زهدت به[13]، لذلك سعى الشاعر لملء ما يراه ناقصًا عنده، وأراه يلتفت إلى جزئية عجيبة وهي عدم اكتفائه بذكر صفة البياض فيها، بل أضاف إلى البياض ملاحة ونظاراً تذكر به النساء الجميلات، ثم يكمل الشاعر أوصافها فيقول: إنها شمس ولم يستعمل أداة التشبيه، وذلك لأجل بيان شدة التقارب بينها وبين الشمس من حيث الإشراق والجمال ولاسيما إذا تزينت، وأمّا إن كانت بلباس البيت فهي عظيمة وعالية تشبه النقا أي الخيار من الشيء أي أكمله[14]، فهي كاملة، سواء تزينت أو كانت في بيتها بلباسها المنزلي، وهنا إشارة إلى أنها جميلة في جميع أحوالها.

يصور الشاعر في البيت الثالث من الجزء الثاني من المقدمة لقاءه بأم سالم مبينًا آلامهما وأوجاعهما، وذلك من خلال تصويره للدموع الغزيرة التي انسكبت من عيونهما فراحا يكفكفانها بالأصابع، ثم ينتقل من تصوير الحسرة إلى تصوير اللقاء الذي جرى فيه حديث بينهما شبهه الشاعر بعسل النحل، وشبهه بالعسل الممزوج بالماء العذب الساقط من السماء، فتحتفظ به الأرض القاسية وهي عادة تكون على شكل حفر دائرية أو مربعة في الصخر، لعبت الأطلال دوراً مهما فيه، وكانت بمثابة منبهات خارجية وداخلية لونت شعره بالغربة والمعاناة كما ظهر في كل شعره[15].

بعد هذه المقدمة التي يبث فيها الشاعر معاني الحسرة والألم من خلال تصويره موت المكان، ثم موت علاقته بأم سالم، يسعى الشاعر إلى إحياء هذا الذي قد مات، ولا سيما موت العلاقة الناتج عن موت المكان، فيكون ذلك برحلة إلى ديار المحبوبة، علَّه إذا رآها عادت إلى نفسه الحياة التي كان يعيشها في صباه، أو ربما إذا رأى هذه الديار رأى فيها حياته، فتعود الحيوية إليه فيشعر بالدينامية والحيوية، يقول الشاعر[16]:

فَدَعْ ذا، وَلَكِنْ رُبَّ وَجْنَاءَ عِرْمِسٍ دَوَاءٌ لِغَولِ النَازِحِ المُتَوَاضِعِ

زجولٍ برجلَيْها نهوزٍ برأسِها إذا ائتزرَ الحادي ائتزَازِ المُصَارِعِ

قَطَعْتُ بِهَا أَرْضًا تَرَى وَجْهَ رَكِبِهَا إِذا مَا عَلَوْهَا مُكْفَأً غَيْرَ سَاجِعِ

كأنَّ قلوب القومِ من وجلٍ بها هَوَت في خوافي مُطعِماتٍ لوامعِ

يبدأ الشاعر لوحة الرحلة بعبارة (فدع ذا) أرى أن استعمال الشاعر لها في بداية الرحلة كان بمثابة نقل من حال موت الذات المتقطعة عن ونيسها بالهجر- ممثلة بالطلل- إلى محاولة إحياء هذه الذات من خلال العودة إليها- العودة إلى طلل صاحبه- والعودة لا تكون ميسرة سهلة وإنما تحتاج إلى ناقة تحمل صفات خاصة.

صور الشاعر في البيت الأول صفات الناقة التي ستحمله إلى ديار المحبوبة، فكانت صفاتها الغلظة أو الشدة، فهذه الناقة الغليظة الشديدة هي القادرة على أن تكون دواءً لهذا البعد، ودواؤها يكون بقطع المسافات لتوصله إلى ديار المحبوبة، ثم إن هذه الناقة الشديدة لا بدَّ وأن الشاعر يحمِّلها من الصفات التي ينبغي أن يحملها هو، أو هي إسقاط لنفسه على الناقة فتكون الناقة معادلاً موضوعياً للشاعر، والملاحظ على صفات الناقة أنها تشبه صفات ناقة عنترة بن شداد في معلقته[17]. فهي تسير سيرة الخيلاء وتظهر هذه الصفة من خلال قوله: زجول برجليها؛ أي أنها تحرك قدميها وترميها على الأرض رمي الواثق، وهذه الثقة تظهر من خلال نهوز برأسها فهي تحرك رأسها حركة الواثق الشديد العالم بما يصنع وإلام يرنو، وهذه الحركة (زجول ونهوز) يربطها الشاعر بقوة الحادي الذي يحفزها بصوته الشديد العالي، فالشدة من الناقة واقعة من شدة الحادي الذي جعله كالمصارع، ووجه الشبه بينما هو علو الصوت والغضب.

يصور الشاعر في هذه المعاني نفسه التي تسعى لإحياء ذاتها، وإحياء الذات يحتاج إلى شدة وقوة؛ لأجل ذلك قال: هي دواء للبعد، أو ربما يعد زجره لأجل تفريغ ما زاد في نفسه لينقل هذا الإحساس للمتلقي ليشعره بمقدار معاناته.

ومن شدة إصرار الشاعر على بيان ضخامة الناقة وكبرها- وهي لا بدَّ أن تكون كذلك- راح يصور الكساء الذي يوضع عليها لعلوها بالصومعة العالية وكأنها برج لطولها وارتفاعها حتى أن راكبها من فرط علوها يظن أن الأرض منكفئة غير مستوية، فيشعر بالخوف، ويظهر هذا الخوف على قلب راكبها المضطرب، ويصور شدة خفقان قلب صاحبها بالطائر الذي هوت به أجنحتها،

فحركة الجناح تشبه حركة القلب المرتجف، وأظن الشاعر ما زاد في هذه الصورة على أنه صور إحساسه وذاته المضطربة، ثم يكمل الشاعر الصورة من خلال تشبيه الناقة بالبزاة، وهي نوع من أنواع الطيور. يقول الشاعر: [18]

من الزّرقِ أو صُقعٍ كأن رؤوسها من القُهز القُوهيّ بيضُ المقانعِ

تحوَّل الشاعر في هذا البيت من الحديث عن القوم الذين ركبوا هذه الناقة الضخمة الكبيرة للحديث عن الطيور التي شبه خفقان قلوب الركب بحركة جناحيها، وتأكيدًا منه على هذه السرعة الكبيرة اختار البزاة أو العقبان التي أعطى رؤوسها صفة البياض، وهذا اللون مغاير للونها؛ لأجل ذلك شبه وجهها البيضاء بالقناع الذي يُخفي هذا الوجه، أو ربما أنه يُخفي حقيقة هذا الوجه.

يعود الشاعر للركب فيصور حالة من حالات الخوف الشديد والترقب الدقيق، حتى أن الشاعر يصور الحادي وقد التفت من شدة الحذر إلى دوي المسامع التي شبهها في البيت السابق بصوت البزاة أو العقبان، يقول الشاعر[19]:

إذا قال حادينا لتشبيه نبأةٍ صهٍ، لم تكن إلا دويَّ المسامعِ

كأني ورحلي فوق أحقب لاحه من الصيفِ شلُّ المُخلِفات الرَّواجعِ

ممرٍّ أمرَّت متنهُ أسديَّةٌ يمانيةٌ حلَّتْ جُنوبَ المَضَاجعِ

يمثِّل البيت غاية التوتر النفسي، وذلك من خلال تصوير الشاعر لحادي الركب الذي يسير بهم في هذه الصحراء، فيسقط عليه إحساسه الشديد بالقلق والتوتر، ثم راح يصور مراقبة الحادي لكل صوت وإنْ صغر، ويكشف الشاعر إحساسه هذا من خلال قوله: "دوي المسامع"؛ ليتضح للمتلقي أن هذا الخوف الشديد والحذر الكبير جعلهم يسمعون دوي المسامع الناتج عن السكون الشديد الذي يمر به الشاعر والركب حتى باتوا يسمعون أدق الأصوات التي تخرج من البيئة، ويسمعها الإنسان بسبب السكون الشديد الناتج عن الخوف الشديد.

ويستمر الشاعر في تصوير خوفه الشديد، وذلك من خلال تشبيه الناقة التي يركبها بالحمار الوحشي. وهو في هذا الباب يريد الشاعر أن يصور سرعتها، فيختار الحمر الوحشية ولاسيما الأتن التي رجعت بلا حمل، فكانت سرعتها كبيرة وحركتها خفيفة، فهي تسير ولا تخاف على حمل

في بطنها، وهذه الصورة "صورة الحمر" صورة عربية جاهلية[20]. وتدل في ذات الوقت على الإحساس بالألم الناتج عن رجوعها بلا حمل. فهي وإن كانت خفيفة في سيرها إلا أنها مكسورة في نفسها لم يحصل لها ما تتمنى، وربما يكون هذا هو الذي حدث للشاعر بعد هجر أُمِّ سالم له.

ثم يؤكد الشاعر على مشهد من مشاهد المعاناة التي تقع عليه من خلال إسقاطها على هذه الحمر الوحشية، فالشاعر لا يكتفي بإظهار حزنها لفقد الحمل، بل راح يصور هذه الحمر وهي تعاني قسوة الطبيعة من خلال تصوير المطر الذي يسقط عليها فلا يجعلها ترتاح بسير أو إقامة، فالمطر يغلق جميع المنافذ التي تتخذه الحمر الوحشية مهربًا لراحتها، ثم يتحول الشاعر لصورة تثير الحياة، هذه الصورة وإن كانت للوهلة الأولى تشير إلى الشدة والمعاناة إلا أنها تشير إلى البعث والحياة حتى في الأرض الميتة، فبعد أنْ صور لنا المعاناة التي تقع على الحمر الوحشية، مثَّل لنا الماء الذي اجتمع بالأرض، بإنسان يدعو هذه الحمر فتشرب منه، ويكون انطلاقًا لحياة جديدة وأمل واعد، وقد جعل هذا الأمل منبعثًا من خلال تصوير المطر الذي هو الحياة في أرض ميتة لا ينزل فيها الماء. يقول[21]:

دعاها من الأصلابِ أصلابِ شُنْظُبٍ أخاديدُ عهدٍ مُستحيلِ المواقعِ

كسا الأكمَ بُهمى غضَّةً حبشيَّةً تؤاماً، ونقعانُ الظهور الأقارع

وبالروضِ مَكنانٌ كأنَّ حديقَهُ زرابيُّ وشَّتها أكُفَّ الصوانعِ

إذا استَنْصَلَ الهيفُ السَّفيُّ برَّحت به عراقيَّةُ الأقياظِ نجدُ المرابعِ

موشَّحةٌ حُقْبٌ كأنَّ ظهورَها صفا رَصَفٍ، مجرى سُيولٍ دوافعِ

تشكل الرحلة حالة من حالات التحول، والمقصود بالتحول عند الشاعر هو مفارقة معاني الموت ممثلة بالأرض الخربة التي لا تسقط فيها الماء إلى أرض جديدة فيها كل وسائل العيش، حتى إنك تجد هذه الحياة تطغى على نفس الشاعر التي باتت تشعر بالأمل، فيصور لك الجبال وقد اكتست بالخضرة القاتمة لغزارة المطر النازل عليها حتى باتت كأنها سوداء من شدة الخضرة، فكانت الأرض رياضًا جميلة، ولإظهار جمالها راح يصورها بالثياب التي زينت نسجها وتفننت به أيدي الصناع، ثم يعود الشاعر إلى الحمر الوحشية التي اعتادت على الذهاب إلى العراق في

الصيف وتعود إلى النجد في الربيع، فيصور لك هذه الأرض بعد انقضاء الربيع، وكيف باتت ميتة لا حياة فيها حالها كحال ديار أم سالم بعد هجرها إياها؟

ثم ينتقل الشاعر ليصف الحمر الوحشية (الأتن) فهي مخططة، ظهورها تشبه الأرض التي جرى بها السيل فأظهر حجارتها فباتت كأنها مرصوفة، وهنا يشير الشاعر إلى قوتها أو متانتها، وقد أتى الشاعر بهذا المعنى ليدل على هذه الحمرة التي جعلها مشبهاً به للناقة التي سيركبها فتوصله إلى ديار المحبوبة.

ثم ينصرف الشاعر ليظهر علمه بالأنواء، وهذا العلم معروف عند العرب من الجاهلية، وكانت العرب تحتاج هذا العلم لضنها بالماء ولحاجتها له مع قحل الصحراء، يقول الشاعر[22]:

فلما رأى الرائي الثُّرَيَّا بِسُدْفَةٍ ونشَّتْ نِطافُ المُبقياتِ الوقائعِ

وساقت حَصادَ القُلقُلانِ كأنَّما هو الخَشْلُ أعرفُ الرياحِ الزعازعِ

تردَّفنَ خَيشوماً تركنَ بمتنه كُدوحاً كآثارِ الفُؤوسِ القوارعِ

ومن آيلٍ كالورسِ نَضَحاً كَسَونَهُ مُتونَ الصَّفا من مضمحِلٍّ وناقعِ

على ذروةِ الصُّلبِ الّذي واجَه المِعى سواخِطَ من بعدِ الرِّضا للمراتِعِ

صياماً تذُبُّ البقَّ عن نُخَراتها بنَهزٍ كإيماءِ الرُّؤوسِ الموانعِ

يذبِّبْنَ عن أقرابِهنَّ بأَرجُلٍ وأذنابٍ زُعرِ الهُلبِ زُرْقِ المقَامعِ

يتحدث الشاعر عن مشهد من مشاهد القحل وذلك من خلال تصوير دخول الصيف وظهور الثريا، وهو النجم الذي يدل على ارتفاع الحرارة- أي دخول الصيف- ينقل هذا المشهد سوء حال الحمر الوحشية بحلول الصيف وما يترتب عليه من أذى يصيبها ويصيب الأرض، فيذهب الشاعر إلى تصوير الواقع البيئي أولاً بشكل دقيق، ثم يصور هذه الحمر بصورة لغوية بليغة، ولاسيما وهي تحرك رأسها لتبعد الحشرات عنها، وكأنها ترفض الحال أو لا تقبل الواقع وتثور عليه.

يصور الشاعر بداية مشهدًا من مشاهد الطبيعة بدخول الصيف ويباس النبت الذي راح يتدحرج بسبب الرياح وكأن صوته صوت الحلي، ولا أظن هذا اليباس إلا يباس الشاعر وتجلد مشاعره بعد هجر أم سالم له، حتى أن هجرها ترك في قلبه آثارًا كتلك التي تتركها الحمر في الأرض

الصلبة، ثم راح يشبه الشاعر هذه الآثار بما يترك الفأس في الأرض من علامات، ويأتي الشاعر بهذه الصورة ليبين ما حل به، وليصور تعبه، فكانت الرحلة عند ذي الرمة تصويرًا صادقًا لإحساسه بالمعاناة بعد هجر المكان من محبوبته.

ثم لم يترك الشاعر مشهداً من مشاهد رحيل الحمر إلَّا وصوره، وكأنه يريد أن ينقل لك جميع المشاهد التي يشعر بها حتى لون البول وصفرته ينقله للمتلقي، وربما دفعه لهذا الأمر رمزية اللون الأصفر؛ لأنه يشير إلى مرض وأرق وتعب، فاللون الأصفر دلالة على حال الشاعر، وهذا واضح من خلال معاني الشاعر فجميعها تشير إلى حالة من حالات الأرق الناتج عن هجر أم سالم له، وهنا نلاحظ إصرار الشاعر على إبراز الأثر، ممثلاً بالآثار التي تتركها الحمر مشبهاً إياها بآثار الفؤوس، وكذلك في تصوير بقاء البول على متون الحجارة.

ثم يصور الشاعر هذه الحمر وقد اعتلت التلال ساخطة بعد رحيل الربيع وحلول الصيف الذي نقلهم من حال الطمأنينة والراحة إلى حال التعب والأرق، وهذا هو حال الشاعر، ثم يذهب ويبين حالها مع قسوة الصيف الذي أزاحَ خضرة الربيع ودحرج الريح العشب بعد يبوسه، وهذا يشير إلى تغير الحال، والانتقال من حال الحياة إلى الموت ومن مظاهر الموت يبوسة العشب وتدحرجه؛ أي أصبح مسلوب القوة تحركه الريح كيف شاءت، فترتب على هذا اليبس الجوع فراح يصورها بالصائمة، لكن الصيام إجباري ولاسيما أنه ناتج عن يبوسة الأرض وموتها، فهو يجمع حرارة إلى الصيام، وهذه لفظة إسلامية- فالحرارة شدة، فكيف إذا جاء معها قلة طعام أو نفاذه بسبب الصيف الذي أنهى هذا الطعام فباتت الحيوانات تواجه صعوبتين الثانية الصوم، وهي ناتجة عن الأُولى وهي الصيف الذي يبس الماء والعشب، ويزيد من صورة المعاناة أنه راح يصور مع الحر والجوع الحشرات التي راحت تؤذي هذه الحمر فتطردها من خلال تحريك الرأس الذي صوره الشاعر بهيئة من يحرك رأسه، ليشير إلى رفضه الواقع.

ثم ينقل الشاعر صورة الذباب وهو يحيط بالحمر فتطرده بذنبها وتحريك أقدامها، ولم يأتِ الشاعر بهذا المشهد إلاَّ ليدل من خلاله عن مقدار المعاناة التي يعيشها ومقدار الأذى الخارجي الذي يقع عليه، وهذا الأذى يبدأ من عظيم وهو الصيف إلى صغير وهو الذباب.

يبدع الشاعر في تصوير النهار الذي اقترب من الزوال، فهو إنسان ينازع الحياة، فالنهار مثل الروح التي اقتربت من هجر الجسد التي تسكن فيه، كما اقتربت الشمس من هجر النهار ليحل مكانها العتمة، يقول[23]:

فلما رأين الليل والشمسُ حيةٌ حياة الذي يقضي حُشاشةَ نازعِ

نحاها لِثأَجٍ نحوةً ثمَّ إنه توخَّى بها العينينِ عَيْنَي مُتالعِ

إذا واضَحَ التَّقريبَ واضَخْنَ مِثله وإنْ سحَّ سحَّاً حذرفت بالأكارعِ

وعاورنه من كلِّ قاعٍ هبطنَهُ جَهامةَ جَونٍ يتبعُ الريحَ ساطعِ

بعد أنْ صوَّرَ الشاعر مشهد الموت ممثلاً بزوال النهار، راح يصور هروب الإنسان من هذا المشهد، وذلك من خلال ركض الحمر الوحشية وكأنها تتبارى مع بعضها بعضًا، ولا سيما مباراة الأتن مع الحمار الذي ساقهن بعد أن رأى زوال النهار إلى جهة يرى فيها أماناً.

يكمن إبداع الشاعر في هذا المشهد التصويري الدرامي في رسم صورة الحمار الوحشي الذي راح يصرف الأتن للسير نحو جهات معينه، ثم راح يصور السباق الذي كان بينهما، مصوراً مشهد الغبار الذي راح يتطاير في السماء ويتصاعد مع الضوء، وكأن الشاعر يسعى إلى ولادة حياة من موت، ولا أرى هذه المحاولة إلا سعياً للإفلات من اليأس الذي تحدث عنه في بداية القصيدة، وهو يأسه من أُم سالم (مية) التي هجرته وزهدت به وبحبه.

ثم يصور الشاعر بعد مشهد الموت صورة الحياة، فالحمر الوحشية تصل إلى الماء والماء حياة، وهو أساس الارتواء المادي والمعنوي، وهذا الارتواء هو الذي يبحث عنه الشاعر العطش، فيقرن بين الماء الذي هو الحياة بالصبح الذي طلَّ بعد عتمة جاءت بعد زوال النهار. يقول الشاعر:[24]

فما انشقَّ ضوءُ الصُبحِ حتى تعرَّفَتْ جَداولَ أمثالَ السُّيوفِ القواطِعِ

يربط الشاعر بين الصبح والماء، فالصبح حياة، وهذه الحياة هي التي يريدها الشاعر ويبحث عنها، وهي الأمل المنشود، لكن على ما يبدو أن الشاعر في صراع مع نفسه التي فشلت في وصولها إلى أم سالم، فالجداول مثل السيوف، لكن حول هذه الجداول قفر، وهذه صورة سلبية، فبدل أن ينأى عن هذه الصورة التي لا تتفق مع وجود الماء الذي يعني وجوده كل حياة، نجد الشاعر يصرُّ على أنْ يأتي بصورة الموت، ومن الأدلة على توجس الشاعر وخوفه تصويره الحمر الوحشية، وهي على هذا الماء مترقبة تخشى الصياد، فهي تدور حول الماء وتراقب حتى حينما

صففن لشرب الماء بقيت النفوس خائفة مضطربة، ومن علامات اضطرابها صوت الضفادع الذي قد يخفي صوت الصياد المتربص بهن.

يصور الشاعر بعد ذلك الحمر التي اصطفت إلى الماء للشرب، وقد دخلت إلى الماء حتى بلغ الماء نصف قوائمها، فإن هذا يعني صعوبة حركتها إذا أرادت الهروب، مشبهاً بعد ذلك شربها الماء بجرع القطاة له، حتى وصلت إلى نصف الارتواء سمعت الحمر الوحشية صوت القوس، يقول الشاعر[25]:

فلمَّا رأينَ الماءَ قفراً جُنوبُه لمْ يقضَ إكراءُ العيونِ الهواجعِ

فحوَّمْنَ واسْتَنْفَضْنَ من كُلِّ جانبٍ وبَصْبَصْنَ بالأذنابِ حول الشَّرائعِ

صفَفْنَ الخُدودَ والنُّفوسُ نَواشزٌ على شَطِّ مسجورٍ صَخوبِ

فخضخضنَ بَرْدَ الماءِ حتى تصوَّبتْ على الهولِ شُطورِ المَذارعِ

يُداوينَ من اجوافِهنَّ حرارةً بِجرعٍ كأثباجِ القطا المُتتابعِ

فلمَّا نضحنَ الماءَ أنصَافَ نَضْحَهِ بجونٍ لأدواءِ الصَّرائر قاصِعِ

توجَّسْنَ رِكْزاً من خفيٍ مكانُهُ وإرنانَ إحدى المُعطيات الموانعِ

يُحاذِرنَ أن يسمعنَ ترنيمَ نبعَةٍ حَدَتْ فُوقَ حَشْرٍ بالفَريصة واقعِ

قليلِ سَوادِ المالِ إلَّا سهامَهُ وإلَّا زَجُوماً سَهوةً في الأَصَابِعِ

صوَّر الشاعر منذ البداية شرب الحمر للماء وهي في حاله قلق واضطراب، ولا أرى هذا القلق والاضطراب والتوتر إلا حالات يعيشها الشاعر في نفسه حتى وإن خلا الجو العام من هذه الاضطرابات، فإن الشاعر يأتي بها؛ لأنها ملازمة له بسبب إحساسه بالرفض وعدم القبول، لأجل ذلك نرى الشاعر يركز على تصوير الموت أكثر من الحياة، والليل أكثر من النهار، وتبرز في هذه القصيدة صورة العطش على اعتبارها معادلاً لما يشعر به في هذه الحياة التي لم ينلْ منها ما يروي إحساسه ومشاعره، لأجل ذلك ظلتْ نفسه عطشى تصور مشهد الموت من خلال تصوير زوال النهار وصورته التي شبهها بإنسان يحتضر.

ربما من أجمل ما في معاني القصيدة بعد تصوير الشاعر لأحاسيسه، تلك المشاهد الدرامية التي تنتشر في القصيدة، ولا سيما في تصويره لحركات وسكنات الحمر الوحشية، فمنذ البداية جعل الحمر قلقة، أما الآن فقد أخرج الشك إلى دائرة اليقين بعد أن جعل الحمر تسمع صوت القوس في يد الصياد، والخوف من سهم يقع في مقتل وتقريب دقة الصياد وقدرته على الصيد، ثم راح يصور حال الصياد وفقره وقلة ماله، فمن كان حاله هذا يكون أكثر حرصاً على الإصابة والإطاحة بالفريسة؛ لأنها بالنسبة له رزق ومال لعياله.

وبعد مشهد القلق والريبة ينتقل الشاعر لتصوير ما هو واقع، فالآخر يتحول من مجرد شك إلى واقع، فها هو الصياد يظهر لهذه الحمر، فهي أمامه وهو بسلاحه يريدها ولا يرى شكاً في إمكانية العودة بلا رزق؛ لذلك راح يصور السهام وهي تهوي على الحمر كأنها البروق. يقول الشاعر:[26]

فأجلينَ عن حتفِ المنيةِ بعدما دنا دنوة المُنْصَاعِ غيرِ المراجعِ

وجالت على الوحشي تهوي كأنها بروقٌ تُحاكى أو أصابعُ لامعِ

لقد كانت السهام في يديه سهلة سريعة كأنها سهوة، فالصياد صاحب فقر وجوع، لذلك وجب عليه أن يحتال بطرق شتَّى على الرزق، لهذا راحَ يصوِّر انصباب السهام كأنَّها بروق من سرعتها أو الأصابع المشعة، وربما جعل الشاعر السهام لامعة، كأنه يريد أن يشيع الأمل ويشعله في نفسه وقلبه.

وبعد أن ينتهي الشاعر من المشبه به وهي الحمر التي أتى بها ليعبّر من خلالها عن صورة المشبه وهي الناقة التي يستقلها ليبلغ ديار ميَّة، يقول الشاعر:[27]

أُولئكَ أشباه القِلاصِ التي طَوَتْ بنا البُعْدَ من نَعْفَيْ قَساً فالمَضَاجِعِ

لإخفافِها باللّيلِ وقعٌ كأنه على البيد ترشافُ الظِّماءِ السَّوابعِ

أغذَّ بها الإدلاجَ كلُّ شمردلٍ من القَومِ ضربِ اللَّحمِ عاري الأشاجع

فما أُبْنَ حتى إضنَ أنقاضَ شُقَّةٍ حَرَاجِيْجَ واحَدودَبْنَ تحتَ البَرَاذِعِ

وطارتْ بُرودُ العَصبِ عنا وبُدِّلتْ شُحوباً وجوهُ والواضِحِينَ السَّمادعِ

تَجَلَى السُّرى عن كُلِّ خِرقٍ كأنَّهُ صفيحةُ سَيفٍ طَرْفُهُ غيرُ ساجِعِ

نُغلِّسُ أسدامَ المياه ونخْتَطي مَعانَ المَها والمُرْئِلاتِ الخَواضِعِ

بِمَجْلُوزَةِ الفَخْذَيْنِ بعدَ اقورَارِها مؤَلَّلةِ الآذانِ عُفرٍ نَزَئِعِ

مُضبَّرةٍ شمٍّ أعالي عِظَامِها مُعرَّقة الألحى طِوالِ الأخادِعِ

إذا ما نَضَوْنا جوزَ رَمْلٍ عَلتْ بِنا طَرِيقةُ قُفٍّ مُبْرِحٍ بالَّرواكِعِ

ترى رَعْنَهُ الأقْصَى كأنَّ قُموسَهُ تَحَامُلُ أحوى يتبعُ الخَيْلَ ظالعِ

وحَسَّرتُ عنها الَّيَّ حتى تركتُها على حالِ إحدى المُنضِياتِ الضَوارِعِ

إذا إغتَبَقَتْ نجماً فغارَ تَسَحَّرتْ عُلالةَ نجمٍ آخر اللَّيْل طالعِ

يقول الشاعر إن هذه الحمر تشبه القلاص أو النوق التي يستقلها ليصل بها إلى ديار المحبوبة، والغريب أن الصورة تنقلب، فبعد أن كانت الحمر هي المشبَّه به والناقة هي المشبَّه، باتت في هذا المشهد هي المشبه والناقة- التي هي الأصل- هي المشبه به، وهذا ربما يدل على حالة التقلب وعدم الاستقرار الذي يعيشه الشاعر في داخله، ويعكس هذا البعد تصوير الشاعر للمسافة التي قطعها على ظهر ناقة خفيفة سريعة، تشبه في سيرها شرب الماء بأطراف المشافر، وهذا يدل على خفتها وسرعتها، فهي عظيمة طويلة شمردل، قليلة اللحم، وقلة اللحم تدل على خفتها وعلى تعودها على الأسفار، فهي لا تهدأ ولا تستقر، فهي في حالة سفر دائم، ثم يصور هذه الناقه المعتادة على السفر، فيقول: إنها أنقاض من التعب، فهي كأنها أحدب مقوس الظهر، وهنا يصور الشاعر تحول الحال من حال الجمال الى حال التعب الذي ظهر من خلال البرود ولون الوجه الذي تبدل بالشحوب بدل الوضوح.

ثم ينتقل الشاعر ليوضح حال الناقة التي كانت واضحة ضخمة، وأصبحت بحال يختلف عن هذا الحال، فما الذي غير حالها؟

يصور الشاعر الناقة في سيرها وسرواتها في الليل، فهي تتخطى المياه والأماكن المسكونة من قبل الحيوانات، ولا سيما النعام، ثم يصور شكل الناقة، فهي نحيفة الخصر لكن أفخاذها

مكتنزة اللحم، لونها أبيض ضاربة إلى الحمرة، وربما الحمرة ناتجة عن التراب الذي غير بياضها فأصبحت بهذا الحال، فهي تجوز الأرض بمياهها ورمالها حتى بات لونها ضارباً إلى اللون الأحمر.

ثم يتحول الشاعر إلى موضوع القصيدة الرئيس وهو المدح الذي جعله الشاعر في أربعة أبيات، وهذا هو حال ذي الرمة في قصائده، فمعظم قصائده طويلة المقدمة والرحلة، وقد بلغتا في هذه القصيدة خمسة وستون بيتاً، وهذه سمة من سمات شاعر الصحراء والطبيعة.

لم يأتِ الشاعر بلوحته الأخيرة بجديد فهو يصف ممدوحه بصفات تقليدية، يقول الشاعر:[28]

إذا ما عددنا يا ابن بشرٍ ثِقاتِنا ... عددتك في نفسي بأولى الأصابعِ

أغرُّ ضياءً من أُميةَ أشرفت ... به الذُّروةُ العليا على كلِّ يافعِ

أتيناك نرجو من نوالك نفحةً ... تكونُ كأعوام الحيا المتتابعِ

وأنتَ كريمٌ ... وبدرٍ يَبْهَرُ اللّيلَ طالعِ

يتحدث الشاعر في هذه الأبيات عن صفات الممدوح فهو ثقة أصيل منسوب إلى بيت مجد وفضل، وقد جعل الشاعر هذه الصفات مدخلاً لطلب نواله وأُعطياته فهو كريم، وبدر واضح يبهر من يأتي لا بنور وجهه الذي يتهلل فرحاً برؤية الزوار، بل يبهرهم بجزيل عطاياه وكثرة أفضاله.

6-الخاتمة:

لقد عكست أشعار ذي الرمة جميع أبعاده النفسية وآلامه المعنوية، فكانت أشعاره بمعانيها ولغتها تفسيراً حيّاً لما يدور في نفسه ولا سيما تلك المعاني التي تختزن عادة عند الإنسان عامة وعند الشاعر خاصة في لا وعيه، فتمده بتلك الإحساسات التي يسعى الإنسان عادة لإخفائها، لكن يأتي المكبوت فيكشفها ويكشف تلك الاضطرابات والتوترات التي يعانيها الشاعر.

لقد كشفت القصيدة من خلال بنيتها إحدى تلك الجوانب النفسية اللاواعية، وقد تمثلت بلوحتي الطلل والرحلة التي تحدث فيها الشاعر عن الموت بصور مختلفة فمرة من خلال المكان الذي أقفر ومات، ومرة من خلال النهار الذي يحتضر وفي ثالثة من خلال العطش الذي نراه يسيطر على فكر الشاعر ومعانيه إضافة إلى الناقة التي أصابها الضعف والهزل بعد أن كانت عظيمة الخلق ضخمة البنية، كأنها جبل مرتفع عالٍ، ثم إن اختصار المدح- الذي هو موضوع

القصيدة- على أربعة أبيات دليل على أن الذي يشغل الشاعر هو الألم الذي يشعر فيه لا الممدوح الذي يقف أمامه ويطمع في نواله.

إن الصفات التي أعطاها الشاعر للحمر الوحشية التي تعاني العطش وتبحث عن الماء، دليل على حالة العطش التي يعيشها الشاعر، ولا سيما أن الماء رمز الحياة، ثم إن حالة القلق والتوتر التي يصور الشاعر بها الحمر الوحشية ما هي إلا إسقاط لذاته، وإظهار التوتر وتوجسه في هذه الحياة.

-التوصيات:

يوصي الباحث بالآتي:

1-يوصي الباحث بقراءة ذي الرمة قراءة نفسية، تركز على صراع الشاعر في الحياة، ولذلك بعد العلم أن ذا الرمة عانى الرفض من النساء (مية) وهن الحياة.

2- يوصي الباحث بدراسة الرحلة على وجه الخصوص، وذلك لما يظهر فيها من أثر الصراء، ولا سيما بعد الصورة التي رسمها لصراء الحمر الوحشية مع الطبيعة ممثلة بالعطش والجدب ثم الصياد.

-قائمة المصادروالمراجع:

1-الحاضري، بدر الدين، شرح المعلقات السبع، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991.

2-الختاتنة، سامي محسن، أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، الكركي، وجدان خليل، مبادئ علم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2015م.

3- خليف، يوسف، ذو الرمة شاعر الحب والصحراء، دار المعارف، مصر، د.ط، 1970م.

4-دمنهوري، رشاد صالح، النجار علاء الدين السعيد، في سيكولوجيا النفس، خوارزم العلمية، جدة، السعودية، ط2، 2009م.

5- ذو الرّمة، الديوان، شرح لإمام أبي نصر أحمد بن حاتم الباهلي، تحقيق، عبد القدوس أبو صالح، مؤسسة الرسالة، ط3، 1993م.

6- العمرو، محمد، جودة، أحمد، المقدمات الطللية في شعر ذي الرِّمَّة: مقاربة لغوية نفسية، مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلد (5)، الإصدار(2) 2024،

7- عنترة، الديوان، تحقبق: محمد سعيد مولوي، المكتب الإسلامي، د.ط، د،ت

8- غانم، محمد حسن، مقدمة في علم النفس الإكلينيكي التقييم التشخيص العلاج، المكتبة المصرية، الإسكندرية، مصر، د. ط، 2009 م.

9- أبو غزالة، معاوية محمود، وآخرون، علم النفس العام، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م.
10- ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة د.ط،2003 م.
11- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الشروق الدولية، القاهرة، مصر،ط4، 2008
12- محفوض، رامية، وعيسى، حكمت إبراهيم، الطلل في شعر ذي الرمة، مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، جامعة تشرين، مج20، ع13، 1998
13- منسي، حسن، منسي، إيمان، التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.
14- ميسر اندينو، مارين، علم نفس الشخصية، ترجمة: نايف بن المحمد الحربي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2015م.
15- نوفل، سيد، شعر الطبيعة في الأدب العربي، دار المعارف، مصر،ط2، 1978.

-الهوامش:

1 أبو غزالة، معاوية محمود، وآخرون، علم النفس العام، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص239.

2 الختاتنة، سامي محسن، وآخرون، مبادئ علم النفس، ص260.

3 انظر، ميسر اندينو، مارين، علم نفس الشخصية، ترجمة: نايف بن المحمد الحربي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص416.

4انظر، نوفل، سيد، شعر الطبيعة في الأدب العربي، ط2، دار المعارف، مصر، 1978، ص153.

5منسي، حسن، منسي، إيمان، التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص256.

6غانم، محمد حسن، مقدمة في علم النفس الإكلينيكي التقييم التشخيص العلاج، المكتبة المصرية، الإسكندرية، مصر، د. ط، 2009، ص143.

7خليف، يوسف، ذو الرمة شاعر الحب والصحراء، دار المعارف، مصر، د.ط، 1970، ص 148.

8انظر: نوفل، سيد، شعر الطبيعة في الأدب العربي، ص153.

9 انظر، ميسر اندينو، مارين، علم نفس الشخصية، ترجمة: نايف بن المحمد الحربي، ص416؛ نوفل، سيد، شعر الطبيعة في الأدب العربي، ص153؛ منسي، حسن، منسي، إيمان، التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته، ص256. غانم، محمد حسن، مقدمة في علم النفس الإكلينيكي التقييم التشخيص العلاج، المكتبة المصرية، الإسكندرية، مصر، د. ط، 2009، ص143، ص228–229.

10 انظر، العمرو، محمد، جودة، أحمد، المقدمات الطللية في شعر ذي الرِّمَّة: مقاربة لغوية نفسية، مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلد (5)، الإصدار (2) 2024، ص 47_48

11انظر: ذو الرّمة، الديوان، شرح الإمام أبي نصر الباهلي، تحقيق: عبد القدوس أبو صالح، مؤسسة الرسالة، ط3، 1993، ج2، ص777–787.

12ذو الرمة، الديوان، ج2، ص782

13 انظر، ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة د.ط، 2003، ج1، ص517

14 مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2008، نقو.

15 انظر، محفوض، رامية، وعيسى، حكمت إبراهيم، الطلل في شعر ذي الرمة، مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، جامعة تشرين، مج20، ع13، 1998، ص69

16ذو الرُّمة، الديوان، ج2، ص 786-790

17 انظر: عنترة، الديوان، تحقيق: محمد سعيد مولوي، المكتب الإسلامي، د.ط، د.ت، ص199 وما بعدها.

18 ذو الرمة، الديوان، ج2، ص790

19 ذو الرمة، الديوان، ج2، ص791- 792

20 انظر: بدر الدين الحاضري، شرح المعلقات السبع، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص160 وما بعدها

21ذو الرمة، الديوان، ج2، ص793-795

22 الديوان، ج2، ص796-800

23 ذو الرمة، الديوان،ج2، ص801-803

24 ذو الرمة، الديوان، ج2، ص804

25 ذو الرمة، الديوان، ج2، ص804-809.

26 ذو الرمة، الديوان، ج2، ص809

27 ذو الرمة، الديوان، ج2، ص 810 -818

28 ذو الرمة، الديوان، ج2، ص818-819

The Struggle for Life: A Reading of Dhu al-Rummah's 'Ayniyyah Poem

Abstract

The opening elegiac prelude represented the nature of the poet's sensations and pains, as the poet projected onto nature the contradictions he suffers in life. For although the place is dead, life nevertheless inhabits it; water is life, yet what surrounds it is dead. Thus, the place is like the poet in terms of spirit, yet dead in terms of sensation. I adopted the descriptive analytical approach in my study, drawing upon the psychological approach to uncover the poet's psychological dimensions. Among the findings I reached in my study are that the attributes the poet bestowed upon the wild donkeys suffering from thirst and searching for water are evidence of the state of thirst experienced by the poet himself, especially given that water is a symbol of life. Moreover, the state of anxiety and tension with which the poet depicts the wild donkeys is but a projection of his own self, revealing his unease and apprehension in this life.

Keywords: Dhu al-Rummah's 'Ayniyyah Poem, Elegiac Prelude, Death, Journey, Struggle.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/1/7م تاريخ القبول: 2026/3/16م تاريخ النشر: 2026/8/31م

القرائن المعنوية المميزة بين الأنواع المختلفة للأداة النحوية الواحدة

د. عمر عبد المجيد أبو رمان*

الملخص

يهدف هذا البحث إلى بيان دور تضافر القرائن المعنوية ودورها في التمييز بين وظائف الأداة الواحدة، والكشف عن كيفية تعاون القرائن اللفظية والمعنوية والسياقية في تحديد المعنى المراد، وتثبيت الوظائف النحوية للتراكيب، ورفع احتمالات اللبس، كما سعى إلى إظهار أهمية التكامل بين القرائن في الوصول إلى قراءة دقيقة للنص القرآني وفهم أعمق لبنيته النحوية.

تكمن مشكلة البحث في كشف العلاقات الخفية بين الأداة ومكوّنات الجملة، وتبرز الإيحاءات الدلالية المقصودة، وتحدّد مسار الفهم الصحيح للنص، فالمعنى لا يتولّد من الأداة وحدها، بل من انسجامها مع السياق التركيبي والدلالي الذي ترد فيه، الأمر الذي يجعل دراسة هذه القرائن مدخلًا ضروريًا لإدراك الفروق الدقيقة بين الأنواع المختلفة للأداة النحوية الواحدة.

وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن؛ إذ تتناول الظاهرة النحوية موضوع البحث من خلال وصف استعمالات الأداة الواحدة في مختلف السياقات اللغوية، ومن ثم استخلاص النتائج التي أبرزت نظرية القرائن أنّ النحو ليس قائمًا على العلامة الإعرابية وحدها، بل على شبكة من العلامات (لفظية ومعنوية) تتضافر لتعيين الوظيفة، وكشفت الدراسة أنّ طريقة تمّام حسّان تمثّل انتقالاً من النحو القائم على الشكل إلى النحو القائم على الوظيفة والسياق، وتؤكّد نتائج النظرية أنّ القرائن المعنوية ضرورة تفسيرية لا يمكن الاستغناء عنها في تحديد معاني الأدوات، لا سيّما عند تعدد وظائفها أو غموضها، وأن القرينة اللفظية تستمد قوتها من بنية الجملة، بينما تستند المعنوية إلى طبيعة العلاقات الدلالية، والحالية إلى المقام والسياق الخارجي.

توصي الدراسة بضرورة التوسّع في دراسة القرائن المعنوية بوصفها عنصرًا حاسمًا في تحديد الوظيفة النحوية للأداة الواحدة، وعدم الاكتفاء بالقرائن الشكلية أو الإعرابية وحدها، والدعوة إلى إعادة قراءة التراث النحوي في ضوء المفاهيم الدلالية الحديثة، ولا سيما ما يتصل بالسياق والمعنى التداولي، للكشف عن وعي النحاة القدماء بأهمية القرينة المعنوية.

الكلمات المفتاحية: القرائن المعنوية، الأداة النحوية، السياق، الدلالة، التوجيه النحوي.

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
omaraboromman7@gmail.com

1-المقدمة:

تُعدّ الأداة النحوية أحد العناصر المركزية في بناء الجملة العربية ودلالتها، إذ تتنوّع وظائفها بين الربط والبيان والتوكيد والاستفهام والشرط وغيرها، مما يجعلها مفتاحًا لفهم البنية العميقة للخطاب، غير أنّ تعدّد وظائف بعض الأدوات وتنوّع معانيها السياقية قد يؤدي إلى التباسٍ في تفسيرها، لا سيّما عندما تتشابه في صورتها اللفظية وتختلف في أدوارها النحوية والدلالية، ومن هنا تتبدّى ضرورة الوعي بالقرائن التي تُعين المتلقي على إدراك الوجه الصحيح لاستعمال الأداة داخل السياق.

وفي هذا الإطار، تحتلّ **القرائن المعنوية** مكانة أساسية، فهي التي تكشف العلاقات الخفية بين الأداة ومكوّنات الجملة، وتبرز الإيحاءات الدلالية المقصودة، وتحدّد مسار الفهم الصحيح للنص، فالمعنى لا يتولّد من الأداة وحدها، بل من انسجامها مع السياق التركيبي والدلالي الذي ترد فيه، الأمر الذي يجعل دراسة هذه القرائن مدخلًا ضروريًا لإدراك الفروق الدقيقة بين الأنواع المختلفة للأداة النحوية الواحدة.

يأتي هذا البحث ليسلّط الضوء على طبيعة القرائن المعنوية ودورها في التمييز بين وظائف الأداة الواحدة، وتحليل آليات عملها داخل الخطاب العربي قديمهِ وحديثهِ، مع بيان نماذج تطبيقية توضّح كيفية استثمار هذه القرائن في القراءة النحوية والدلالية للنصوص.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنّها تسعى إلى كشف الدور الحاسم الذي تؤديه **القرائن المعنوية** في التمييز بين الأنواع المختلفة للأداة النحوية الواحدة، خاصة في ظل التداخل الدلالي والوظيفي الذي قد يعتري بعض الأدوات في الاستعمال العربي القديم والحديث، فمن خلال تحليل السياقات وإبراز الفروق الدقيقة في الدلالة، تسهم هذه الدراسة في إضاءة الجوانب العميقة لبنية الخطاب العربي، وتوفير آليات منهجية تساعد الدارس على ضبط الفهم النحوي وترسيخ القراءة التفسيرية السليمة للنصوص، كما ترفد هذه الدراسة البحث اللغوي بأداة تحليلية تعين الباحثين على التعامل مع تعدد وظائف الأدوات داخل السياق الواحد دون لبس أو اضطراب.

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن مجموعة الأسئلة، وهي النحو الآتي:

1.ما القرائن المعنوية التي يعتمد عليها النحاة في تحديد نوع الأداة النحوية عند تعدد استعمالاتها؟

2.وكيف تسهم هذه القرائن في ضبط دلالة الأداة وتحديد وظيفتها داخل السياق؟

3.ما مظاهر التداخل الدلالي والوظيفي بين بعض الأدوات النحوية، وكيف تساعد القرائن المعنوية في فضّ هذا التداخل؟

4.وما أبرز الفروق بين القرائن المعنوية والقرائن اللفظية في عملية التمييز النحوي؟

5. إلى أي مدى يمكن اعتماد القرائن المعنوية قاعدة تحليلية لتفسير النصوص العربية القديمة والحديثة؟

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المقارن؛ إذ تتناول الظاهرة النحوية موضوع البحث من خلال وصف استعمالات الأداة الواحدة في مختلف السياقات اللغوية، ثم تحليل القرائن المعنوية التي تسهم في تحديد نوعها ووظيفتها، كما يقوم المنهج على المقارنة بين آراء النحاة القدامى والمحدثين، للكشف عن نقاط الالتقاء والافتراق في تفسيرهم لدلالات الأداة، والوقوف على الأسس التي اعتمدوها في التمييز بين أنواعها المختلفة.

لذا يعتمد هذا البحث على المصادر النحوية الأصيلة التي أرست القواعد الأولى لدراسة الأدوات في العربية، وعلى الشروح والتحقيقات اللغوية التي تناولت وظائف الأدوات ووجوه استعمالها، إضافةً إلى الدراسات الحديثة التي اهتمت بالدلالة والسياق والتأويل، ويهدف هذا التنوع في المصادر إلى تقديم رؤية متكاملة تُعين على تحليل القرائن المعنوية وتحقيق نتائج دقيقة وموضوعية، منها: الكتاب لسيبويه، والخلاصة النحوية لتمام حسان، وشرح المفصل للزمخشري لابن يعيش، اللغة العربية معناها ومبناها، لتمام حسان، ومن أسرار اللغة لإبراهيم أنيس.

وفي حدود بحثي وجدت بعض الدراسات السابقة، منها :

1.دراسة بعنوان: نظرية القرائن للدكتور تمام حسان، الدواعي، والأسس، والمقومات، المؤلف: د/ عصام تمام عبدالحميد علي، قسم اللغويات- كلية اللغة العربية الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة – المملكة العربية السعودية، تتميّز هذه الدراسة بتركيزها على **القرينة المعنوية** بوصفها أداةً حاسمة في التمييز بين أنواع الأداة النحوية الواحدة، بخلاف نظرية القرائن عند تمام حسان في كتابه اللغة العربية معناها ومبناها التي جاءت إطارًا نظريًا عامًا لتفسير النظام النحوي في ضوء تكامل القرائن، ورغم التقاطع بين الدراستين في مركزية المعنى ورفض الاقتصار على العلامة

الشكلية، فإن الاختلاف قائم في المجال والغاية؛ إذ إن تلك نظرية شاملة، وهذه دراسة جزئية تطبيقية تُعنى بتحليل القرائن المعنوية المميّزة بين وظائف الأداة الواحدة.

2.دراسة بعنوان" القرائن المعنوية ودورها في التحليل النحوي (دراسة تطبيقية على شعر أبي تمام الطائي)" المؤلف: د/ وحيد صفية، مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (6) العدد(4)2020، تتميّز دراستي عن هذه الدراسة بتركيزها على القرائن المعنوية بوصفها معيارًا ضابطًا للتمييز بين أنواع الأداة النحوية الواحدة وبناء ضوابط تقعيدية لذلك، بخلاف دراسة "القرائن المعنوية ودورها في التحليل النحوي (دراسة تطبيقية على شعر أبو تمام الطائي) "التي تتناول القرائن المعنوية في إطار تطبيقي عام على نص شعري بعينه؛ ومن ثمّ فهذه دراسة تخصصية تقعيدية، وتلك دراسة تطبيقية نصية، رغم اشتراكهما في مركزية المعنى.

3.دراسة بعنوان:" تضافر القرائن في التحليل النحوي: سورة الناس أنموذجاً" المؤلف: ليلى ونكي فراهاني، وعيسى متقي زاده، وخليل برويني، وكبرى روشنفكر، سياقات اللغة والدراسات البينية- مؤسسة ترنيم للتنمية والإبداع، المجلد العاشر- العدد الرابع- أكتوبر2025.

تمتاز دراستي بطابع تخصصي، إذ تحلل القرائن المعنوية بوصفها معيارًا مميّزًا بين أنواع الأداة النحوية الواحدة وتبني ضوابط منهجية دقيقة لذلك، بينما تتناول هذه الدراسة تكامل القرائن في تحليل نص قرآني محدد دون تقعيد ظاهرة جزئية، وتتقاطع الدراستان في اعتماد القرائن أساسًا لتفسير الظاهرة النحوية، إلا أن الأولى أكثر تحديدًا وتركيزًا على القرائن المعنوية وحدها.

-المبحث الأول: مفهوم القرائن المعنوية وأُسسها:

مفهوم القرائن المعنوية: يقصد بالقرائن المعنوية تلك العلاقات السياقية أو ما يُعرف في الدراسات الغربية بـ syntagmatic relation)

التي تصل بين العناصر النحوية، فتوضح أبوابها وتبيّن وظائفها، وهي في جوهرها ظواهر غير لفظية كامنة في بنية التركيب، يُفهم معناها من سياق الكلام، وتساعد في تعيين الوظيفة النحوية العامة.[1]

أسس القرائن المعنوية: تقوم القرائن المعنوية على الدلالة السياقية لكشف وظيفة الأداة وتحديد نوعها النحوي عند تعدد معانيها أو تداخل استخداماتها، ويرتكز التمييز بين معاني الأداة

الواحدة على مجموعة من الأسس الدلالية التي تتجاوز الشكل اللفظي لتصل إلى المعنى العميق الذي يفرضه السياق، ومن أبرز هذه الأسس:[2]

أولاً: السياق اللغوي: وهو الذي يقوم على أنّ الكلمة المفردة لا قيمة حقيقية لها خارج موضعها؛ لأنّ معناها يتشكّل بحسب موقعها في النَّص، وارتباطها بما قبلها وما بعدها داخل التركيب.

ثانيًا: سياق الحال: وهو السياق الذي يصل الصياغة اللغوية بالمقام الذي وردت فيه، آخِذًا في الاعتبار الظروف والملابسات المحيطة بالنصّ، وما تقتضيه من دلالات تُسهم في توضيح المعنى، والقرينة – في هذا الإطار – تُعَدّ عاملًا مساعدًا في استنباط المعنى من السياق، لا أنّها السياق ذاته؛ ذلك أنّ السياق يشتمل على **العلاقات السياقية** التي تحددها تراكيب الجملة وكلماتها، بينما تمثّل القرينة جزءًا من هذه العلاقات، إذ تستمدّ دلالتها من موقعها في التركيب، ومن صلتها بما يحيط بها من ألفاظ داخل السياق.[3]

أقام تمّام حسان نظريته على مجموعة من الأسس والمعايير التي شكّلت بمثابة مقدمات ممهِّدة لصياغة نظرية القرائن، ويمكن إجمال هذه الأسس في ثلاثة محاور رئيسة:

1. **اجتماعية اللغة في إطار التمييز بين اللغة والكلام:** يرى تمّام حسان أن التمييز بين اللغة والكلام أساسٌ منهجي في دراسة الظواهر اللغوية؛ فاللغة نظام اجتماعي ثابت، في حين أن الكلام فعل فردي وسلوك استعمالي. وقد أسّس نظرية «تضافر القرائن»"[4]، جامعًا بين اللسانيات الحديثة والتراث العربي،[5] مؤكدًا أن اللغة تمثل المعايير والقواعد المنظمة للكلام وأخطر الظواهر الاجتماعية الإنسانية. "[6]

2. **تعدّد أنظمة اللغة العربية وتفاعل هذه الأنظمة فيما بينها، بحيث يفيد كلّ نظام من معطيات الأنظمة الأخرى:** يرى تمّام حسان أن اللغة العربية منظومة عرفية من الرموز المرتبطة بنشاط المجتمع، وتتكوّن من أنظمة لغوية متكاملة[7]، تشمل النظام الصوتي، والشكلي، والصرفي، والنحوي، إضافة إلى أنظمة المقاطع والنبر والتنغيم، ويقوم كل نظام على معانٍ ومبانٍ وعلاقات وقيم تميّز وحداته، وتعمل هذه الأنظمة في سياق متسلسل متداخل؛ إذ تستمد المعاني النحوية مبانيها من النظامين الصوتي والصرفي[8]. مما يجعل الصيغة الصرفية قرينة لفظية أساسية في تحديد الأبواب النحوية، كما يتجلّى في اشتراط صيغ مخصوصة في أبواب كالمفعول المطلق، والحال، والتمييز، ونائب الفاعل.

وقد أسهم تصوّر (تمّام حسّان) لتعدّد الأنظمة وتكاملها في تأسيس فكرة «تضافر القرائن»، حيث شقّق المعنى إلى وظيفي ومعجمي ودلالي، وجعل المعنى الوظيفي نتاجًا للأنظمة الصوتية والصرفية

والنحوية[9] مما أتاح ربط كل قرينة بنظامها الأصلي وبيان دورها في بناء الجملة. كما مكّنه هذا التصوّر من إعادة تقييم مكوّنات الأنظمة اللغوية،[10] فانتقد التقسيم الثلاثي التقليدي للكلم وعدّه غير كافٍ للتحليل العلمي، واقترح بدلاً منه تقسيمًا سباعيًّا يقوم على ضوابط أكثر دقة، كالصيغة الصرفية والعلامة الإعرابية، بما ينسجم مع الطبيعة الاجتماعية الوظيفية للغة. (11)(12).

3.التقسيم السباعي للكلام: اعتمد تمّام حسان في بناء نظريته على مفهوم **التعليق** عند عبد القاهر الجرجاني، غير أنه انتقد التقسيم الثلاثي التقليدي للكلم (اسم، فعل، حرف) لافتقاره– في نظره– إلى الأسس العلمية الدقيقة، وما ترتّب عليه من إشكالات مثل اضطراب مصطلح اسم الفعل وضيق مجال القول بالنقل الوظيفي بين الأقسام.[13]. ويرى أن النحاة قدّموا نتائج التقسيم دون بيان معاييره، مما أوقعهم في تردّدات اصطلاحية، كإلحاق الضمائر بالأسماء رغم بعدها عن دلالة التسمية، وهو ما كشف عن قصور هذا التقسيم.[14]

وانطلاقًا من إيمانه بأن التقسيم والتجريد ركنان أساسيان في البحث العلمي، دعا تمّام إلى إعادة النظر في تقسيم الكلم وفق معايير موضوعية بعيدة عن الأحكام العفوية،[15] فاقترح أولًا تقسيمًا رباعيًّا (الاسم، الفعل، الضمير، الأداة) [16]، مستندًا إلى معايير وظيفية وسياقية وصرفية واجتماعية، ثم طوّره إلى تقسيم سباعي يجمع بين **المعاني والمباني** معًا، وجعل التعليق النحوي أحد أسسه الرئيسة[17]. وبناءً على ذلك انتهى إلى تقسيم الكلم إلى :**الاسم، الصفة، الفعل، الضمير، الخالفة، الظرف، والأداة**، وعدّه أقدر على تجاوز أوجه القصور في التقسيم التقليدي. (18)

-المطلب الأول: مفهوم القرينة لغةً واصطلاحًا:

القرينة لغة: "وقارَنَ الشيءُ الشيءَ مُقارَنة وقِراناً: اقْتَرَن بِهِ وصاحَبَه، واقْتَرَن الشيءُ بِغَيْرِهِ وقارَنْتُه قِراناً: صاحَبْته".[19] "وقَرَنْتُ الشيء أقرنه قرناً أي شددته إلى شيء".[20]

القاف والراء والنون: أصلانِ صحيحان، أحدُهما يدلُّ على جَمعِ شيءٍ إلى شيء، والآخَر شيءٌ ينْتَأُ بقُوّة وشِدّة، فالأوّل: قارنتُ بين الشَّيئين، والقِران :الحبلُ يُقرَن به شيئان" [21] "قرنت الشي بالشيء وصلته، واقترن الشيء بغيره وقارنته قرانًا صاحبته" [22]

القرينة اصطلاحاً: مصطلح القرينة، استعمله النحاة أمثال سيبويه، وابن جني الذي يتحدث بلسان الحال" عن دلالة أو معنى الإباحة؛ لوجود قرينة حالية تدل على هذا قولهم: جالس

الحسن أو ابن سيرين، ولو جالسهما جميعاً، لكان مصيباً مطيعاً، لا مخالفاً، وإن كانت (أو) إنما هي في أصل وضعها لأحد الشيئين" تقول :جالس عمراً أو خالدا أو بشراً، كأنَّك :قلت: جالس أحد هؤلاء ولم ترد إنساناً بعينه، ففي هذا دليلٌ أن كلهم أهلٌ أن يجالس، كأنَّك قلت :جالس هذا الضرب من الناس".[23]

"لا تبعد كثيرًا من معناها اللغوي، إذ تشير إلى ذلك الترابط الذي يكون بين الكلمات بعضها مع بعض؛ لبيان ما يوصل إلى المقصود من الكلام، لفظاً كان أو معني" كما أنها تماثل (الدليل) في معناه اللغوي، إذ هو يستدل به" وكذلك القرينة يستدل بها على المراد أو المقصود. [24]

-المطلب الثاني: أنواع القرائن عند النحاة (اللفظية – المعنوية – الحالية):

وقد تناول تمام حسان القرائن بأنواعها اللفظية منها والمعنوية والحالية . مبينًا دور كل نوع في عملية التحليل اللغوي والإعراب، واستمد هذه القرائن من خمسة مصادر رئيسة، هي: النظام الصوتي، والصرفي. والنحوي، ودلالة السياق، والدلالة الحالية، وعلى أساس هذه المصادر صاغ تمام حسان تصنيفه للقرائن على النحو الآتي:

أولاً: القرائن اللفظية: القرينة السياقية أو اللفظية هي دليل لغوي ينبع من عناصر النص نفسه، سواء في الجملة الواحدة أو في السياق السابق واللاحق [25]، ويقوم على العلاقات السياقية بين الألفاظ لتحديد الدلالة ورفع اللبس. وقد أكّد هذا المفهوم قديمًا وحديثًا، إذ عدّه المحدثون – كستيفن أولمان[26] – ممتدًّا إلى النص كله بوصفه وحدة دلالية متكاملة. وتُعدّ هذه القرينة أداة أساسية في توجيه الوظائف النحوية وكشف المعنى المقصود، وقد حصرها تمّام حسان في ثماني قرائن لفظية تتضافر جميعًا في ضبط الدلالة داخل التركيب النحوي.[27]

1.العلامة الإعرابية: تُعَدّ العلامة الإعرابية امتدادًا للنظام الصوتي يسهم في تشكيل النظام النحوي، وقد حظيت هذه العلامة بمكانة بارزة عند النحويين[28]؛ إذ اعتبروها الركن الأساس في تحديد الإعراب وتمييز الوظائف النحوية.

يذهب النحاة إلى أنّ العلامة الإعرابية أسست لنظرية متكاملة أطلقوا عليها نظرية العامل، ويرى تمام حسان أنّ العلامة الإعرابية، على أهميتها، لا تنهض وحدها بتحديد المعنى ما لم تتساند معها قرائن أخرى،[29] وينسحب هذا الحكم على جميع أنواع القرائن؛ فالإعراب ليس إلا قرينة واحدة ضمن منظومة متعدّدة تشترك جميعها في صناعة الدلالة، كما أنّ العلامة الإعرابية قد تغيب أو تُقدَّر أو تُحذف، فلا تصلح حينئذٍ أداة حاسمة للتمييز بين الأبواب النحوية، بل إن الضمة والفتحة والكسرة كلٌّ منها قد يدل على أكثر من باب، فلا تنفرد بدلالة واحدة محددة.[30]

2.الرتبة: الرتبة هي وصف لمواقع الكلمات في التركيب، وتنقسم إلى:[31]

- رتبة محفوظة: وهي التي يمسّ الإخلال بها صحة التركيب النحوي، مثل تقدّم الموصول على صلته، والموصوف على صفته، والفعل على الفاعل، والمضاف على المضاف إليه.

-رتبة غير محفوظة: وتتناولها البلاغة؛ إذ يتعلّق بها علم المعاني بحثًا في أغراض التقديم والتأخير، مثل تقديم المبتدأ على الخبر أو الفاعل على المفعول، ومع ذلك قد تستوجب القرائن حفظ الرتبة تجنّبًا للّبس، كما في: "ضرب موسى عيسى" و "أخي صديقي"، حيث تساعد الرتبة في إزالة الإشكال الدلالي.

3.الصيغة: يقصد بالصّيغة المبنى الصرفي للأسماء والأفعال والصفات، وهي قرينة لفظية تساعد على تحديد المعنى النحوي، وتكمل دور العلامة الإعرابية بل قد تُغني عنها أحيانًا، ويقدّم علم الصرف للنحو هذه القرينة من خلال صيغٍ تدلّ على الوظائف النحوية المختلفة؛ فالفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر ونائب الفاعل تُشترط فيهم الاسمية دون الفعلية، ففي الجملة: "زيدٌ قائمٌ" تتحدد صفة "قائم" بكونها ملائمة لزيد مفردًا ومذكرًا، وكذلك في: "سعادُ قائمةٌ" حيث تتأثر الصيغة بنوع المسند إليه وعدده.[32]

4.المطابقة: تُعدّ المطابقة قرينة لفظية تُحكم الصلة بين أجزاء التركيب، وتعين على فهم العلاقات الدلالية داخله، وتشمل المطابقة خمسة مجالات: العلامة الإعرابية، الشخص (متكلم، مخاطب، غائب)، العدد (مفرد، مثنى، جمع)، النوع (مذكر، مؤنث)، التعريف والتنكير، فإذا اختلّ شيء من هذه المطابقة فسد المعنى، مثل: "الرجلان الفاضلان تقومان"؛ إذ يجب تذكير الفعل ليطابق الفاعل الصحيح: "يقومان"[33]

5.الربط: الربط قرينة لفظية تُظهر علاقة الإسناد، وتُبرز المطابقة، وتدلّ على اتصال عنصر بآخر في التركيب، ويكون الربط بين الموصول وصلته، والمبتدأ وخبره، والحال وصاحبها، والنعوت ومنعوتاتها، والقسم وجوابه، وقد يكون الضمير وسيلة الربط، ظاهرًا كما في: "زيد قام أبوه"، أو مستترًا كما في :"زيد قام".[34]

6.التضام: التضام هو اقتران عنصر لغوي بعنصر آخر اقترانًا يقتضيه السياق، ويكون ذلك على صورتين:

7. التلازم :وهو اجتماع عنصرين لا يكتمل المعنى إلا بهما، ومن أمثلته: اتصال الموصول بصلته، وحرف الجر بمجروره، وواو الحال بجملة الحال، كما يظهر التلازم في قوله تعالى: ﴿كِلۡتَا ٱلۡجَنَّتَيۡنِ

ءَاتَتۡ أُكُلَهَا ﴾ [الكهف: 33] حيث اقتضى السياق أن يكون اللفظ مثنّى لا مفردًا ولا جمعًا ولا نكرة.

8-التنافي: وهو امتناع اجتماع عنصرين في تركيب واحد؛ فيُعدّ قرينة سلبية تسهم في استبعاد أحد المعنيين عند ورود ما ينافيه، ويُلاحظ التلازم أيضًا في مثل :"محمد يذهب إلى المدرسة"؛ إذ ترتبط كلمة "يذهب" بحرف الجر "إلى" دون غيره من حروف الجر كـ«من» أو «في» لأن السياق لا يستقيم إلا به، أما في التراكيب التي تتضمن ضمائم محذوفة نحو: "زيدًا ضربته"، فإن الضمير المتصل يكفي في أداء الوظيفة النحوية والدلالية، ولا يقتضي السياق وجود ضميمة أخرى، مما ينسجم مع مفهوم التضام.[35]

9.الأداة: تُعدّ الأداة مبنى صرفيًا يؤدي وظيفة نحوية محددة، وتمتاز بأنّها لا تحمل معنًى معجميًا، بل معنًى وظيفيًا يقوم على التعليق، وتنقسم الأدوات إلى نوعين:

أدوات تدخل على الجمل ولها– في الغالب– الصدارة، مثل "لعلّ زيدًا قائم" في باب الترجي،

وأدوات تدخل على المفردات، مثل: "ما أحسنَ السماء!".

ولكل أداة "ضمائم" خاصة تشترط وجود عناصر معينة بعدها، مما يجعلها قرينة متعددة الأبعاد: تؤدي معناها الوظيفي، وتُحدّد موقعها في التركيب، وتعمل وفق علاقات التضام مع الكلمات الأخرى، كما تتسق مع العلامات الإعرابية المصاحبة لها.[36]

10.النغمة: النغمة هي الإطار الصوتي الذي يحدد نوع الجملة ويكشف معناها الوظيفي، إذ تختلف نغمة الاستفهام أو العرض عن الإثبات أو التوكيد.[37]، وتعمل كبديل أدق للترقيم الكتابي في إظهار الدلالة والموقف الاجتماعي، وقد صنّف تمام حسان التنغيم من حيث النبرة على آخر المقطع (صاعدة أو هابطة) ومن حيث مدى الصوت (واسع، متوسط، ضيق) [38] حسب طبيعة الموقف. وتوضح دراسة الجملة بالاعتماد على القرائن اللفظية والمعنوية أن هذه القرائن تتكامل لتحديد المعنى النحوي بدقة، فكل قرينة تؤدي دورًا خاصًا ضمن منظومة واحدة لا يمكن الاستغناء عن أي جزء منها.[39]

ثانياً: القرائن المعنوية: هي العلاقات السياقية التي تربط بين الأبواب النحوية وتُسهم في تحديد المعنى النحوي الخاص، وهي ظواهر غير لفظية تُفهم دلاليًا من طبيعة التركيب، كالدلالة على الفاعلية أو المفعولية أو الإضافة وغيرها[40]، ويمتد أثرها إلى المعنى العام للجملة، فتساعد– مع القرائن اللفظية– في تحديد الوظيفة النحوية بدقّة.[41]

1. قرينة الإسناد: هي العلاقة بين ركني الجملة- المسند والمسند إليه- لتأدية المعنى الوظيفي.[42]، مثل المبتدأ والخبر أو الفعل والفاعل، وتكتمل بدعم قرائن لفظية كالعلامة الإعرابية لتوضيح الدلالة. ويبرز دور الإسناد في تحديد مواقع العناصر النحوية وفهم العلاقات بين الفعل وفاعله[43]، إذ تنشأ دلالة الفعل على الفاعل من طبيعة الحدث أولًا ثم من الصياغة اللفظية، كما يظهر في الجمل الاسمية والفعلية والوصفية.[44]

2.قرينة التخصيص: تُعَدّ قرينة التخصيص قرينةً سياقيّة كبرى يتفرّع عنها عدد من القرائن الصغرى، وهي تمثّل قيدًا يُضيّق من عموم علاقة الإسناد بين المسند والمسند إليه، إذ تربط بين المعنى الإسنادي المستفاد من هذه العلاقة وبين طائفة المنصوبات في الجملة[45]، وتشمل هذه الطائفة: المفاعيل الخمسة، والحال، والمستثنى، والتمييز.[46]

وسُمّيت هذه القرينة بالتخصيص لأنّ كل واحد من هذه المنصوبات يُعدّ تخصيصًا لعموم الإسناد في الجملة، ومضيّقًا لدلالته، أمّا القرائن المعنوية أو المقيّدات المتفرّعة عن قرينة التخصيص فهي على النحو الآتي:

أ-**التعدية** مع المفعول به.

ب-**الغائية** مع المفعول لأجله، والمضارع بعد لام التعليل و"كي."

ج-**المعية** مع المفعول معه، والمضارع بعد الواو.

د-**الظرفية** مع المفعول فيه.

هـ-**التأكيد والتحديد** مع المفعول المطلق.

و-**الملابسة** مع الحال.

ز-**التفسير** مع التمييز.

ح-**الإخراج** مع المستثنى.

ط -**المخالفة** مع الاسم المنصوب على الاختصاص، ومع بعض المعاني الأخرى.[47]

1.النسبة: تُعَدّ النسبة قرينة كبرى شبيهة بقرينة التخصيص، وتندرج تحتها قرائن معنوية فرعية، كما اندرجت القرائن المتعددة تحت إطار التخصيص، وتُعدّ النسبة قيدًا عامًا على علاقة الإسناد أو على ما يدخل ضمن نطاقها، بحيث تجعل هذه العلاقة ذات طابع نسبي، وتشمل المعاني التي تندرج تحت عنوان النسبة ما يُعرَف بمعاني حروف الجر بالإضافة إلى معنى الإضافة.[48]

2.التبعية :أمّا التبعية فهي قرينة تقوم على الربط بين عنصرين من عناصر الجملة بحيث يقفان على مستوى واحد في مقابل نواة الجملة، والمقصود بنواة الجملة هو العنصر الذي يدلّ على الحدث، سواء كان فعلًا أو وصفًا أو مصدرًا مضافًا أو متعدّيًا.(49)

3.قرينة المخالفة: وتُعَدّ قرينة المخالفة أحد مظاهر استخدام القيم الخلافية؛ وقد تتحول إلى قرينة لفظية إذا كان الخلاف بين البنية وبنيتها، كما تصبح قرينة معنوية إذا كان الخلاف بين المعنى والمعنى(50).

ثالثاً: القرائن الحالية: القرينة الحالية الخارجية تعتمد على الظروف غير اللغوية المحيطة بالكلام، مثل حال المتكلم والمخاطب، والبيئة الاجتماعية والتاريخية والجغرافية، لتوضيح المعنى ودعم فهم النص.(51). فهي تُمكّن من تفسير الظواهر اللغوية ضمن سياقها الواقعي. (52)، كما يظهر في أمثلة حذف المبتدأ أو ترتيب أحرف المضارعة بحسب المواقف الاجتماعية والدلالية، مؤكدة أن اللغة نشاط اجتماعي لا يُفهم بمعزل عن بيئته. (53)

المطلب الثالث: دور القرائن المعنوية في توجيه الدلالة:

التوجيه الدلالي للقرائن المعنوية هو استخدام القرائن غير اللفظية لتحديد معنى الكلام وتوجيهه، خاصةً في التراكيب اللغوية التي قد تحتمل أكثر من معنى، فيلعب السياق دوراً حاسماً في توجيه المعنى، حيث يساعد على استنباط المعاني المقصودة والتنبؤ بها. (54)

فالقرائن التي يحكم بدلالتها على المعنى وصحته، ومن أمثلتها قوله تعالى:﴿ وَكَانَ وَرَآءَهُم مَّلِكٌ يَأۡخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصۡبًا﴾ [الكهف: 79]؛ أي: كل سفينة صالحة وليست كل سفينة على الإطلاق، ويُستفاد ذلك من أن الملك لا يأخذ كل سفينة بها عيب، فالمقصود هو السفن الصالحة فقط، وليس مطلق السفن.(55)

أ. القرينة العقلية: هي القرينة التي يتضح معناها بالمنطق العقلي، أي ما يقرره العقل عند فهم العلاقة بين عناصر الجملة، مثل: " ومثال آخر من القرآن الكريم: ﴿ بَلۡ مَكۡرُ ٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِ ﴾ [سبأ: 33]، فلا يصح عقليًا أن يُسند الحكم إلى المذكور وحده، إذ يُراد بالمذكور هنا المضاف إليه مع معطوفه، فالفاعل في معنى التقدير هو المكر، لكن ليس في إعراب الحقيقة، كما في أمثلة أخرى: "رأيت الليل والنهار"، "شهدت مولدك ومولد أبيك"، فالنهار ومولد أبيك معطوفان، ولا يُعتد بهما كمفعول معه عقليًا، لعدم تحقق شرط الاتحاد في الزمن مع ما قبل الواو.(56) في كل هذه الحالات، العقل هو الذي يحدد الحكم على العلاقة بين عناصر الجملة، سواء أكان في الفعل والفاعل، أو في المعطوف والمعطوف عليه، أو في المفعول معه.

ب. القرينة العلمية: القرينة العلمية تعتمد على معرفة المخاطب بالعلم الضروري لتوجيه فهمه للمعنى الصحيح رغم الظاهر اللغوي. ومثال ذلك من القرآن الكريم:﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَأۡكُلُواْ ٱلرِّبَوٰٓاْ أَضۡعَٰفٗا مُّضَٰعَفَةٗۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ﴾ [آل عمران: 130] فالتحريم يشمل كل صور الربا، والذكر المقيد لتوضيح الشائع فقط.

1.كما تتضافر عدة قرائن لتوضيح المعنى، مثل الشعر: "علفتها تبنًا وماءً باردًا "[57]"، قرينة عقلية: تمنع عطف "الماء" على "التبن."

2.قرينة علمية: تمنع اعتبار الماء مفعولًا معه.

والجملة المقدرة: "وسقيتها ماءً" عُطفت على "علفتها تبنًا."

مثال آخر: "أكرم محمد الطالبتين"، [58] تتضافر ثلاث قرائن: الإعراب، الرتبة، والمطابقة العددية والجنسية، لتحديد الفاعل والمفعول. اختلاف العلامات الإعرابية في تراكيب مثل "أكرم محمد عليًّا" و"أكرم عليًّا محمدًا" يغيّر الدلالة، وأحيانًا تحتاج القرائن الأخرى لتفادي اللبس.

اختلاف العلامات الإعرابية يدل على اختلاف الدلالة: اختلاف **العلامات الإعرابية** في تركيبين مختلفين قد يدل على **اختلاف الدلالة**، مثل: "أكرم محمد عليًّا"؛ المعنى مختلف عن أكرم عليًّا محمدًا، وأحيانًا تكون العلامات **متطابقة لفظيًا**، فيحتاج تفسير المعنى إلى **قرائن أخرى** لتفادي اللبس.[59]

المبحث الثاني: الأداة النحوية وتعدد وجوهها الدلالية:

المطلب الأول: تعريف الأداة النحوية ووظيفتها:

الأداة النحوية هي لفظة غير مستقلة في معناها، تأتي لتحديد العلاقة بين عناصر الجملة، أو لتؤدّي معنىً خاصًّا لا يَظهر إلا في سياق التركيب، وهي ليست اسمًا ولا فعلًا، بل تُعد من الحروف أو ما في حكمها، وتقوم بوظائف دلالية ونحوية تؤثّر في بنية الجملة ومعانيها.

يُعدّ تمّام حسّان من أوائل المحدّثين الذين فصّلوا في مصطلح **الأداة**، وعَرَّفها بقوله إنّها لفظةٌ تُستعمل للتعليق بين أجزاء الجملة المختلفة[60]، ولا تعرب، وإنما تكون بالضرورة واسطةً في الربط بين مكوّنات التركيب، ويقسم تمّام حسّان الأدوات إلى قسمين رئيسين:

1.الأداة الأصلية :وهي الحروف ذات المعاني، مثل حروف الجرّ والنسخ والعطف، إلى جانب أدوات الشرط والاستفهام؛ وتشمل كذلك الأدوات الظرفية التي تتصدّر الجملة.

2.الأداة المحوّلة :وتشمل الأسماء النكرات التي تُستعمل استعمال الحروف أو ممّا يُنقَل عن أصله ليؤدّي وظيفة حرفية؛ مثل النواسخ الفعلية التي تنقُل من و ما و أيّ إلى معاني الشرط أو الاستفهام، أو ما يُستعمل منها استعمال المصدر أو الظرف.

كما أورد حسّان مصطلح **الأداة** عند حديثه عن الكلمات التركيبية، معرّفًا إيّاها بأنها: قسم من الألفاظ التي لا تُعدّ مفردةً كالحرف والأدوات والضمائر والظروف الجامدة، بل تُستعمل للدلالة على معانٍ عامّة في السياق[61]

المطلب الثاني: ظاهرة تعدد الأنواع الدلالية للأداة الواحدة:

التعدد: ويقصد به أن تتكرر في التركيب اللغوي الواحد وظيفةٌ نحوية واحدة، ولكن بصورٍ لغوية مختلفة، ومن أمثلة ذلك تعدد وظيفة النعت في قوله تعالى:﴿وَقَالَ رَجُلٌ مُّؤْمِنٌ مِّنْ ءَالِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَٰنَهُۥٓ﴾ [غافر: 28]، فقد بيّن أبو حيّان أن لكلمة رجل ثلاثة نعوت هي :**مؤمن**، و**من آل فرعون**، و**يكتم إيمانه**، وهذه النعوت تمثل أنماطًا لغوية متباينة: نعتٌ مفرد :مؤمن، ونعتٌ شبه جملة :من آل فرعون، ونعتٌ جملة :يكتم إيمانه، ومع هذا التنوّع الشكلي تتحد الوظيفة النحوية في كون الجميع نعوتًا للمنعوت نفسه.[62]

عدَّ سيبويه الحرفَ أداةً جاءت لمعنى، لا باسمٍ ولا فعل[63]، وهو ما يظهر في حديثه عن الأدوات في باب حروف الإضافة إلى المحلوف به؛ إذ يقول: وللقسم أدواتٌ في حروف الجرّ، وأكثرها الواو ثم الباء، يدخلان على كلّ مَحلُوفٍ به[64]، وهذا يدل على مساواته بين مفهوم الحرف والأداة في هذا السياق، أما الزجّاجي فقد أفرد في كتابه "الإيضاح في علل النحو" بابًا خاصًّا لخلافات النحاة في تحديد مفهوم الحرف وطبيعته، من دون أن يتطرّق إلى لفظ الأداة [65]، ومثلُه ابن يعيش؛ إذ تناول في كتابه "شرح المفصل" طبيعة الحرف وحدوده، دون استعمال مصطلح الأداة أيضًا.[66] ويترتّب على تنوّع الأداة في الموضع الواحد تنوّعٌ في المعاني؛ فبعض هذه المعاني يظهر أثره بجلاء في فهم السياق وإدراكه، بينما يحتاج بعضها الآخر إلى مراجعة كلام القائل لتحديد مقصوده بدقّة؛ ولهذا تُورد الأداة بأسلوبها معًا للكشف عن معناها وتعيين المراد منها على الوجه الأَولى، ولتحقيق أقوم أداءٍ للدلالة. [67]

المطلب الثالث: أسباب تعدد وظائف الأداة في العربية (السياق – المقام – التركيب):

تعريف السياق لغة: مأخوذ من السوق، يقال: ساقه، يسوقه، سوقاً، وساق الإبل وغيرها يسوقها سوقاً وسياقاً، وهو سائق وسواق، شدد للمبالغة، وقد انساقت وتساوقت الإبل تساوقاً

إذا تتابعت، وساق إليها المهر سياقاً، وساق الحديث أحسن سياق، أي جاء به على سرده، وسياق الكلام: أسلوبه الذي يجري عليه.[68]

السياق اصطلاحاً: للسياق تعريفات عدة فقد عرفه الرازي: "بأنه كل ما يكتنف اللفظ الذي نريد فهمه من أدلة أخرى" [69] وعرف" بأنه جميع القرائن اللفظية والحالية التي تسهم في فهم اللفظ أو النص".[70]

فيتضح مما سبق أن الوظيفة السياقية للأداة هي تحديد **المعنى الدقيق لها بناءً على موقعها** في الجملة أو النص، وتشمل فهم دلالة الأداة في سياقات مختلفة مثل أدوات الجر أو أدوات الربط، وتتطلب فهم السياق اللغوي والنصي الذي وردت فيه، كما يمكن أن يشمل المصطلح معاني أوسع في علم السلوك، حيث يشير إلى الظروف التي تؤثر في سلوك معين.

تتغيّر دلالة الكلمة باختلاف استعمالها، وقد نبّه «فندريس» إلى هذا المعنى بقوله: إن الكلمة لا تُحدَّد بتعريفها التجريدي في القواميس فحسب، إذ إن استعمالها هو الذي يضفي عليها قيمتها التعبيرية، ويتأرجح حول معناها المنطقي، فالكلمة تستمد دلالتها من موقعها في السياق، إذ تُسهم مكوّنات السياق وترابط عناصره في زيادة دقّة المعنى.[71]

ويرى فيرث أن المعنى لا ينكشف إلا بربط الوحدة اللغوية بسياقات متعددة[72]، مؤكدًا التوازي بين السياقات الداخلية والشكلية من جهة، والسياقات الخارجية المرتبطة بالموقف من جهة أخرى، وقد أخذ بسياق الحال الذي وضعه مالينوفسكي، غير أنه توسّع فيه ليشمل التحليل الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي، لتتكامل بذلك الدراسة الدلالية، ومن هنا يعدّ فيرث أن الركيزة الأساسية للدلالة تقوم على السياق، بكل ما يشتمل عليه من مشاركين في الحدث اللغوي: ماذا يقولون، وما الذي يجري حولهم، وما يحمله كل منهم من خلفيات ثقافية وتجارب سابقة، فلكل من الأصوات والنحو والمعجم سياقه الخاص، ثم يتبع ذلك التكامل النهائي الذي يثمر الدراسة الدلالية، وهو ما يطلق عليه فيرث "مصطلح علم الدلالة".[73]

(المقام): أضاف الباحثون بعدًا اجتماعيًا لمفهوم «المقام» باعتباره شرطًا أساسيًا لاكتمال الدلالة[74]، إذ يحدد السياق الاجتماعي معنى الكلام[75]، ويتغير المعنى بحسب المقام الذي يُقال فيه، كما في عبارة «يا سلام» أو «أهلًا بالجميلة»،[76] حيث تختلف الدلالة بتغير المقام، وليس بالدلالة المعجمية أو الوظيفية للكلمات نفسها[77] ويميز تمام حسان بين المقام والموقف؛ فالمقام أعم وأساسه اجتماعي، بينما الموقف أخص ويشمل حالات فردية مثل الدعاء أو القراءة أو

مواقف فردية كالانفعال أثناء قيادة السيارة،[78] المقامات الاجتماعية تشمل تبادل الكلام لحل موقف اجتماعي أو للترفيه، وموضوعاتها عادة عامة وليست مقصودة بذاتها، مثل الطقس أو السياسة، والغاية منها تيسير التواصل الاجتماعي.[79]

الوظيفة المقامية (المقام): تقوم الوظيفة المقامية في دراسة المعنى على تحديد سياق الحال الذي يشمل المشاركين وخصائصهم[80]، وظروف الموقف الاجتماعية، وتأثير الحدث الكلامي عليهم، وفق ما حدده فيرث لتحليل الدلالة اجتماعياً ولغوياً.[81]

كما يشدد على ضرورة تحديد البيئة الاجتماعية والثقافية للكلام، والنظر إليه كعملية مركبة تمر بمراحل متعددة تصل إلى المعنى الوظيفي المرتبط بالمقام، مع ربط الدلالة بجميع المستويات اللغوية (صوتية، صرفية، نحوية، معجمية، دلالية)، فيما يعد السياق حجر الزاوية لفهم المعنى وتفسير الكلمات، وفق ما أشار إليه أولمان وفيرث.[82]

السياق التركيبي:

إنّ تناول التراكيب اللغوية بمعزلٍ عن محيطها لا يحقّق الغاية المرجوّة من التعبير والتواصل، ولا يُسهم في التمييز بين أنماط الأداء المختلفة؛ إذ إنّ اللغة كيان اجتماعي متجدّد، تتشكل تراكيبها بوصفها علاقاتٍ وأنساقًا داخلية تتأثر بالعوامل الخارجية المحيطة. [83]، ومن ثمّ فإنّ إهمال السياق، والاكتفاء بالنظر إلى البنية السطحية للتراكيب، يفضي في كثير من الأحيان إلى اللبس والغموض. وقد أشار محمد السوسوة إلى هذا المعنى حين أكّد أن تجاهل السياق، والتعامل مع الألفاظ منعزلة عن أطُرها الدلالية، يؤدي إلى الخطأ في فهم الخطاب برمته أو في بعض جوانبه".[84]

وعند التعمق في دراسة الأدوات اللغوية من حيث تنوّع أساليبها وتعدّد مكوّناتها الدلالية، يتبيّن أن السياق اللغوي يُعدّ من أهم العلامات التي تُزيل الإشكال وتبدّد ما قد يعتري الخطاب من غموض، مما يساعد على وضع كل أسلوب في موضعه الملائم، وتحديد مقصوده بدقة متناهية.[85]

التعدد التركيبي بين الأدوات المفردة:

أ. التعدد بين الفاء والواو:

كما في قوله تعالى:﴿وَلَا تُعۡجِبۡكَ أَمۡوَٰلُهُمۡ وَأَوۡلَٰدُهُمۡۚ إِنَّمَا يُرِيدُ ٱللَّهُ أَن يُعَذِّبَهُم بِهَا فِي ٱلدُّنۡيَا وَتَزۡهَقَ أَنفُسُهُمۡ وَهُمۡ كَٰفِرُونَ٨٥﴾ [التوبة: 85]

وقوله تعالى: ﴿فَلَا تُعۡجِبۡكَ أَمۡوَٰلُهُمۡ وَلَآ أَوۡلَٰدُهُمۡۚ إِنَّمَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيُعَذِّبَهُم بِهَا فِي ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا وَتَزۡهَقَ أَنفُسُهُمۡ وَهُمۡ كَٰفِرُونَ ٥٥﴾ [التوبة: 55]

التعدد التركيبي بين الأدوات المفردة في الآيتين:

تتضمن الآيتان الكريمتان من سورة التوبة (55، 85) بنى تركيبية تتكرر فيها الأدوات وتتنوّع وظائفها داخل السياق، مما يجعلها مثالًا واضحًا لظاهرة التعدد التركيبي للأدوات المفردة، ويتجلّى هذا التعدد في العناصر الآتية:

1. **النهي بـ "لا"** في الآية الأولى: ﴿وَلَا تُعۡجِبۡكَ أَمۡوَٰلُهُمۡ وَأَوۡلَٰدُهُمۡ﴾ وفي الآية الثانية ﴿فَلَا تُعۡجِبۡكَ أَمۡوَٰلُهُمۡ وَلَآ أَوۡلَٰدُهُمۡ﴾ نلاحظ الآتي:

- في الآية الأولى: وردت أداة النهي "لا" واحدة تتعلق بالفعل «تعجبك»، ويشمل النهي عنصرين :الأموال والأولاد معطوفين على بعضهما.
- في الآية : وردت أداتا نهي: "لا" الأولى: مع الفعل "تعجبك" "ولا" الثانية: مع الاسم «أولادهم» على تقدير فعل محذوف أو على العطف مع تكرار الأداة لزيادة التأكيد.

إذن وقع هنا تعدد في الأداة (لا) من حيث حضورها مرة واحدة، أو تكرارها، مما يغير التركيب ويقوّي المعنى،

وهذا يُعد تعددًا تركيبيًا داخل الأداة نفسها.

2. **أداة الحصر** "إنما" في الموضعين وردت الأداة نفسها مع اختلاف ما بعدها نحويًا:

- ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ أَن يُعَذِّبَهُم بِهَا...﴾ (آية 85) ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُعَذِّبَهُم بِهَا...﴾ (آية 55) وهنا يتجلّى التعدد بين أداتين دلاليتين:

أ. **"أن" المصدرية** تفيد: "مصدرًا مؤولًا"، و"مجرد بيان الفعل دون دلالة على التعليل"

ب. **"لِ" التعليلية:** تفيد: **"**تعليل الفعل"، "وإضافة بُعد سببي إلى الإرادة الإلهية في السياق"، هذا اختلاف في نوع الأداة، وفي وظيفتها، وفي أثرها الدلالي، داخل السياق نفسه، على الرغم من وحدة التركيب العام.

3. **أداة العطف** "الواو" استعملت الآيتان الواو في مواضع عدّة بين الأموال والأولاد

- بين جملة «وتزهق أنفسهم» وما قبلها، وهنا تظهر الوظيفة التركيبية المتعددة للواو:

1. واو العطف التي تربط عناصر متجاورة: الأموال والأولاد.

2. واو الحال المحتملة في قوله: ﴿وَهُمْ كَافِرُونَ﴾ أي :تزهق أنفسهم في حال كونهم كافرين، وهذا أيضًا تعدد في الوظيفة النحوية للأداة (الواو) داخل سياق واحد.

إنَّ **الفاء** في قوله تعالى: قوله سبحانه :﴿وَلَا يُنفِقُونَ إِلَّا وَهُمْ كَارِهُونَ﴾، وهذا السياق يكشف عن طبيعة علاقتهم بأموالهم وأولادهم؛ إذ هم مولعون بها، مشغوفون بكثرتها، حتى أصبح عدم الإنفاق هو الظاهر في سلوكهم، فإن أنفقوا فإنما يفعلون ذلك على كرهٍ لا عن اختيار، مما يدل على شدة تعلّقهم بالدنيا.(86)

ومن الناحية التركيبية يظهر أنّ الفاء تحمل دلالة الجزاء، بينما يدلّ الفعل الواقع قبلها — بوصفه فعلاً مستقبلًا — على معنى الشرط، وهو قوله تعالى: ﴿وَلَا يَأْتُونَ ٱلصَّلَوٰةَ إِلَّا وَهُمْ كُسَالَىٰ وَلَا يُنفِقُونَ إِلَّا وَهُمْ كَٰرِهُونَ﴾ [التوبة: 54]؛ أي إن يكن منهم ذلك، فما ذكر جزاؤهم، فكان الفاء هنا أحسن موقعا من الواو.(87)

ثانياً: التنوع بين الباء واللام:

﴿قَالَ فِرْعَوْنُ ءَامَنتُم بِهِۦ قَبْلَ أَنْ ءَاذَنَ لَكُمْ﴾ [الأعراف: 123] ﴿قَالَ ءَامَنتُمْ لَهُۥ قَبْلَ أَنْ ءَاذَنَ لَكُمْ﴾ [الشعراء: 49]

﴿يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَيُؤْمِنُ للمؤمنين﴾ [التوبة: 61]

التنوع الدلالي بين (به) و(له) العرب تستعمل:

آمَنَ بـ :للدلالة على التصديق بالشيء والإقرار بحقيقته؛ أي التصديق بما جاء به موسى من الآيات.

آمَنَ لـ:للدلالة على الانقياد والطاعة لصاحب القول؛ أي الميل إليه والانصياع له.

ف "**آمنتم به**"" أي صدّقتم بالمعجزة التي جاء بها موسى، "**آمنتم له** "أي انقدتم له واتبعتموه.

والجمع بين التعبيرين في موضعين مختلفين يزيد المعنى وضوحًا، ويُظهر تعدد جوانب القصة: تصديق السحرة لموسى، وخضوعهم له بعد أن تبيّن لهم الحق.

اولاً: قوله تعالى: ﴿ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَيُؤْمِنُ لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ الفرق بين (يؤمن بالله)؛ أي يتوجه إليه بالتصديق الجازم والإيمان الحق، (يؤمن للمؤمنين)؛ يصدقهم فيما يخبرون به، ويثق في أقوالهم، فاللام هنا ليست لام العبادة أو الإقرار، بل لام التصديق، **جاء في البحر المحيط** : أن **الباء** و **اللام** هنا **زائدتان**، أي ليستا لمدلول مستقل، بل جاءتا لتقوية الفعل وتأكيده، والمعنى :آمنتم به - آمنتم له واحد في الدلالة.(88) **رأي المبرّد:** ذهب المبرّد إلى أنّ اللام في قوله: **{آمنتم له} هي لام إضافة**، ويجري الفعل معها مجرى المصدر؛ أي كأن التعبير: إيمانكم له، فيكون التركيب أقرب

إلى الوصف بالمصدر.[89] **اللام نائبة مناب الباء (التضمين)** يرى بعض النحاة أنّ اللام قد **تقوم مقام الباء** إذا ضُمِّن الفعل معنى فعل آخر يتعدّى باللام، فكأن آمن له ضُمِّن معنى صدّق له، أما آمن به فباقٍ على أصل استعماله، وهذا من باب **تضمين الفعل معنى فعلٍ آخر** فتتبدل معه تعديته.[90]

ثانياً: التنوع التركيبي بين الأدوات الثنائية: التنوع التركيبي بين "لا" و"لن" (لا النافية)، تدخل على الفعل المضارع وتنفيه نفيًا غير مؤكد، ويظل الفعل مرفوعًا، نحو: (لا يهملُ الطالبُ واجباتِه) لا :نافية غير عاملة، يهملُ: فعل مضارع مرفوع بالضمة؛ أي النفي عام وغير مؤكد بزمن،(لن الناصبة) تدخل على الفعل المضارع فتنفيه نفيًا مؤكدًا في المستقبل، ويصبح الفعل منصوبًا، نحو: (لن يهملَ الطالبُ واجباتِه) لن :حرف نفي ونصب واستقبال، يهملَ :فعل مضارع منصوب بالفتحة؛ أي النفي مؤكد، ومقيَّد بالمستقبل.

المبحث الثالث: القرائن المعنوية المحدِّدة لنوع الأداة:

المطلب الأول: القرينة السياقية (السباق واللحاق):

السباق لغةً: جاء في مقاييس اللغة:" السين والباء والقاف: أصل واحد صحيح يدل على التقديم" [91]

السباق اصطلاحًا :هو ما سبق من الكلام، ويتوقف فهمُ ما بعده عليه.[92]

اللحاق لغةً: بفتح اللام مصدر لَحِقَ يَلْحَقُ لِحَاقاً، وتلاحق القوم: أدرك بعضهم بعضاً، واللحق: كل شيء لحق شيئاً أو لحق به. [93]

اللحاق اصطلاحاً: اللحاق هو عجزُ السياق؛ أي ما يلحق بآخر الكلام من قرائن مقاليّة أو حاليّة، وتتكامل هذه القرائن لتوضيح المعنى المراد.[94]

الأداة (أل):

يشير سيبويه إلى دور السياق في تحديد دلالة تلك الأداة بقوله: "وأما الألف واللام فنحو الرجل والفرس والبعير، وما أشبه ذلك، وإنما صار معرفة لأنك أردت بالألف واللام الشيء بعينه دون سائر أمته، فإنك زعمت أنك مررت بواحدٍ ممن يقع عليه هذا الاسم، لا تريد رجلاً بعينه يعرف المخاطب، وإذا دخلت الألف واللام فإنما تذكره رجلاً قد عرفه: فتقول: الرجل الذي من أمره كذا وكذا؛ ليتوهم الذي كان عهده ما تذكر من أمره" [95]

الأداة (لَمَّا)

هي **أداة من أدوات السباق**؛ لأنها تفيد وقوع الحدث بعد حدوث حدث آخر، أي أن ما بعدها يحدث **بعد الزمن المشار إليه**، لكنها تختلف عن أداة **الزمن المطلق** لأنها مرتبطة بالفعل الماضي، فمثال:

(لَمَّا وصلَ محمد، خرجَ عليٌّ). هنا حدث خروج عليّ بعد وصول محمد، أي لحقه زمنياً ولكن لغوياً تصنّف (لَمَّا) أداة سباق لأنها سبقت الفعل الثاني في الزمن.

واعتنى سيبويه بهذه الأداة فقال عنها: «ولمّا يفعلوا وفاء وقد فعل»، فهي لأقوام ينتظرون شيئًا. ومن سمّاها أشبهت قد ولما في أنها لا تفصل بينها وبين الفعل[96]. وقد أشار النحاة إلى هذه الاستمرارية مؤكدين وجوب امتداد الزمن المنفي بها إلى الزمن الحاضر، بحيث يكون المعنى في الماضي وفي الحاضر معًا، دون الاقتصار على أحدهما، مثل: «بهرني ورد الحديقة، ولمّا أقطف»، أي أن الفعل يشمل الماضي قبل الكلام والحاضر أثناءه.[97]

الأداة (مِنْ):

تُعَدُّ (مِنْ) في كثيرٍ من استعمالاتها من الأدوات التي تفيد اللحوق أو التبعيض في العربية، ولا سيما إذا وردت بمعنى «من بعد» أو «من ضمن». وقد أشار سيبويه إلى هذا المعنى بقوله: «وقد تدخل (مِنْ) في موضعٍ لو لم تدخل فيه لكان الكلام مستقيمًا، لكنها تُؤتَى بها للتوكيد، وهي بمنزلة (ما)، غير أنها تجرّ لأنها حرف إضافة» ومن ذلك قولهم: «ما أتاني من رجلٍ» و«ما رأيتُ من أحد»؛ إذ إن الكلام يصحّ لو حُذفت (مِنْ)، غير أنّ إدخالها جاء لتوكيد النفي، لأن الموضع يحتمل معنى التبعيض، وكأن المتكلم ينفي أن يكون قد أتاه بعض الرجال أو بعض الناس، ومثل ذلك قولهم: «ويحَه من رجلٍ»، إذ أُريد به التعجب من بعض الرجال. وكذلك قولهم: «لي ملؤه من العسل»، وقولهم: «هو أفضل من زيد»؛ فالمراد تفضيله على بعضٍ لا على العموم.[98].

المطلب الثاني: القرينة الدلالية (المعنى الكلي للجملة)

الدلالة لغة: "يُقصَد بالدلالة في الاصطلاح اللغوي القديم أنها **مصدرُ الدليل**- بالفتح أو بالكسر ـــ"[(99)] أي ما يُستدلّ به على الشيء؛ فالدليل هو الذي يرشد إلى المقصود، ومن هذا المعنى الدعاء :**يا دليلَ المتحيّرين**، أي يا من يهدي الحائرين إلى ما تزول به حيرتهم. ويقال :**دلَّه على الطريق**، أي أرشده إليه ووجّهه حتى يعرفه ويصل إليه"[(100)] ، وتُعرَّف الدلالة على الشيء بأنها **إظهارُ المدلول عليه**" [(101)]كما يُقال في المجاز: الدالّ على الخير كفاعله، ودلَّه على الصراط المستقيم. [(102)]

الدلالة اصطلاحاً: " كون الشيء بحالة يلزم من العلم به، العلم بشيء آخر، والشيء الأول هو الدال، والثاني هو المدلول"[103] والدلالة هي: "وحدة تقوم على العلاقة المتبادلة بين عنصرين مرتبط أحدهما بالآخر ارتباطاً وثيقاً، هما الدال من اللفظ أو غير، وهو الشيء الذي إذا علم بوجوده، استدعي انتقال الذهن إلى وجود شيء آخر هو المدلول أو المعنى، وهو العنصر الثاني"[104]

أما **القرائن الدلالية:** فهي قرائن تكشف عن المعنى المراد من اللفظ، وبيان المراد منه في النص، وبذلك يكون تعريف القرائن اصطلاحاً بأنه: الدليل الذي يصاحب النص فيكشف معناه، سواء أكان لغوياً أم حالياً أم عقلياً.[105]

أما المتكلمون واللغويون فقد نظروا إلى الدلالة باعتبارها قرينةً لفظية أو معنوية يُستفاد منها من خلال السياق، وقد جعلها النحاة إحدى العلل الأربع والعشرين؛ أي بمنزلة القرينة الموجِّهة للفهم، وفي هذا السياق يوضح ابن السراج قائلًا :ألا ترى أنك تقول: «زيدٌ اضربه» و «زيدٌ تضربه»، فإذا جاء في موضع الفعل اسمُ فاعل، لم يصح أن تقول إلا: «زيدٌ ضارِبُه أنا» أو «أنت»، لأن صيغ الفعل وتصريفاته تدل على الضمير المستتر وتُبيّن المراد منه.[106] تبيّن أن المتكلمين واللغويين قد توسعوا في توظيف مفهوم الدلالة بوصفه **قرينةً لغوية** تُعين على الفهم، حتى عدّها النحاة علةً من علل النحو، لما لها من دور في توجيه الإعراب واستنباط المعاني.

للألفاظ في الاستعمال اللغوي **نوعان من الدلالة**:

1. **الدلالة المعجمية (الأساسية):** وهي المعنى الذي يُذكر للّفظة مفردة في المعاجم، خارج أي تركيب سياقي غير أن هذا النوع من الدلالة لا يكفي وحده لتحديد المعنى المقصود بدقة.[107] نحو: كلمة (يدّ) في العربية تتعدد مشتقات كلمة **اليد**، ويختلف معناها باختلاف السياق الواردة فيه. فاليد من أعضاء الجسد، تمتد من المِرفق إلى أطراف الأصابع. وتأتي اليد بمعانٍ أخرى؛ فاليد من كل شيء :**مقبضه**، ومنه **يد السيف والسكين والفأس والرحى** .وتطلق أيضًا على **كُمّ الثوب** ونحوه. كما تأتي بمعنى **النعمة والإحسان**، فيقال :له عليَّ يد أي نعمة. وتأتي كذلك بمعنى **القدرة والقوة**، فيقال :يد السلطان ويد القدرة .وقد تستعمل للدلالة على **الجماعة والأنصار**، فيقال : هم يدٌ واحدة. [108]
2. **الدلالة السياقية (الثانوية):** وهي الدلالة التي لا يُفهم معنى اللفظة فيها إلا من خلال موقعها في الجملة، وعلاقتها بما يحيط بها من ألفاظ داخل السياق، فالسياق هو الذي يحدد المعنى الذي

تنتقل إليه الكلمة عند اجتماعها مع غيرها في التركيب. [109] **نحو**: (أحزنني ضربُ زيدٍ عمراً) (أعجبني ضربُ زيد عمروٌ)

فالعلامة الإعرابية وتكامل السياق البنيوي، يعملان في تناغم لتبيان معنى هذا التركيب الذي قد لا يفهم، ففي نصب (عمراً) اتضح السياق البنيوي بأن (زيد) فاعل في المعنى، فهو الضارب عمراً، وفي رفع(عمروٌ) دل على أن (زيدٍ) مفعول به في المعنى، فظهور العلامة الإعرابية وتعيين المعنى من خلال السياق كان له دور في درء الإبهام واللبس.

المطلب الثالث: القرينة المقامية (غرض المتكلم):

القرائن المقامية، مثل السياق ودلالة الحال، هي عناصر خارجية تُستمد من ظروف الخطاب وأحوال المتكلم والمخاطب، وأكد تمام حسان أهميتها في توجيه فهم التراكيب واستخراج معانيها [110] فهي تساعد على تبيين المعنى، تخصيص العام، تقييد المطلق، وتؤثر في الظواهر النحوية كالحذف والتقديم والفصل والوصل، لتكشف عن مراد المتكلم بدقة.[111]

القرينة المقامية بين اللسانيات الحديثة والنحاة الأوائل: اهتمّت اللسانيات الحديثة بالقرائن المقامية بوصفها عنصرًا أساسًا في تفسير المعنى، إذ وسّعت التحليل ليشمل السياق الاجتماعي وظروف الاستعمال، وهو توجّه يلتقي مع التراث اللغوي العربي الذي اعتمد منذ وقت مبكر على ملاحظة الاستعمال وسياق الكلام في التحليل النحوي والدلالي،[112] ومن خلال هذه المقاربات، أصبح المقام عنصرًا أساسيًا في تحليل التركيب اللغوي، وفهم دلالات ومعاني النصوص والخطابات.

- **عند النحاة:**

المقام عند سيبويه: يتضح أن النحاة الأوائل، وفي مقدمتهم سيبويه، لم يدرسوا اللغة دراسةً نظريةً مجردة، بل ربطوا التقعيد بالاستعمال الحي والسياق الاجتماعي، معتمدين على ظروف المقام في تفسير الظواهر اللغوية. وتُعدّ القرينة المقامية حلقة وصل أساسية بين البنية اللغوية المجردة ووظيفتها التداولية، قديمًا وحديثًا..[113]

المبحث الرابع: تطبيقات على الأدوات متعددة الوجوه

المطلب الأول: الأداة (ما): بين النفي، والاستفهام، والموصولية، والمصدرية

ما النافية: تستعمل للنفي، وتنفي حدوث الفعل أو صفة، نحو: ما حضر زيدٌ" نفي حدوث الحضور.

ما الاستفهامية: تستعمل للسؤال عن شيء غير معلوم، نحو: "ما هذا؟ " للسؤال عن التعريف أو التحديد.

ما الموصولية: تستعمل للربط بين جملة وبين ما سبقها، وتشير إلى معنى "الذي/التي." نحو:" أعطيتك ما أحببت"؛ أي: أعطيتك الشيء الذي أحببت.

ما المصدرية: تأتي للدلالة على مصدر الفعل، أي تجعل الفعل في هيئة اسم، نحو: ما جاءَكَ خيرٌ أي: مجيء ما جاءكَ خيرٌ، أو بمعنى المصدر: مجيء الخير.

تظهر الإشكالات الدلالية في الجمل التي تَرِد فيها ألفاظٌ مشتركة بين النفي وغيره، ومن ذلك لفظ **"ما"**؛ إذ قد تأتي نافية أو موصولة أو استفهامية. فقولك» :أنا أعلم ما لي من حق عندك «يحتمل أن تكون «ما» نافية، فيكون المعنى :**أعلم أنّه ليس لي حقٌّ عندك**، ويحتمل أن تكون موصولة، فيُفهم منه :**أعلم الحقَّ الذي لي عندك**؛ فالدلالة الأولى تنفي ثبوت الحق، بينما الثانية تثبته. وكذلك قولك: "أعطيتك ما أعطيتَ غيرك"، فهو يحتمل النفي — أي أنّه أعطاه ولم يُعط غيره — ويحتمل الموصولية، فيدل على أنه أعطاه **مثل** ما أعطى غيره. ومثل ذلك قولهم :"ما به داءٌ وبيل"؛ إذ يحتمل أن يكون نفيًا للداء عنه، كما يحتمل إثبات الداء على جهة البيان، أي :**إنّ الذي به هو داءٌ وبيل**.[114]

(ما) موصولة: هناك ألفاظ تصرف إلى ظاهر لفظها في اللغة وقد تصرف إلى النفي وذلك نحو: " قل" و"قلما" و"قليلاً" نحو قوله تعالى: ﴿ فَقَلِيلًا مَّا يُؤۡمِنُونَ ٨٨﴾ [البقرة: 88] فهذا التعبير يحتمل معنيين: أن يُراد به النفي، أي: لا يؤمنون قليلًا ولا كثيرًا، أو يُراد به إثبات إيمانٍ يسير، أي: يؤمنون ببعض الحق ثم يكفرون بما سواه.[115]

ونحوه أن تقول (ما جاء محمد راكباً) فهذا يحتمل إثبات المجيء لمحمد غير راكب ويحتمل نفي المجيء عنه أصلًا، قال ابن عاشور: معبراً عن العصا بـ "ما" الموصولة تذكيرًا له بيوم التكليم إذ قال تعالى: ﴿وَمَا تِلۡكَ بِيَمِينِكَ يَٰمُوسَىٰ﴾ [طه: 17] ليحصل له الاطمئنان بأنها صائرة إلى الحالة التي صارت إليها يومئذ؛ ولذلك لم يقل له: "وألق عصاك"[116] **(ما) نافية:** نحو قوله تعالى: ﴿ وَمَا مِنۡ إِلَٰهٍ إِلَّا ٱللَّهُۚ ﴾ [آل عمران: 62] (ما) هنا نافية تنفي وجود أي إله مع الله تعالى

المطلب الثاني: الأداة (إنْ): بين الشرط، والنفي، والتوكيد

الأداة "إنْ" تربط بين فعل الشرط وجوابه، وتدل على أن تحقق الجزاء مرتبط بحدوث الشرط مستقبلًا، سواء أُتبع الفعل بمضارع أو ماضٍ. مثال: "إنْ قمتَ قمتُ" أي "إنْ تقوم أقم"، و"إنْ تكرمني أكرمك". كما تُستعمل أحيانًا مع المعلوم المبهم زمنه مثل: "إنْ مات زيدٌ فافعل كذا".(117)

(إنْ) تفيد النفي: قد يكون **الذكر** أو **الحذف** للفظة أثرٌ في توجيه المعنى، ففي بعض الحالات يؤدي ذكر اللفظة معنى لا يحققه حذفها، ولولا ذكرها لالتبس المعنى بمعنى آخر، مثال ذلك **اللام الفارقة مع "إنّ" المخففة من الثقيلة**: إذا قلنا: **"إنْ محمدٌ حاضر"**، فإن ذكر اللام يوضح أن "إنْ "**مخففة** وليست **ثقيلة**، والمعنى :**إن محمّدٌ لحاضر**، أما إذا حُذفت اللام، كما في: **"إنَّ محمداً حاضر"**، فإن "إنْ" تُفهم **نافية**، والمعنى يصبح :**ما محمد حاضراً**؛ ولذلك لا يصح حذف اللام إلا عند **أمن اللبس**، حتى لا يختلط المعنى المخفف بالمعنى النافي.(118)

(إن) تفيد الشرط: في قوله تعالى: ﴿وَمِنْهُم مَّن يَلْمِزُكَ فِي ٱلصَّدَقَٰتِ فَإِنْ أُعْطُواْ مِنْهَا رَضُواْ وَإِن لَّمْ يُعْطَوْاْ مِنْهَآ إِذَا هُمْ يَسْخَطُونَ﴾ [التوبة: 58] جاءت(إنْ) في سياق جواب (إن)الشرطية قول: بعيبك، ويقولون : لا يقسم بالسَّوِيَّة، فَإِنْ أُعْطُوا مِنْها رَضُوا فلم يعيبوا، ثُمَّ إنّ الله تبارك وتعالى بيّن لَهُم لمن الصدقات جاءت **"إن"** في قوله تعالى:﴿**إِنْ أُعْطُوا مِنْهَا رَضُوا وَإِنْ لَمْ يُعْطَوْا مِنْهَا إِذَا هُمْ يَسْخَطُونَ**﴾ على **سياق الشرط**؛ وذلك **لأمن اللَّبْس**، إذ إن تركيب الجملة وسياقها الدلالي لا يحتملان سوى الشرطية، فالآية تبين علاقة سببية واضحة بين العطاء والرضا من جهة، والمنع والسخط من جهة أخرى، مما يجعل «إن» هنا أداة شرط لا تتجه دلالتها إلى النفي أو التخفيف، وقد أكد المعنى الشرطي: **جزم الفعلين** بعدها (أُعطوا – يُعطوا)-**وجود جواب الشرط** بعدها (رضوا – يسخطون) -**اقتران جواب الشرط الأول بالفاء**، وهو من علامات الشرط.- **السياق البلاغي** الذي يعلّق الحكم على وقوع شرط أو عدم وقوعه، فأمنُ اللبس هنا لأن المقام لا يحتمل إلا معنى الشرط.

﴿وَإِذَآ أَذَقْنَا ٱلنَّاسَ رَحْمَةً فَرِحُواْ بِهَاۖ وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌۢ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ إِذَا هُمْ يَقْنَطُونَ﴾ [الروم: 36]

أداة "إنْ" هنا شرطية لتفادي اللبس، تحدد تحقق الجزاء مرتبطًا بالشرط، كما في: ﴿وَإِن تُصِبْهُم سَيِّئَةٌ... إذا هم يقنطون﴾ [الروم: 36]، حيث يظهر التقابل بين الفرح عند الرحمة والقنوط عند المصيبة.

قوله تعالى: ﴿إِن تُبْدُواْ شَيْـًٔا أَوْ تُخْفُوهُ فَإِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا﴾ [الأحزاب: 54] حيث يدخل "إن" على فعلين مضارعين ويجزمها، ويظهر جواب الشرط في الجملة الاسمية بعد الفاء.

(أن) تفيد التأكيد:

لقد تأسس الرأي الشائع الذي يرى أنّ «أنّ» المشددة تفيد التوكيد على اشتراط القدماء أن تُقرن هذه الأداة بما يدل على التقرير. وقد قارنوا بين «أنّ» المشددة و«أنْ» المخففة، فقالوا: إنّ المشددة تُفيد التوكيد، بينما لا تفيده المخففة؛ وبناءً على ذلك وجب أن تُقترن المشددة بما كان تقريرًا، وأن تُقرن المخففة بما كان شَكًّا.[119] وهذا يُشعر في نظرهم بأن التوكيد في الجملة التي تتضمن «أنّ» يكون على درجتين: توكيدٌ مستفاد من «أنّ» نفسها، وتوكيدٌ آخر تُفيده الألفاظ المصاحبة لها. وقد عبّر عباد حسن عن هذا الفهم بقوله: إن «أنّ» مع اسمها وخبرها تُؤول بمصدرٍ معمولٍ لعاملٍ يحتاج إلى هذا المصدر، ومن ثَمّ ينبغي أن يكون ذلك العامل فعلًا كان أو غيره من الألفاظ الدالة على العلم الثابت واليقين، حتى لا يقع التعارض بين ما يدلّ عليه العامل وما يدلّ عليه ذلك المصدر المؤوَّل."[120]

لقد أسهم تقارب الشكل الكتابي لكلٍّ من «إنَّ» و«أنَّ» في نشأة القول بالأصل الواحد بينهما، ومن ثَمّ القولِ بوحدة الدلالة — وهي التوكيد. وإذا تأملنا مراد بعض العلماء من هذا التوكيد، وجدناه توكيدًا لمضمون الجملة نفسها، وقد أوضحوا ذلك بعيارٍ تركيبي هو «التكرير»؛ إذ يُعدّ قول القائل: «إنَّ زيدًا قائمٌ» بمنزلة تكرير الجملة مرتين، غير أنّ هذه الصيغة أوجز من قولنا: «زيدٌ قائمٌ، زيدٌ قائمٌ».[121]ومع ذلك، فإن النحويين لا يعاملون الأداتين «إنَّ» و«أنَّ» معاملة واحدة دلاليًّا؛ فالفرق التركيبي بينهما يُعدّ عندهم فرقًا في المعنى. فـ«إنَّ» تُستعمل لتأكيد مضمون الجملة فحسب، إذ يُعزّز التوكيد ما هو ثابت دون أن يُغيّر المعنى. أمّا «أنَّ» فقد تُحدث تغييرًا في الدلالة تبعًا لتركيبها؛ فبينما لا تُغيّر المكسورة معنى الجملة، تؤوَّل المفتوحة إلى مصدر، وبذلك تحوّل معنى الجملة إلى مفرد.،[122] وكان من المتوقّع أن يؤدّي هذا النظر إلى مساواةٍ دلاليةٍ أكبر بين الأداتين، غير أنهم حصروا أوجه التشابه في ظاهر الجملة الاسمية، وفي عملهما في الرفع والنصب، ودخولهما على المبتدأ والخبر. ومع هذا أشاروا إلى أنّ «أنَّ» المفتوحة وإن كانت بمنزلة المكسورة في العمل، فإنها تختلف عنها في المعنى؛ لأنها تُعامَل معاملة الاسم، كقولهم: بلغني أنَّك منطلقٌ، أي: بلغني انطلاقُك. وبذلك يتضح أن أصحاب هذا التوجّه يركزون على البنية التركيبية للأداتين ويعترفون بالفرق الدلالي بينهما، فلا يخلطون بين التوكيد والتغيير المعنوي في الجملة.

المطلب الثالث: الأداة (من): بين الشرط، والاستفهام، والموصول:

" مَن" اسمُ شرطٍ جازم يُفيد عموم العاقل، وهي اسم مبهم يدخل في دلالته كل مَن يتصف بالعقل من مَلَكٍ وإنسانٍ وشيطان؛ نحو قولك: مَن يكرمْك فأكرِمْه، وقد عملت "مَن" في الجزم لتضمّنها معنى "إنْ" الشرطية التي تدل على الإبهام؛ فكما أن الشرط في "إنْ" يفيد احتمال الوجود والعدم، كذلك العموم في أسماء الشرط مبنيٌّ على هذا الإبهام.

وقد أشار ابن جني إلى أن تضمين أدوات الشرط الاسمية معنى "إنْ" يحقّق الإيجاز؛ إذ يكفي في قولك :مَن يَقُم أَقُم معه أن تذكر "مَن" دون الحاجة إلى تعداد جميع الأفراد الذين يشملهم الحكم.[123]

ومن شواهد استعمال "مَن" قوله تعالى: ﴿مَّن ذَا ٱلَّذِي يُقۡرِضُ ٱللَّهَ قَرۡضًا حَسَنٗا فَيُضَٰعِفَهُۥ لَهُۥٓ أَضۡعَافٗا كَثِيرَةٗۚ وَٱللَّهُ يَقۡبِضُ وَيَبۡصُۜطُ وَإِلَيۡهِ تُرۡجَعُونَ﴾ [البقرة: 245]﴿فَمَن يَأۡتِيكُم بِمَآءٖ مَّعِينِۢ﴾ [الملك: 30]

في الآيتين كلتيهما **الأداة «مَن» استفهامية**.

1. ﴿**مَّن ذَا ٱلَّذِي يُقۡرِضُ ٱللَّهَ**﴾: استفهام للترغيب والتحضيض، الفعل «يُقرض» مرفوع ولا يوجد جزم، وله معنى الطلب.
2. ﴿**فَمَن يَأۡتِيكُم بِمَآءٖ مَّعِينِۢ**﴾: استفهام إنكاري، الفعل «يأتيكم» مرفوع ولا شرط فيه، المعنى: لا أحد يقدر على الإتيان بالماء، **من الموصولية**:" مَنْ" الموصولة عند النحاة هي اسم موصول يستعمل للعاقل بمعنى "الذي"، وتصل بين جملتين، وغالبًا ما تأتي في الجملة بمعنى "الذي". "و"من" الموصولة تختص، بمن يعلم نحو: ﴿ وَمَنۡ عِندَهُۥ عِلۡمُ ٱلۡكِتَٰبِ﴾ [الرعد: 43] وقوله تعالى: ﴿ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلۡبٌ أَوۡ أَلۡقَى ٱلسَّمۡعَ وَهُوَ شَهِيدٞ﴾ [ق: 37] ، ولا يستعمل لغيره إلا منزلا منزلته، نحو: ﴿يَدۡعُواْ لَمَن ضَرُّهُۥٓ أَقۡرَبُ مِن نَّفۡعِهِۦۚ لَبِئۡسَ ٱلۡمَوۡلَىٰ وَلَبِئۡسَ ٱلۡعَشِيرُ﴾ [الحج: 13] أو مختلطا معه نحو:﴿وَلِلَّهِ يَسۡجُدُ مَن فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ﴾ [الرعد: 15] أو مقترنا به في تفصيل عموم شملها نحو :﴿فَمِنۡهُم مَّن يَمۡشِي عَلَىٰ بَطۡنِهِۦۖ وَمِنۡهُم مَّن يَمۡشِي عَلَىٰ رِجۡلَيۡنِ وَمِنۡهُم مَّن يَمۡشِي عَلَىٰٓ أَرۡبَعٖۚ﴾ [النور: 45].

نلاحظ أن: الأداة «مَن» تتخذ **وظائف مختلفة** بحسب السياق: شرطية، استفهامية، موصولة، **والشرطية:** تفيد العموم مع الجزم، وتشبه «إنْ» في معنى الاحتمال **والاستفهامية:** تفيد السؤال أو الترغيب أو الإنكار، ولا تدخل في الجزم، **والموصولة:** تصل الجمل وتحدد العاقل أو

المخصوص، ويمكن أن تختلط مع غيرها أو تفصل العموم، **والسياق والقرينة** هما المحددان الرئيسيان لنوع الدلالة المستفادة من «مَن» في الكلام والآيات.

المطلب الرابع: الأداة (قد): بين التحقيق والتقليل والتكثير

قال ابن يعيش:" يمكن أن تُستخدم "قد" في معنى "ربما" عند دخولها على الفعل المضارع، كما في قوله: "إن الكذوب قد يصدق"، وتُستعمل "قد" أحيانًا للتقليل مع المضارع، فهي تخفف من وقوع الحدث وتشبه في ذلك "ربما"، فالقول: "قد يصدق الكذوب" أو "قد يعثر الجواد" يوحي بأن وقوع الأمر محتمل ونادر، كما نقول: "ربما صدق الكذوب أو عثر الجواد"، ويعود السبب إلى العلاقة بين التقليل والتقريب؛ إذ إنَّ كل تقريب فيه نوع من التقليل، لأنه يقتصر على احتمالية وقوع الحدث. (124)

قال أبو الحين النحوي في مواضع "قَدْ": اعلم أن لها أربعة مواضع:

1.**تكون جوابًا لتوقع فعلٍ**، كقومٍ يتوقعون جلوس القاضي فيقول القائل: «"قد" جلس»، أو يتوقعون قيامه فيقول: «"قد" قام»، أي: "قد" كان ما كنت توقعه، وإذا كان المخبر مبتدئًا قال: «فعل فعلان كذا وكذا»، ولا يقول: ""قد" فعل"، وربما يحذف الفعل بعد "قد" إذا كان ما قبله "قد" دل عليه كقول القائل: «يريد زيد أن يخرج، وكأن "قد"»، أي: وكأنه "قد" خرج، كما قال النابغة: (أَزِفَ التَّرَحُّلُ غَيْرَ أَنَّ رِكَابَنَا..... لَمَّا تَزَلْ بِرِحَالِنَا) ، وكأن قد أراد: وكأن قد زالت.

2.**وتكون بمعنى "ربما" كقولك**: «"قد" يكون كذا وكذا»، و«"قد" أفعل كذا وكذا» على جهة التقليل.

3.**وتكون بمعنى: "إن"** هذا الفعل من عادتي وصفتي: كما قال الهذلي: (قَدْ أَتْرُكُ القِرْآنَ مُصْفَرًّا أَنَامِلُهُ..... كَأَنَّ أَثْوَابَهُ مُجِتْ بِفُرْصَادِ) أراد: "أن" هذا من عادتي وصفتي في الحرب.

4.**وتكون اسمًا بمعنى "حسب"** كقولك: «"قد" زيد درهم»، أي: "حسبه."

(قد) التحقيق: قال الصفاقسي: "ومنها التحقيق :وحرفه" قد "مع الماضي؛ ذكر إبراهيم بن محمد الصفاقسي أنّ من معاني الأدوات التوقّع، ومن حروفه «قد» و«لعلّ» فقيل في «قد» إنها إذا دخلت على الفعل المضارع — لفظًا ومعنًى — أفادت التوقّع، وإذا دخلت على الماضي — لفظًا ومعنًى، أو معنًى فقط — أفادت التحقيق؛ نحو: قد قام زيدٌ، وقوله تعالى: {قَدْ يَعْلَمُ مَا أَنْتُمْ عَلَيْهِ}. وقيل أيضًا: إنها تدلّ على التقليل إذا كانت مع الاستقبال، وعلى التقريب إذا وردت مع الماضي. (125)

ذكر **جمال الدين محمد بن علي الموزعي**، المعروف بابن نور الدين، أن «قد» قد تأتي اسمًا على وجهين؛ فقد تكون **اسمَ فعلٍ بمعنى «يكفي»**، فيقال: «قد زيدًا درهم» و«قدني درهم»، أي «يكفي زيدًا درهم» و«يكفيني درهم». وقد تأتي **بمعنى «حسب»**، ولها لغتان: لغة مبنية على السكون وهي الغالبة، فيقال: «قد زيد درهم» و«قدني درهم»، وقد جاءت النون على غير قياس لأن نون الوقاية تختص بالأفعال. ولها لغة أخرى معربة وهي قليلة، فتُرفع كما يرفع «حسب»، فيقال: «قدُ زيد درهم» و«قدي درهم»، كما يقال «حسبي». وقد ورد ذلك في قول **طرفة بن العبد**: أخي ثقةٍ لا ينثني عن ضريبةٍ ... إذا قيل مهلًا قال حاجزه قَدِي.[126]

وأما قول حميد الأرقط: .....قَدْنِي من نصر الخبيبين قَدِي.... [127] فيفتح الباب لتأويل **«قد»** في الجملة الأولى بأن تكون: مرادفة لـ «حسب» على لغة البناء، واسم فعل بمعنى «يكفي» .

أما الجملة الثانية فتحتمل عدة أوجه؛ فقد تكون بمعنى «حسب» على لغة الإعراب، وهو ظاهر، وقد تكون بمعنى «حسب» أيضًا على لغة البناء، غير أن النون حُذفت للضرورة الشعرية، كما في قول الشاعر: «عددتُ قومي كعديد الطيس». ويجوز كذلك أن تكون اسمَ فعلٍ لم يُذكر مفعوله، وتكون الياء فيه للإطلاق، والكسر لالتقاء الساكنين.

السياق، كما في قول النابغة: « أَزِفَ التَّرَحُّلُ غَيْرَ أَنَّ رِكَابَنَا.... لَمَّا تَزَلْ بِرِحَالِنَا وَكَأَنَّ قَدْ »؛ أي: وكأن «قد» زالت. وقد أشار النحويون إلى أربعة معانٍ رئيسية لـ «قد» :

التوقّع: وتكون جوابًا لمتوقع، وهي نقيضة «ما» للنفي، ولا تُبتدأ بها إلا إذا كان جوابًا لمتوقع قبلها. مثال: ﴿قَدۡ أَفۡلَحَ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ﴾ [المؤمنون: 1] حيث توقع القوم علم حالهم عند الله. مع المضارع يكون التوقع واضحًا، كما في: «قد يقدم الحاج إلى شهر». مع الماضي يثبت أكثر النحويين، كما في قول المؤذن: «قد قامت الصلاة»، لأن الجماعة كانوا منتظرين للخبر، ﴿قَدۡ سَمِعَ ٱللَّهُ قَوۡلَ ٱلَّتِي تُجَٰدِلُكَ﴾ [المجادلة: 1]؛ لأن الإجابة كانت متوقعة.

الثاني: تقريب الماضي من الحال: مثال: «قد قام زيد»، فيدل على الماضي القريب أكثر من البعيد.

التقليل: يقتضي وقوع الفعل قليلًا، مثل: «قد يصدق الكذوب»، و «قد يجود البخيل». وبعضهم يرى أنّها للتحقيق في أفعال مثل:﴿ قَدۡ يَعۡلَمُ مَآ أَنتُمۡ عَلَيۡهِ ﴾ [النور: 64]

الرابع :التكثير، قاله سيبويه في قول الهذلي: قَدْ أَتْرُكُ القِرْنَ مُصْفَرًّا أَنَامِلُهُ ....كَأَنَّ أَثْوَابَهُ مُجَّتْ بِفَرْصَادِ [128] يتّضح مما تقدّم أنّ "قد" أداة متعددة الوظائف، تتنوّع دلالاتها بحسب **نوع الفعل بعدها (ماضٍ أو مضارع)** وبحسب **السياق الكلامي**، فهي: **مع الماضي** :تكون للتحقيق أو

للتقريب، **ومع المضارع** :تكون للتقليل أو التوقع، وقد تأتي للتكثير على التوجيه الذي ذكره سيبويه، وقد تخرج عن الحرفية لتكون **اسمًا بمعنى "حسب "أو اسم فعل بمعنى "يكفي"**، وبذلك تجتمع في "قد "**ثلاث دوائر دلالية كبرى: التحقيق، والتقليل، والتكثير** وتتوزّع هذه الدلالات وفق قواعد نحوية وصرفية دقيقة تفتح مجالًا واسعًا لتنوّع الاستعمال في العربية.

2-الخاتمة:

بعد هذا العرض الذي تقدم عن القرائن المعنوية المميزة بين الأنواع المختلفة للأداة النحوية الواحدة، وما يتعلق بها من جوانب نحوية يمكن اختصار ما توصل إليه البحث بما يأتي:

أولاً: يتضح أن القرائن المعنوية تؤدي دورًا مهمًا في تحديد الوظائف النحوية داخل الجملة، إذ تعمل مع القرائن اللفظية على توضيح العلاقات بين عناصر التركيب وإزالة اللبس.

ثانياً: كشفت الدراسة أن مبدأ تضافر القرائن عند تمّام حسان يقوم على تكامل الأنظمة اللغوية المختلفة، بحيث يسهم كل نظام في توجيه الدلالة وتحديد المعنى المقصود.

ثالثاً: أظهرت المعالجة أن السياق اللغوي وسياق الحال يمثلان أساسًا مهمًا في فهم المعنى، إذ لا تُفهم الدلالة الحقيقية للكلمة إلا من خلال موقعها في التركيب وظروف استعمالها.

رابعاً: دلّت الأمثلة التطبيقية على أن القرائن العقلية والعلمية تسهم في توجيه الدلالة، إذ تساعد على تفسير التراكيب المحتملة وتحديد المعنى الصحيح في ضوء السياق والمعرفة.

خامساً: يتضح أن الأداة النحوية عنصر أساسي في بناء الجملة العربية؛ إذ تقوم بوظيفة الربط بين عناصر التركيب، وتوجيه العلاقات النحوية والدلالية بما يسهم في وضوح المعنى داخل السياق.

سادساً: كشفت الدراسة أن تعدد وجوه الأداة الدلالية يرجع إلى عوامل متعددة، من أهمها السياق اللغوي والمقام الاجتماعي والتركيب النحوي، مما يجعل دلالتها تتحدد وفق موضعها في الكلام.

سابعاً: بيّنت المعالجة أن القرائن السياقية – كالسباق واللحاق – تؤدي دورًا مهمًا في تحديد نوع الأداة ومعناها، إذ يُفهم المقصود منها من خلال ما يسبقها وما يلحقها في السياق.

ثامناً: يتضح أن الأدوات في العربية مثل :ما، إنْ، من، قد متعددة الدلالات، وقد تأتي لمعانٍ مختلفة كالنفي والشرط والاستفهام والوصل، ويتحدد معناها الحقيقي من خلال السياق والتركيب النحوي في الجملة.

تاسعاً: كشفت الدراسة أن القرائن اللفظية والسياقية تؤدي دورًا أساسيًا في توجيه دلالة الأداة.

إذ تساعد هذه القرائن في إزالة اللبس بين المعاني المختلفة للأداة الواحدة.

-المصادروالمراجع:

1. أولمان ستيفن، دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال بشر، مكتبة الشباب، (د.ط)، (د.ت).
2. حسان، تمام، البيان في روائع القرآن "دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني"، ط1، عالم الكتب، 1413هـ/1993.
3. جواد، مصطفى، رسائل في النحو واللغة، تحقيق: د/ مصطفى جواد، ويوسف يعقوب مسكوني، المؤسسة العامة للصحافة والنشر والطباعة، دار الجمهورية، بغداد، 1388هـ-1969م.
4. حسان، تمام، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006م.
5. الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي، معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي - محمد علي النجا، ط1، دار المصرية للتأليف والترجمة – مصر.
6. ابن الحاجب، جمال الدين عثمان بن عمر بن أبي بكر المصري، شرح الكافية في النحو، تحقيق: الدكتور صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب – القاهرة، ط1، ٢٠١٠ م.
7. ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د.ت).
8. ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر – تونس، ١٩٨٤ م .
9. ابن فارس، أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط2، (١٣٨٩ - ١٣٩٢ هـ) (١٩٦٩ - ١٩٧٢ م).
10. ابن نور الدين، محمد بن علي بن إبراهيم بن الخطيب الموزعي، مصابيح المعاني في حروف المعاني، تحقيق: د/ عائض بن نافع بن ضيف الله العمري، دار المنار للطباعة والنشر، ط1، 1993.
11. الأزهري، خالد، شرح التصريح على التوضيح، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ببيروت، ط1، 2000م.

12. الأصفهاني، أبو على أحمد بن محمد بن الحسن المرزوقي، شرح ديوان الحماسة، تحقيق: غريد الشيخ، وضع فهارسه العامة: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م.

13. الإفريقى، ابن منظور الأنصاري الرويفعى، لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط3 - ١٤١٤ هـ

14. الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ضبطه وصححه علي عبدالباري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1994م.

15. الأنباري، أبو البركات، كمال الدين، أسرار العربية، دار الأرقم بن أبي الأرقم، ط1، ١٤٢٠هـ- ١٩٩٩م.

16. الأندلسي، أبو حيان، البحر المحيط في التفسير، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1992م.

17. الأنصاري، ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة (سوق)، (166/10)، وأساس البلاغة، محمد بن عمر الزمخشري، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1404.

18. الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف، التعريفات، تحقيق: جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية بيروت –لبنان، ط1، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م.

19. الجرجاني، عبد القاهر، كتاب المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق: د/ كاظم بحر المرجاندار الرشيد للنشر، العراق، 1982م.

20. الجرجاني، عبدالقاهر، الرسالة الشافعية في الإعجاز ضمن كتاب دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، ط1، 1992.

21. الجندي، علي، في تاريخ الأدب الجاهلي، مكتبة دار التراث، دار التراث الأول، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م.

22-الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق، الإيضاح في علل النحو، المحقق: مازن المبارك، دار النفائس-بيروت، ط5 ، 1406هـ-1986م.

22. الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م.

23. السامرائي، فاضل صالح، الجملة العربية والمعنى، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2000م.

24. السفاقسي، إبراهيم بن محمد بن إبراهيم، التحفة الوفية بمعاني حروف العربية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية العدد19.

25. السوسوة، عبد الحميد محمد، السياق وأثره في دلالة الألفاظ دراسة أصولية، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية.(74)23 , 2008.

26. السيد، عبد الحميد، دراسات في اللسانيات العربية، بنية الجملة العربية، التراكيب النحوية التداولية، علم النحو وعلم المعاني، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 1424هـ

27. الشرع، عدوية عبد الجبار كريم، القرائن الدلالية للمعنى في التعبير القرآني، جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية وفلسفتها – لغة، 2006م.

28. الصيدلاني، خديجة بنت عبد العزيز عطية، تعدد الدلالة للأدوات في ضوء السياق النحوي لتركيبي المتساوي نموذجًا دراسة في بعض أساليب القرآن الكريم المجلة العلمية بكلية التربية بالوادي الجديد، العدد15، 2014م.

29. العلوي، الشريف المرتضى علي بن الحسين، أمالي المرتضى (غرر الفوائد ودرر القلائد)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1954م.

30. الفارابي، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، ط4، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.

31. الفخر، الرازي، المعالم في أصول الفقه، تحقيق: عادل عبد الموجود، وعلي معوض، دار عالم المعرفة، القاهرة،1414هـ

32. الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم، العين، د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.

33. الكرماني، محمود بن حمزة بن نصر، أسرار التكرار في القرآن الكريم، دراسة وتحقيق: عبد القادر أحمد عطا، دار الاعتصام، ط3، 1398هـ

34. الماضي، سامي، الدلالة النحوية في كتاب المقتضب للمبرد، مكتبة الثقافية الدينية، القاهرة، ط1، 2009.

35. النجار، نادية رمضان، القرائن بين اللغويون والأصوليون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2015.

36. ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان - بيروت.

37. بكر، محمد صلاح الدين، النحو الوصفي من خلال القرآن، مؤسسة على جراح الصباح، الكويت، (د.ت).

38. بلقاسم، بن مناح، القرينة ودورها في توجيه الإعراب، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، مجلة النص، المجلد 10، العدد01، سنة2024.

39. ابن علي، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد، شرح المفصل للزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م.

40. ابن هشام، أبو محمد جمال الديم، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، 1996م.

41. بوشليق، وهيبة، القرينة المقامية ودورها في توجيه المعنى عند النحاة الأوائل-مقاربة لسانية-، المجلد :03، العدد01، 2023م.

42. حسان، تمام، البيان في روائع القرآن دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني، عالم الكتب، 1413هـ-1993م.

43. حسان، تمام، الخلاصة النحوية، عالم الكتب، ط1، 1420هـ-2000م.

44. حسان، تمام، القرائن النحوية وإطراح العامل والإعرابين التقديري والمحلي، مجلة للسان العربي، المملكة المغربية، المجلد11، 1974.

45. حسن، عباس، النحو الوافي، دار المعارف، ط15. (د.ت).

46. حسين، إبراهيم عوض إبراهيم، القرينة السياقية وأثرها في الحكم النحوي، مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة – المجلد (80) العدد (2) يناير2020.

47. خورشيد، بكر عبد الله، أمن اللبس في النحو العربي دراسة في القرائن، (اطروحة دكتوراه)، جامعة الموصل، العراق، 2006م

48. خويلد، محمد الأمين، القرائن السياقية ودورها في التحليل اللغوي، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 24(4)2013.

49. زوين، علي، منهج البحث العلمي ببين التراث وعلم اللغة الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة 1986م.

50. سفر، سليمان معرفي، قاعدة السياق (سباقاً ولحاقاً) وأثرها في التفسير دراسة تطبيقية على تفسير أبو السعود المسمى (إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم)، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية, 29(97).

51. سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م.

52. شُرَّاب محمد بن محمد حسن، شرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية " لأربعة آلاف شاهد شعري"، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، ط1، ١٤٢٧ هـ- ٢٠٠٧ م.

53. عباس، أحمد خضير، أثر القرائن في توجيه المعنى في تفسير البحر المحيط، (أطروحة دكتوراة) جامعة الكوفة.

54. عبد العزيز، وحيد الدين طاهر، النظم وتضافر القرائن ونحو النص بحث في جذور النظرية وعناصر مكوناتها، مجلة كلية الآداب.

55. عبد اللطيف، محمد حماسة، النحو والدلالة "مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، دار الشروق، ط1، 2001م.

56. علي، عصام تمام عبد الحميد، نظرية القرائن للدكتور تمام حسان، الدواعي والأسس، والمقومات، مجلة الدراسات العربية-كلية دار العلوم- جامعة المنيا.

57. عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، عالم الكتب، ط1، 1985م.

58. فندريس، جوزيف، اللغة، تعريب: عبد الحميد الدواخلى، محمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٥٠ م.

59. ماري آن بافو، جورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2012م.

60. محمد إسماعيل بصل وفاطمة بلة، ملامح نظرية السياق في الدرس اللغوي الحديث، مجلة دراسات اللغة العربية، وآدابها، فصيلة محكمة، العدد18، 2014م.

61. وافي، عبد الواحد، علم اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر، ط1، (د.ت).

الهوامش:

(1)خورشيد، بكر عبدالله، أمن اللبس في النحو العربي دراسة في القرائن، (اطروحة دكتوراة)، جامعة الموصل، العراق، 2006م ص45

(2)خويلد، محمد الأمين، القرائن السياقية ودورها في التحليل اللغوي، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 24(4)2013، ص971.

(3)حسين، إبراهيم عوض إبراهيم، القرينة السياقية وأثرها في الحكم النحوي، مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة – المجلد (80) العدد(2) يناير 2020، ص18–19.

(4)عبدالعزيز، وحيد الدين طاهر، النظم وتضافر القرائن ونحو النص بحث في جذور النظرية وعناصر مكوناتها، مجلة كلية الآداب، ص44

(5) اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق ص32

(6)حسان، تمام، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1990 ص1

(7) اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق، ص28

(8) مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، مرجع سابق، ص58.

(9) اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق، ص34.

(10) اللغة العربية معناها ومبناها، ص86.

(11) المرجع نفسه، ص86.

(12)علي، عصام تمام عبدالحميد، نظرية القرائن للدكتور تمام حسان، الدواعي والأسس، والمقومات، مجلة الدراسات العربية–كلية دار العلوم– جامعة المنيا، ص 15.

(13)حسان، تمام، البيان في روائع القرآن دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني، عالم الكتب، 1413هـ–1993، (51/1–52).

(14) مناهج البحث في اللغة، ص201–202.

(15) المرجع نفسه، ص202.

(16) مناهج البحث في اللغة، ص196.

(17)حسان، تمام، الخلاصة النحوية، عالم الكتب، ط1، 1420هـ–2000م، ص40.

(18) المرجع نفسه، ص90.

(19) الإفريقى، ابن منظور الأنصاري الرويفعى، لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط3 – ١٤١٤ هـ (336/13).

(20) الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم، العين، د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، (141/5).

(21)ابن فارس، أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط2، (١٣٨٩ – ١٣٩٢ هـ) (١٩٦٩ – ١٩٧٢ م)، (76/5).

(22)الفارابي، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، ط4، ١٤٠٧ هـ – ١٩٨٧ م (2181/6).

(23)سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، ١٤٠٨ هـ – ١٩٨٨ م (184/3).

(24)عباس، أحمد خضير، أثر القرائن في توجيه المعنى في تفسير البحر المحيط، (أطروحة دكتوراة) جامعة الكوفة، ص6–7.

(25)عبداللطيف، محمد حماسة ، النحو والدلالة "مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، دار الشروق، ط1، 2001م، ص148".

(26) أولمان ستيفن، دور الكلمة في اللغة، ترجمة : كمال بشر، مكتبة الشباب، ص62.

(27) البيان في روائع القرآن "دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني"، تمام حسان، ط1، عالم الكتب، 1413هـ/1993، (10/1).

(28) مقالات في اللغة والأدب، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006م،(255/1).

(29) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، مرجع سابق، ص259.

(30) المرجع نفسه، ص206

(31) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص207

(32) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص210

(33) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص211.

(34) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص213.

(35) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص216.

(36) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص224.

(37) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص229.

(38) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص229

(39) العلامة الإعرابية، محمد حماسة عبداللطيف، ص339.

(40) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص189

(41)خورشيد، بكر عبدالله ، أمن اللبس في النحو العربي دراسة في القرائن، (رسالة دكتوراة)، 2006مص45

(42)الماضي، سامي، الدلالة النحوية في كتاب المقتضب للمبرد، مكتبة الثقافية الدينية، القاهرة، ط1، 2009، ص127.

(43)بكر، محمد صلاح الدين ، النحو الوصفي من خلال القرآن، مؤسسة على جراح الصباح، الكويت، (د.ت)، (40/2).

(44)ابن جني، الخصائص ، تحقيق: محمد علي النجار، ط4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د.ت)، (99/3)

(45) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص94–95.

(46)حسان، تمام، القرائن النحوية وإطراح العامل والإعرابين التقديري والمحلي، مجلة للسان العربي، المملكة المغربية، المجلد11، 1974، ص42.

(47) اللغة العربية معناها ومبناها،ص194، 195.

(48) المرجع نفسه، ص201.

(49) اللغة العربية معناها ومبناها، ص201.

(50) اللغة العربية معناها ومبناها، ص201.

(51)خضير محمد أحمد ، علاقة الظواهر النحوية بالمعنى في القرآن الكريم، ص109

(52)الأنباري، أبو البركات، كمال الدين ، أسرار العربية ، دار الأرقم بن أبي الأرقم، ط1، ١٤٢٠هـ- ١٩٩٩م، ص48.

(53)المبرد، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالى الأزدي، أبو العباس، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمة، عالم الكتب. - بيروت (129/4).

(54)السامرائي، فاضل صالح ، الجملة العربية والمعنى، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2000م ص77.

(55) المرجع نفسه، ص88

(56)السامرائي، فاضل صالح، الجملة العربية والمعنى، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2000م ص69.

(57)شُرَّاب، محمد بن محمد حسن ، شرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية " لأربعة آلاف شاهد شعري"، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، ط1، ١٤٢٧ هـ- ٢٠٠٧ م، (312/3)

(58)بلقاسم، بن مناح ، القرينة ودورها في توجيه الإعراب، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، مجلة النص، المجلد 10، العدد01، سنة2024، ص486.

(59) المرجع نفسه، ص486.

(60) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص123.

(61) مقالات في اللغة والأدب ، تمام حسان، (144/1).

(62)بن هشام، أبو محمد جمال الديم ، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، 1996م، (294/2-295).

(63)سيبويه، عمر بن عثمان بن قنبر ، الكتاب، (12/1)

(64)سيبويه، عمر بن عثمان بن قنبر ، الكتاب (496/3).

(65)الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق، الإيضاح في علل النحو، ص55.

(66)بن يعيش، موفق الدين بن يعيش بن علي النحوي، شرح المفصل، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م (251/5-263).

(67)الجرجاني، عبد القاهر، الرسالة الشافعية في الإعجاز ضمن كتاب دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، ط1، 1992، ص575

(68)الأنصاري، ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة(سوق)، (166/10)، وأساس البلاغة، محمد بن عمر الزمخشري، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1404، ص314، 392.

(69)الفخر، الرازي، المعالم في أصول الفقه، تحقيق: عادل عبد الموجود، وعلي معوض، دار عالم المعرفة، القاهرة،1414هـ، ص150.

(70)السوسوة، عبد الحميد محمد، السياق وأثره في دلالة الألفاظ دراسة أصولية، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية.(74)23 , 2008ص19.

(71)فندريس، جوزيف، اللغة، تعريب: عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٥٠ م، ص235

(72)عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، عالم الكتب، ط1، 1985م، ص68

(73)محمد إسماعيل بصل وفاطمة بلة، ملامح نظرية السياق في الدرس اللغوي الحديث، مجلة دراسات اللغة العربية، وآدابها، فصيلة محكمة، العدد18، 2014م، ص5

(74) اللغة العربية معناها ومبناها، ص342.

(75) المرجع نفسه، ص345.

(76) المرجع نفسه، ص344-345.

(77)المرجع نفسه، ص342.

(78) المرجع نفسه، ص343.

(79)حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، ط5، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م ص343.

(80)حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، ص337-338

(81) علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص69.

(82) ملامح نظرية السياق في الدرس اللغوي الحديث، محمد اسماعيل بصل وفاطمة بلة، ص8

(83)السيد، عبد الحميد، دراسات في اللسانيات العربية، بنية الجملة العربية، التراكيب النحوية التداولية، علم النحو وعلم المعاني، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 1424هـ، ص140.

(84) السياق وأثره في دلالة الألفاظ دراسة أصولية، ص24.

(85)الصيدلاني، خديجة بنت عبد العزيز عطية، تعدد الدلالة للأدوات في ضوء السياق النحوي لتركيبي المتساوي نموذجا دراسة في بعض أساليب القرآن الكريم، المجلة العلمية بكلية التربية بالوادي الجديد، العدد15، 2014م، ص203.

(86)الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ضبطه وصححه علي عبدالباري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1994م، (343/5).

(87)الكرماني، محمود بن حمزة بن نصر، أسرار التكرار في القرآن الكريم، دراسة وتحقيق: عبد القادر أحمد عطا، دار الاعتصام، ط3، 1398هـ، ص97.

(88)الأندلسي، أبو حيان، البحر المحيط في التفسير، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1992م، 0(449/5)

(89)المبرد، أبي عباس، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، (37/2)

(90)العلوي، الشريف المرتضى علي بن الحسين، أمالي المرتضى (غرر الفوائد ودرر القلائد)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1954م، (220/2).

(91)ابن فارس، مقاييس اللغة: (129/3).

(92)سفر، سليمان معرفي، قاعدة السياق (سباقاً ولحاقاً) وأثرها في التفسير دراسة تطبيقية على تفسير أبو السعود المسمى (إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم)، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية, 29(97). ص26

(93)ابن منظور، لسان العرب (لحق) (327/10)

(94) المصدر نفسه، (112/6).

95 سيبويه، الكتاب، (5/2).

96 سيبويه، الكتاب، (176/2)

97 عباس حسن، النحو الوافي، (419/4).

98 سيبويه، الكتاب ،(225/4).

(99)الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين سابق، مادة(دلّ) (591/1).

(100)ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، مادة(دل)، (274/11–297).

(101) جواد، مصطفى، رسائل في النحو واللغة، تحقيق: د/ مصطفى جواد، ويوسف يعقوب مسكوني، المؤسسة العامة للصحافة والنشر والطباعة، دار الجمهورية، بغداد، 1388هـ–1969م، ص38.

(102)الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، ١٤١٩ هـ – ١٩٩٨ م، ص193، مادة (دلل).

(103)الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف، التعريفات، تحقيق: جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية بيروت –لبنان، ط1، ١٤٠٣هـ –١٩٨٣م ص61.

(104)الشرع، عدوية عبد الجبار كريم، القرائن الدلالية للمعنى في التعبير القرآني، جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية وفلسفتها – لغة، 2006م، ص11.

(105) المرجع نفسه، ص9.

(106)ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان – بيروت (80/1).

(107)وافي، عبد الواحد، علم اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر، ط1، (د.ت)، ص47.

108 المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج2، ص1063.

(109)زوين، علي، منهج البحث العلمي ببين التراث وعلم اللغة الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة 1986م، ص185.

(110)النجار، نادية رمضان، القرائن بين اللغويون والأصوليون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2015

(111)عبد اللطيف، محمد حماسة، النحو والدلالة، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2000م، ص113.

(112)ماري آن بافو، جورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2012م، ص197.

(113)بوشليق، وهيبة، القرينة المقامية ودورها في توجيه المعنى عند النحاة الأوائل–مقاربة لسانية–، المجلد :03، العدد01، 2023م، ص15.

(114)السامرائي، فاضل صالح، الجملة العربية والمعنى، ص88–89.

(115) الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي، معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي – محمد علي النجا، دار المصرية للتأليف والترجمة – مصر، ط1، (59/1) الجملة العربية والمعنى، فاضل صالح السامرائي، ص89

(116)ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر – تونس، ١٩٨٤ م (260/16)

(117)الأزهري، خالد، شرح التصريح على التوضيح، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ببيروت، ط1، 2000م، (398/2).

(118)السامرائي، فاضل صالح، الجملة العربية والمعنى، ص74.

(119)الجرجاني، عبد القاهر، كتاب المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق: د/ كاظم بحر المرجاندار الرشيد للنشر، العراق، 1982م، (482/1).

(120)حسن، عباس، النحو الوافي، دار المعارف، ط15. (د.ت) (644/1).

(121)ابن علي، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد، شرح المفصل للزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م (526/4)

(122)ابن الحاجب، جمال الدين عثمان بن عمر بن أبي بكر المصري، شرح الكافية في النحو، تحقيق: الدكتور صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب – القاهرة، ط1، ٢٠١٠ م ص52.

123 ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4 (د.ت)، (83/1).

(124)ابن علي، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد، شرح المفصل للزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م (93/5).

(125)السفاقسي، إبراهيم بن محمد بن إبراهيم، التحفة الوفية بمعاني حروف العربية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية العدد19، ص 64.

(126)الجندي، علي، في تاريخ الأدب الجاهلي، مكتبة دار التراث، دار التراث الأول، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م، ص300.

(127)الأصفهاني، أبو على أحمد بن محمد بن الحسن المرزوقي، شرح ديوان الحماسة، تحقيق: غريد الشيخ، وضع فهارسه العامة: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م ص753

(128)ابن نور الدين، محمد بن علي بن إبراهيم بن الخطيب الموزعي، مصابيح المعاني في حروف المعاني، تحقيق: د/ عائض بن نافع بن ضيف الله العمري، دار المنار للطباعة والنشر، ط1، 1993، ص321–325.

The Distinctive Semantic Cues between the Different Types of a Single Grammatical Particle

Abstract

This research aims to demonstrate the role of semantic cues in combination and their function in distinguishing between the functions of a single grammatical particle, and to reveal how verbal, semantic, and contextual cues cooperate in determining the intended meaning, consolidating the grammatical functions of structures, and eliminating ambiguity. It also seeks to highlight the importance of integration among cues in achieving an accurate reading of the Quranic text and a deeper understanding of its grammatical structure. The research problem lies in uncovering the hidden relationships between the particle and the components of the sentence, bringing to light the intended semantic nuances, and determining the correct path for understanding the text. Meaning is not generated from the particle alone, but rather from its harmony with the syntactic and semantic context in which it occurs. This makes the study of these cues an essential gateway to perceiving the subtle differences between the various types of a single grammatical particle. The study adopted the descriptive analytical comparative approach, examining the grammatical phenomenon under investigation by describing the uses of a single particle across different linguistic contexts, and subsequently deriving conclusions. The findings highlighted that the theory of cues posits that grammar is not based solely on the inflectional marker (i'rāb), but rather on a network of markers (verbal and semantic) that converge to determine the function. The study also revealed that Tammām Ḥassān's approach represents a transition from form-based grammar to function- and context-based grammar. The results of the theory confirm that semantic cues are an indispensable interpretive necessity in determining the meanings of particles, especially when their functions are multiple or ambiguous. Furthermore, the verbal cue derives its strength from the structure of the sentence, while the semantic cue relies on the nature of semantic relationships, and the situational cue on the broader context and external circumstances. The study recommends the need to expand the study of semantic cues as a critical element in determining the grammatical function of a single particle, and not to rely solely on formal or inflectional cues. It also calls for a re-reading of the grammatical heritage in light of modern semantic concepts, particularly those related to context and pragmatic meaning, in order to uncover the awareness of early grammarians regarding the importance of the semantic cue.

Keywords: Semantic Cues, Grammatical Particle, Context, Denotation/Semantics, Grammatical Orientation.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/2/8م تاريخ القبول: 2026/3/17م تاريخ النشر: 2026/8/31م

الأبنية الصرفية ودورها في تشكيل الدلالة في مرثية عائشة التيمورية "إنْ سالَ من غرْبِ العيونِ بحورُ"

د. محمد عوض السعود*

الملخص

يتناول هذا البحث دور الأبنية الصرفية في تشكيل الدلالة في قصيدة "إنْ سالَ من غربِ العيونِ بحورُ" للشاعرة عائشة التيمورية، بوصفها نموذجًا بارزًا للرثاء النسويّ في العصر الحديث، ويسعى إلى الكشف عن الكيفية التي أسهمت بها الأبنيةُ الصرفية في بناء التَجرِبة الشعورية في القصيدة وفاعليتها في التعبير عن لوعة الفراق وحرارة الألم.

وتبرز أهمية البحث في كونه يسلّط الضوء على جانبٍ أسلوبيٍّ مهمٍّ قلّما تناولته الدراسات التحليلية لشعر الرثاء النسوي، وهو فاعلية الصيغ الصرفية في التعبير عن التجارب الوجدانية، وتكمن قيمته أيضًا في إعادة قراءة مرثية عائشة التيمورية بوصفها نصًا يحمل عمقًا إنسانيًا كبيرًا، استطاعت الشاعرة فيه تطويع أدوات اللغة لخدمة انفعالها الداخلي.

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يقوم أولًا برصد الأبنية الصرفية الواردة في القصيدة، ثم تصنيفها بحسب أنواعها (أفعال، مشتقات، مصادر)، ثم تحليل دلالاتها في سياق النص الشعري، وربطها بالبنية الدلالية والتجربة الشعورية للشاعرة، وخلصت الدراسة إلى أن حركة الأفعال وتوظيف المشتقات والمصادر أسهما في تجسيد دلالات التجربة الشعورية للشاعرة.

الكلمات المفتاحية: الأبنية الصرفية، عائشة التيمورية، الدلالة، الرثاء، العاطفة.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
mohmmad_soud@yahoo.com

1-المقدمة:

يعدُّ الشعر العربي في جميع عصوره مرآة صادقة لمشاعر الإنسان وتجلياته الوجدانية وتقلباته النفسية، إذ عبّر الشعراء عن أفراحهم وانكساراتهم وآمالهم وآلامهم، وتجلّت فيه أعمق التجارب الإنسانية حضورًا وتأثيرًا.

وجاء هذا البحث لدراسة مرثية الشاعرة عائشة بنت عصمت إسماعيل "باشا" تيمور التي مطلعها "إنْ سال من غرْبِ العيون بحورُ"[1]، إذ تعدُّ سجلاً إنسانيًا لوصف حالة الفقد لابنتها الوحيدة "توحيدة"، فالقصيدة تدور حول محاور مركزية هي: الحزن العميق الذي بدأت به الشاعرة القصيدة من دموع وانكسار، وعجز الطبيب في علاج ابنتها وانكساره أمام حتمية القدر، ثم الفراق وما رافقه من انهيار وجوديّ، ثم الأمومة المفجوعة، فكلماتها تخرج من قلب محترق، ثم وصفها للحظة الاحتضار والحوار الذي دار بين الابنة وأمها ووصاياها، ثم الرضا والتسليم بقضاء الله وقدره، محاولة التخفيف من لوعتها باستذكار الآخرة، ولقاء ابنتها في جنة عرضها السماوات والأرض بإذن الله تعالى.

يهدف هذا البحث إلى بيان الدور الدلالي الذي تنهض به الأبنية الصرفية في بناء التجربة الشعرية لعائشة التيمورية في هذه المرثية من خلال حركة الأفعال ودلالاتها الزمنية والانفعالية، وتحليل المشتقات والمصادر، وآليات توليد المعنى فيها، ويستند البحث إلى فرضية مؤداها أنّ البنية الصرفية بوصفها اللغوي الفاعل أسهمت في تشكيل أفق الدلالة في القصيدة، ويأتي البحث ليحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور الأفعال وأزمنتها في تشكيل الدلالة في القصيدة؟
- ما دور المشتقات (اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة، وصيغة المبالغة) في تشكيل الدلالة في القصيدة؟
- ما دور المصادر الصريحة في تشكيل الدلالة في مرثية الشاعرة؟

تبرز أهمية هذا البحث في كونه يسلط الضوء على جانب أسلوبي مهم قلّما تناوله في الدراسات التحليلية لشعر الرثاء النسويّ، وهو فاعلية الصيغ الصرفية في التعبير عن التجارب الوجدانية القاسية، وتكمن قيمته في إعادة قراءة مرثية عائشة التيمورية بوصفها نصًا يحمل قدرًا كبيرًا من العمق الإنساني، ويكشف عن قدرة الشاعرة على تطويع أدوات اللغة بما يخدم انفعالها الداخلي

في تجسيد معاني الحزن والأسى ولوعة الفراق، إذ يصنف هذا البحث لبنة جديدة في ميدان الدراسات اللغوية التي تجمع بين التحليل الصرفي والدلالة الوجدانية للنص الشعري.

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يقوم أولًا برصد الأبنية الصرفية الواردة في القصيدة، ثم تصنيفها بحسب أنواعها (أفعال، مشتقات، مصادر)، ثم تحليل دلالاتها في سياق النص الشعري، وربطها بالبنية الدلالية والتجربة الشعورية للشاعرة.

ليس هناك دراسات سابقة تتناول الأبنية الصرفية ودورها في تشكيل الدلالة في مرثية عائشة التيمورية في حدود علم الباحث، إلا أن هناك دراسات درست هذه المرثية من منظور آخر، وبعضها الآخر درس الأبنية الصرفية في نصوص عدة كسور القرآن الكريم والشعر، وكان أقربها ما يلي:

1- دراسة: سعيدة محمد رمضان (1977م)، عائشة التيمورية ودورها في الأدب النسائي في العصر الحديث، مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، المجلد2، العدد2، ص353-373، وتتقاطع الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في موضوع الشاعرة عائشة التيمورية والأدب النسويّ مع الرثاء النسويّ، ولكن تختلف في موضوع الدراسة، فالسابقة درست دور الشاعرة في الأدب الحديث في مجالات متعددة، أمّا الدراسة الحالية فتناولت الأبنية الصرفية ودلالتها في قصيدة عائشة التيمورية في رثاء ابنتها[2].

2- دراسة منى محمد على عيد آل الحسن (1992م)، قصيدة عائشة التيمورية في رثاء ابنتها: دراسة بلاغية نقدية، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات، بسوهاج، ع7، 461-535. وتتقاطع الدراسة الحالية مع السابقة في أنّها تناولت نفس القصيدة والشاعرة، وتختلف عن الدراسة الحالية في أن الدراسة السابقة تناولت القصيدة من خلال الشرح والتحليل، وتناول الجانب البلاغي بعلومه الثلاثة: البيان والبديع والمعاني، ونقدها وشرحها بيتًا تلو الآخر[3]، ولكن الدراسة الحالية ركّزت على الأبنية الصرفية ودورها الدلالي والوجداني.

3- دراسة شيماء محمد عبدالحميد السعدي (2025م)، جماليات التشكيل الإيقاعي في قصيدة "بنتاه يا كبدي ولوعة مهجتي" لعائشة التيمورية، مجلة كلية اللغة العربية بإتاي البارود العدد 38، ج1، ص975-1032. فقد تحدثت الدراسة السابقة عن جماليات التشكيل الإيقاعي الداخلي والقافية لقصيدة التيمورية، والتفعيلات والعروض وكل ما يخص الإيقاع، أمّا الدراسة الحالية فقد ركّزت على الأبنية الصرفية ودورها الدلالي والوجداني[4].

ولتحقيق الغاية المنشودة قُسِّم البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة، تناول المبحث الأول الأفعال الماضية والمضارعة والأمر والأفعال المبنية للمجهول ودورها في الدلالة والتعبير عن مشاعر الشاعرة، وتحدث المبحث الثاني عن أبنية المشتقات (اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة، صيغة المبالغة) وأبنية المصادر الصريحة ودورها في تشكيل الدلالة في القصيدة، وخاتمة عُرضت فيها أبرز نتائج الدراسة والتوصيات.

المبحث الأول: دلالة أبنية الأفعال في القصيدة:

يتناول هذا المبحث أبنية الأفعال في القصيدة، من خلال رصد صيغها الصرفية وتصنيفها إلى: الماضي، والمضارع، والأمر، والمبني للمجهول، مع تحليل دلالاتها في سياق النص، وبيان دورها في تشكيل المعنى وتجسيد التجربة الشعورية للشاعرة.

المطلب الأول: أبنية الأفعال الماضية

لقد كان الفعل الماضي في قصيدة عائشة التيمورية في رثاء ابنتها توحيدة الأكثر حضورًا؛ بسبب طبيعة الرثاء المعتمد على استرجاع الصدمة، وبعد استقراء أبيات القصيدة يتبيّن أنها احتوت على ما يربو على سبعين فعلًا ماضيًا؛ جاءت لتؤكد الفجيعة التي تُعدّ أمرًا لا رجعة فيه، ولتدعم ثقل الحزن من خلال التتابع الزمني لأحداث الفراق المؤلم الذي فطر قلب الشاعرة، فهذه الأفعال عملت على توثيق أحداث مرض ابنتها توحيدة ووفاتها، ويتّضح ذلك في قولها:

اِنْ سالَ مِن غَرْبِ العُيونِ بُحورُ فَالدَهرُ باغٍ وَالزَمانُ غَدورُ[5]

استخدمت الشاعرة الفعل (سال) مسبوقًا بأداة الشرط (إنْ)، وهو استعمال يُعبَّر فيه عن المستقبل بصيغة الماضي، دلالةً على تحقق الوقوع وقطعيّته، ويُنزله منزلة الواقع الذي لا انفكاك عنه، فـ(إنْ) تقترن بالشرط المستقبلي.

فالشاعرة افتتحت القصيدة بصورة مؤلمة وصعبة ستلازمها في الحاضر والمستقبل بغزارة الدموع، وانكسار عاطفيّ حادّ، فقد سالت الدموع على شكل بحور، فاستخدامها للجمع هنا يدل على تضخيم الألم، فخرجت الصورة في هذا البيت عن مقاييس البشر.

وقد استندت الشاعرة كثيرًا على الفعل الماضي في تعبيرها عن لوعة الفقد، ويدل ذلك قولها[6]:

سَتر السَّنا وَتحجّبتْ شَمسُ الضُحى وَتَغيّبتْ بَعدَ الشُروقِ بدورُ

وَمَضى الَّذي أَهوى وَجرَّعتني الأسَى وَغَدَت بِقَلبي جَذوةٌ وَسَعيرُ

الأفعال الماضية: (ستر، تحجبت، تغيبت، مضى، جرعتني، غدت)، أسهمت في تثبيت الحدث في الزمن الماضي، وهو ما ينسجم مع طبيعة الرثاء القائم على استرجاع لحظة الفقد واستحضار آثارها النفسية، فالفعل (ستر) من الأفعال التي تدل على مجموعة من المعاني، ومنها معنى (الستر)، حيث يدل في معناه اللغوي على الإخفاء والتغطية، وهو ما يوحي بحجب النور وزوال مظاهره في سياق القصيدة[7].

وتدل الأفعال (ستر، تحجّبت، تغيّبت) على إقرار الشاعرة باختفاء النور من حياتها، وهذه الأفعال تنهض بدلالة محورية؛ إذ يدل على طمس مظاهر النور وغيابها، وكأن فَقْدَ ابنتها توحيدة ألقى بظلامه على الكون كلّه، فالكلمات: (السّنا) و(الشّمس) والجمع (بُدور)، بوصفها رموزًا للنور تدل على ابنتها توحيدة التي تشع نورًا، ولكن سُتِر هذا الضوء المُشِعُّ بسبب موتها، والأبنية الصرفية للأفعال الماضية في هذين البيتين تعمل على توضيح العلاقة بين الفقد والظلام واندماج الحزن والأسى مع الطبيعة؛ لتشكيل صورة كونية شاملة.

وأمّا الأفعال (مضى، وجرعتني، وغدت) فلكل واحد منها دلالة عميقة في وجدان الشاعرة المكلومة، فالفعل (مضى) يشير إلى الرحيل الأبدي، ويزيد المشهد قسوة الفعل (جرعتني) فقد أسند الألم إلى الشاعرة نفسها، ويظهر أن الفعل (غَدَتْ) يدل على الاشتعال الداخلي للشاعرة، فالأبنية الصرفيّة مجتمعة جاءت؛ لتخرج لنا مشهدًا مؤلمًا باحتراق نفس الشاعرة، بدلالة استخدامها اللفظين (جذوة وسعير) مصورة حجم الفاجعة.

وبهذا يصبح استخدام الأفعال الماضية أداةً لتصوير المصيبة لا أداء لسردها، ذلك أنّ هذه الأفعال لا تدلّ على الزمن الماضي فحسب، بل صيغة دلالية تعبر عن الفقد والصدمة النفسية الممزقة، فهي تقدم الحدث على أنه وَقَعَ وانتهى وليس باستطاعة الشاعرة تغييره.

المطلب الثاني: أبنية الأفعال المضارعة :

وبتتبّع الأفعال الواردة في القصيدة تبيّن أن الفعل المضارع ورد في أربعة عشر موضعًا، وهو عدد أقل من الأفعال الماضية، مما يعكس حضور الماضي بوصفه الزمن الغالب في تجربة الرثاء،

فقد أبرز الحالة النفسية الحزينة للشاعرة وعدم انقطاعها، ووضّح أن حالة الفقد لم تنهِ الألم، فهو مستمر حتى بعد موت ابنتها توحيدة.

وقد أسهم توظيف الفعل المضارع في إبراز دلالة الاستمرار والتجدد؛ إذ إن هذه الصيغة بطبيعتها الصرفية تدل على حدث غير منقطع، الأمر الذي يجعل تجربة الألم في القصيدة تبدو ممتدة ومتجددة في وعي الشاعرة، كما أنها وظفته مقترنًا بالسين للدلالة على حتمية المصير وانتظار الخلاص، فاجتمع في الزمن المضارع الوجع والترقب المستمر.

ومن الأمثلة على استخدام أبنية الفعل المضارع قول الشاعرة[8]:

طافَت بِشَهر الصَومِ كاساتُ الرَّدى سَحَرًا وَأَكوابُ الدُموعِ تَدورُ

جاء الفعل المضارع (تدور) ليؤدي وظيفة دلالية مرتبطة ببنيته الصرفية؛ إذ تدل صيغة المضارع على التجدد والاستمرار، الأمر الذي يوحي بتواصل حالة الحزن وعدم انقطاعها في نفس الشاعرة. وقد سبق هذا الفعل بالفعل الماضي (طافت) الذي يفيد وقوع الحدث وتحققه، فجاء الانتقال من الماضي إلى المضارع ليجسّد انتقال التجربة من حدثٍ وقع إلى حالة شعورية مستمرة. كما أن دلالة الدوران في الفعل (تدور) تعزز الإيحاء بالحركة المتجددة التي لا تقف عند زمن محدد، بما ينسجم مع طبيعة التجربة الشعورية في الرثاء. ويسهم امتداد الصوت بحرف المد قبل الروي في إضفاء نبرة صوتية مطوّلة تعزز الإيحاء بالحزن في السياق الشعري.

وجاء في موضع آخر[9]:

وَسَينتَهي المَسعى إِلى اللَحدِ الَّذي هُوَ مَنزِلي وَلَهُ الجُموعُ تَصيرُ

تضمن البيت فعلين مضارعين (سينتهي، تصيرُ)، وقد أسهما معًا في بناء دلالة زمنية متداخلة تجمع بين حتمية المصير واستمرارية الحركة، وقد أضفيا على النص دلالة غزيرة، فالفعل (سينتهي) بدأت به البيت مسبوقًا بحرف السين، وهو للمستقبل القريب ويشير إلى حتمية المصير لجموع البشر، مما يعزز المشهد، فالسين حرف تنفيس يَدل على تأخير الفعل إلى زمان المستقبل وعدم التضييق في الحال، فيقال: نفّستُ الخناق أي وسعته [10]، وقال ابن خالويه: (إنّ معناها تأكيد الاستقبال)[11]، فالشاعرة هنا تحاول التخفيف من روعها بموت ابنتها بذكر مصير جميع

البشر وهو (الموت)، أمّا الفعل الثاني "تصير" فجاء مضارعًا مجرّدًا من أدوات الاستقبال، ليؤدي دلالة الاستمرار والتجدّد.

فالشاعرة باستخدامها هذه الأبنية الصرفية تريد أن تقول أن الموت مصير جميع البشر، فقد حوّلت الفراق الفرديّ إلى حقيقة وجودية، وهي بذلك تبني فكرة فلسفية للموت داخل خطاب الرثاء.

ومن الأمثلة على استخدام أبنية الفعل المضارع قولها[12]:

أَمّاهُ لا تَنسي بِحقِّ بُنوَّتي قَبري لَئِلّا يَحزنَ المَقبورُ

استخدمت الشاعرة أبنية الفعل المضارع في البيت في موضعين: (لا تنسي) و(لئلا يحزن). وتسهم صيغة المضارع هنا في إبراز دلالة الاستمرار والتجدد في الحدث؛ إذ تدل هذه الصيغة بطبيعتها على فعل غير منقطع. وقد جاء الفعل (تنسي) مسبوقًا بـ(لا) الناهية، فحمل دلالة الطلب الموجَّه إلى المخاطب، بينما جاء الفعل (يحزن) في سياق التعليل بـ(لئلا)، مما يبرز استمرار الحالة الشعورية المرتبطة بالفعل، وهكذا أسهم توظيف الفعل المضارع في بناء دلالة الامتداد الزمني للحدث داخل السياق الشعري.

والموضع الثاني (لئلا يحزن)، (لئلا) تركيب يتكون من لام التعليل وأَنْ الناصبة ولا النافية ومعناها: مخافة أنْ، فالفعل المضارع (يحزن) فيه عاطفة كبيرة وانفعال مستمر، وكلمة (بنوتي) تدل على رابطة الدم، واسم المفعول (المقبور) دلّ على هوية المُخاطب وإعطائه حضورًا عاطفيًا وجسديًا حتى وإن كانت ابنتها في عالم البرزخ تحت التراب، فالحوار بين الشاعرة وابنتها توحيدة تعدّى حواجز الفناء، وأبقى على رابطة العاطفة حية متصلة.

ويمكننا القول إن توظيف الشاعرة للزمن المضارع في الموضعين يكشف عن وعيٍ دلالي دقيق، إذ جعلت منه وسيلة للتعبير عن الاستمرار العاطفي، وامتداد الوصية، وبقاء الرابطة الوجدانية بين الأحياء والأموات، وهو ما ينسجم مع طبيعة نص الرثاء القائم على مقاومة الفناء بالذكر والعاطفة.

المطلب الثالث: أبنية أفعال الأمر:

لجأت الشاعرة لاستخدام أفعال الأمر في القصيدة؛ لإيجاد خطاب حيّ مع ابنتها التي فارقت الحياة، فالشاعرة عاجزة أمام الموت، فاستخدمت الإنشاء الطلبي من خلال أفعال الأمر، وقد وردت في القصيدة في ستة مواضع، فيها معنى التوسل، والمواساة، والصبر، والذكرى الأليمة أثناء

مرض ابنتها، ومخاطبة الطبيب الذي أشرف على علاجها، وأثناء دفنها وبعده وتوسلها لله تعالى أن تكون في جنات عرضها السماوات والأرض.

ويدل فعل الأمر في الأصل على طلب حدوث الفعل في المستقبل، غير أنه قد يخرج في السياق البلاغي إلى دلالات أخرى يحددها المقام، فجاء في سياق القصيدة ليؤدي وظيفة دلالية مرتبطة بالتعبير عن الحالة الشعورية في خطاب.

فالأمر في خطاب الشاعرة لم يأتِ على وجه الإلزام، بل اتّخذ طابعًا وجدانيًا، يُعبّر عن محاولة استعادة الصلة بالمفقودة، وتخفيف حدّة الألم عبر مخاطبة الغائب وكأنّه حاضر.

ومن الأمثلة على استخدام أبنية الأمر، قول الشاعرة على لسان ابنتها توحيدة مخاطبة الطبيب المشرف على علاجها وهي تعاني من الأسقام [13]:

فَتَنَفَّسَتْ لِلحُزنِ قائِلَة لَهُ عَجِّل ببُرئي حَيثُ أَنتَ خَبيرُ

وَارْحَمْ شَبابي إنّ والِدَتي غَدَت ثَكلى يُشير لَها الجَوى وَتُشيرُ

جاء توظيف فعل الأمر في هذا الموضع ليؤدي وظيفة دلالية مرتبطة بطبيعة الخطاب في سياق الرثاء؛ إذ يفيد الأمر في الأصل طلب الفعل، غير أن دلالته هنا تتجاوز الطلب المباشر لتعبّر عن موقف شعوري يتصل بالتوسل والدعاء. وقد أسهمت صيغة الأمر في توجيه الخطاب إلى المخاطَب وإبراز الحالة الشعورية التي تعيشها الشاعرة، مما يمنح النص بعدًا دلاليًا يعكس طبيعة التجربة في سياق الرثاء.

أمّا فعل الأمر (ارحم) الذي بدأت به البيت، يدل على بُعْدٍ توسّلي، يظهر ضعف الشاعرة أمام المصاب، فجاء الخطاب على لسان ابنتها لتصف حال والدتها المكلومة، وقد احترق قلبها على حال ابنتها وهي تعاني الويلات بسبب المرض، فتوظيف فعل الأمر في هذا الموضع يؤدي وظيفة دلالية مرتبطة بطبيعة الخطاب في سياق الرثاء؛ إذ يفيد توجيه الخطاب إلى المخاطَب واستحضاره داخل بنية النص، بما يعزز حضور التجربة الشعورية في السياق الشعري.

وتقول في موضع آخر[14]:

قولي لِرب اللَحد رفقًا بِابنَتي جاءَت عَروسًا ساقَها التَقديرُ

وَتجلدي بإزاء لَحدي بُرهة فتراكِ روح راعَها المَقدورُ

بدأت الشاعرة البيت بفعل الأمر (قولي)، وهو خطاب موجّه من الابنة إلى أمها، وقد أسهمت صيغة الأمر هنا في توجيه الخطاب مباشرة إلى المخاطَب واستحضاره داخل السياق الشعري. ولا يقتصر الأمر في هذا الموضع على دلالته الأصلية في طلب الفعل، بل يتجاوز ذلك ليحمل معنى التوسل والدعاء، بما ينسجم مع طبيعة خطاب الرثاء، وبذلك أسهمت صيغة الأمر في إبراز البعد الدلالي للنص وإضفاء طابع ابتهالي يتلاءم مع سياق القصيدة.

أمّا فعل الأمر (تجلدي)، فيدل على حث ابنة الشاعرة لوالدتها بأن تتصبّر وتتماسك، وهذا مستحيل؛ لأن بنية فعل الأمر (تجلدي) تظهر وهن الأمر نفسه، بناءً على أبنية القصيدة ومفرداتها التي تدل على احتراق جوف الشاعرة من هذا الفراق الصعب الأليم، فالصبر محض تظاهر فقط، واسم المفعول في نهاية البيت يثبت استسلام الروح للقدر، فالأبنية الصرفية اجتمعت في هذا البيت لتدل على الواقع المرير والبعد الغيبيّ لمصير ابنة الشاعر وحال الشاعرة بعد موت ابنتها.

المطلب الرابع: أبنية الأفعال المبنية للمجهول:

الفعل المبني للمجهول صيغة صرفية يُحذف فيها الفاعل ويُقام المفعول مقامه، وقد يوظَّف هذا البناء في السياق اللغوي لإبراز الحدث أو توجيه الاهتمام إليه دون التصريح بالفاعل، وفي سياق القصيدة اسهم هذا البناء في توجيه الدلالة نحو الحدث نفسه وما يحمله من أثر شعوري داخل تجربة الرثاء.

وباستقراء أبيات القصيدة يتبين لنا أن الشاعرة وظفت الفعل المبني للمجهول في أربعة مواضع، وما يلفت الانتباه أنّها جاءت في نهاية القصيدة في مرحلة الحوار بين الأم وابنتها والاستسلام للقدر، وامتزاج صوت الابنة مع والدتها بالحديث عن الموت وحتيمته، والمصير الحسن بإذن الله تعالى، وعن انعدام الحياة للشاعرة بعد موت ابنتها.

ومن الأمثلة على استخدام أبنية الفعل المبني للمجهول، قول الشاعرة[15]:

إنْ قيلَ عائِشَةٌ أَقولُ لَقَد فَني عيشي وَصَبري وَالإله خَبيرُ

(قيل) فعل مبني للمجهول من الفعل الماضي الثلاثي الأجوف (قال)، فقد جاء الفعل في صيغة المبني للمجهول، بحذف الفاعل والتركيز على الحدث نفسه، مما يوجّه الانتباه إلى مضمون القول دون تحديد قائله، وبذلك يسهم هذا البناء في إبراز الحدث داخل السياق الشعري وإضفاء طابع عام على الخطاب.

وقول الشاعرة [16]:

مُتِّعْت بِالرِضوان في خُلد الرِضا ما ازَّيَّنَتْ لَكَ غُرفَة وَقُصورُ

وَلَكَ الهَناءُ فَصدق تاريخي: بَدا تَوحيدُهُ زُفَّت وَمَعَها الحورُ

أظهر الفعلان (مُتِّعْت) و (زُفَّت) النعم التي ستلقاها الفتاة في الآخرة، فهي من الله تعالى، فحذف الفاعل لعظم شأنه، وقد أضفى هذا البناء في السياق الشعري طابعًا قدريًا على الحدث، إذ يبدو الفعل وكأنه واقعٌ بحكم لا يملك الإنسان دفعه، وهو ما ينسجم مع طبيعة خطاب الرثاء القائم على التسليم بما وقع.

المبحث الثاني: دور أبنية المشتقات والمصادر الصريحة في تشكيل الدلالة في القصيدة[17]

المطلب الأول: أبنية اسم الفاعل:

اسم الفاعل في هذه القصيدة ليس مجرّد صيغة اشتقاقية، بل أداة دلالية محورية تؤدي وظائف لا تنهض بها الصيغ الفعلية؛ فهو يثبت الحالة الشعورية ولا يقّيدها بزمن، فقد أشار سيبويه (ت: 180هـ) إلى دلالة اسم **الفاعل** "هذا بابٌ صار فيه الفاعل بمنزلة الذي فعل في المعنى، وما يعمل فيه وذلك قولك: هذا الضاربُ زيدًا، فصار في معنى، هذا الذي ضرب زيدًا، وعمل عمله"[18]، ونستدل من كلام سيبويه أن اسم الفاعل يشبه الفعل؛ لأنه يدل على الحدوث ويعمل عمله.

وقال بعض علماء اللغة والمفسرين أن اسم الفاعل يدل على الثبوت في بعض السياقات التي وردت فيها بعض هذا اللفظة، وقد فسّرها العلماء أنها صفة مشبهة باسم الفاعل، ذلك أن

الصفة المشبهة تدل على الثبوت وليس على التجرد، قال ابن هشام (ت: 761هـ): "الصفة المشبهة باسم الفاعل المتعدي لواحد، وهي الصفة المصوغة لغير تفضيل لإفادة الثبوت، (حسن، ظريف، طاهر، ضامر)"[19].

وقد أورد السامرائي تفريقًا دقيقًا، بين الفعل واسم الفاعل والصفة المشبهة في أن الفعل يدل على الحدوث والتجدد، واسم الفاعل يقع وسطًا بين الفعل والصفة المشبه، فالفعل يدل على التجدد والحدوث فإن كان ماضيًا دلّ على أن حدثه تم في الماضي، وإن كان حالاً أو استقبالاً دل على ذلك، وأما اسم الفاعل فهو أدوم وأثبت من الفعل، ولكنه لا يرقى إلى ثبوت الصفة المشبهة[20]. واستنادًا إلى ما سبق ذكره من تعريف اسم الفاعل ودلالته، فإن اسم الفاعل يدل على الحدوث والتجدد والثبوت، وقد يعطي معاني أخرى يحددها السياق الذي يرد فيه، وهذا ما سيوضح من خلال شواهد القصيدة، وباستقراء صيغ اسم الفاعل في القصيدة تبيّن أنها وردت في تسعة مواضع، وهو ما يدل على حضور هذه البنية الصرفية في بناء الدلالة داخل النص، ومن الأمثلة على استخدام أبنية اسم الفاعل قول الشاعرة على لسان ابنتها توحيدة مخاطبة الطبيب:[21]

فتنفستْ للحزنِ قائلةً له عجّل ببرئي حيثُ أنتَ خبيرُ

يؤدي اسم الفاعل في هذا الموضع "قائلة" وظيفة دلالية مرتبطة ببنيته الصرفية؛ إذ يدل على من قام بالفعل أو اتصف به، كما يحمل في السياق الشعري دلالة الثبات والاستمرار في الصفة، وقد أسهم توظيف هذه الصيغة في إبراز الحالة الشعورية في النص، من خلال إضفاء طابعٍ ثابتٍ على الصفة المرتبطة بالسياق الشعري.

وتقول في موضع آخر:[22]

قلبِي وجفْني واللسانُ وخالقِي راضٍ وباكٍ شاكرٌ وغفورُ

يُلحظ في البيت السابق تتابع أبنية اسم الفاعل في الشطر الثاني بتوظيف الفن البلاغي اللفّ والنشر المرتب، فقلب الشاعرة راضٍ بما قسمه الله لها، وعينها باكية، وحزينة، ولسانُها يردد الشكر لله تعالى، والخالق لعباده غفور، فتجمع هذه الأبنية بين الانكسار الداخلي للشاعرة، وتجمع بين الآلام والصبر، فأسماء الفاعلية جمعت في دلالاتها بين الحدوث والتجدد والاستمرار والثبوت في هذا السياق، فقد أحدثت أبنية اسم الفاعل أثرًا نفسيًا مركبًا، واتضح ذلك من خلال

شعور الشاعرة بالعجز الداخلي والحركة الدائمة للألم، فساعدت في تشكيل المشهد الحزين للأم الثكلى المتفجعة لموت ابنتها العزيزة على قلبها.

المطلب الثاني : أبنية اسم المفعول:

يدل اسم المفعول في الأصل على من وقع عليه الفعل، وقد يوظَّف في السياق الشعري للدلالة على ثبوت الصفة واستقرارها، وفي هذا الموضع أسهمت هذه الصيغة في إبراز الحالة المرتبطة بالسياق الشعري، بما يعكس أثر الحدث في بنية النص، هو اسم مشتق من الفعل المبني للمجهول يدل على من وقع عليه الفعل[23]، فهو يدل على الحدث والحدوث وذات المفعول حسب سياقها الذي ترد فيه، كمقتول، ومأسور، ومنصور، ويدل على الحدوث والثبوت نحو: أنا منصور، عندما تُسأل: هل ستنتصر عليهم؟ أي أن الوصف ثابت، ومن حيث الدلالة على الزمن، فهو يدل على الماضي نحو: هو مفتون، أي: فُتِن، ويدل على الحال نحو: جاء مسرورًا، ويدل على الاستقبال، نحو قوله تعالى: **(ذلكَ يومٌ مجموعٌ له الناسُ وذلك يومٌ مشهود)** [هود: 103]، ويدل على الاستمرار، نحو: لا زال سيفك مسلولاً، والدلالة على الثبوت نحو: هو مسرور الوجه، وتأتي فعيل بمعنى مفعول، وبذلك يكون الوصف ثابتًا وقد وقع على صاحبه بحيث أصبح سجيّة له أو كالسجيّة نحو: (هو حميد) بمعنى محمود فـ (حميد) أبلغ من (محمود)؛ لأن صفة الحمد أصبحت له ثابتة[24].

لقد كان اسم المفعول بارزًا في قصيدة التيموريّة، وله دلالات كثيرة، فجاءت أبنية اسم المفعول في أغلبها في نهاية الأبيات مثل: (مغرورُ، المقدورُ، المسطورُ، المقبورُ، مدثور المستورُ، مشكورُ، المبرورُ)، فقد كان لها دور واضح في بثّ الألم والشكوى والحزن، وما وقع على الشاعرة من أحداث جسام لفقدها ابنتها (توحيدة القلب) كما وصفتها، فقد اختارت حرف الرويّ الراء، لأنه مناسب للحزن والفقد واللوعة التي تشعر بها الشاعرة، فالراء من حروف اللثة يحدث باندفاع الهواء على موضع اللسان فوق اللثة، ويتردد عدة مرات بأداء موسيقي مؤثر على الناطق والمتلقي، فهو يسهم في تعميق أثر الأسى واللوعة[25]، وقد أتاح اسم المفعول من الفعل الثلاثي وجود حرف مد يزيد التأثير، فحرف الراء تكراريٌّ مضموم يأتي بين مدين، إذ يضم الشفتين مع مدّ الصوت قبلها بواو (مفعول)، فالشفتان تُضمّان بواو مفعول ثم حرف مكرر لثوي ثم حركة الرويّ الضمة، فهذا كلّه يدل على (الضيق)، فإخراج هذه الأصوات الحزينة يحتاج إلى تقليص المساحة في مخرج الهواء، وهذا يتطلبُ شدةً لإحداث ذلك [26]، وكأنها تتعصر لإخراج الكلام من جوفها المحترق الذي أذابه

الفقد واللوعة، فواو (اسم المفعول) أحدثت مدًّا للصوت لتلفت الانتباه لأمر مهم، وهو هول المصيبة والفجيعة؛ لعظم المفقودة، وإخراج النار التي في جوفها من خلال مدّ الصوت الذي يشبه الأنين، بنبرة حزن ممتدة دلّت على الانفعالات النفسية الضخمة للشاعرة، فمدّ الصوت يدل على أن الشاعرة غير قادرة على الخروج من حزنها الدائم، فالمدّ هنا صوت نفسي عميق.

لقد كان لأبنية (اسم المفعول) أثر كبير مع الأبنية الصرفية الأخرى في تركيب الدلالة وعمقها، فقد دلّت على الانكسار والاستسلام والضعف، ويتضح ذلك في قولها[27]:

جاءَ الطَبيبُ ضُحًى وَبشّرَ بِالشَفا إنَّ الطَبيبَ بِطِبِّهِ مَغرورُ

يسهم توظيف اسم المفعول (مغرور) في إبراز دلالة وقوع الفعل على الموصوف، وهو ما يضفي على الصفة طابعًا من الثبوت والاستقرار داخل السياق الشعري. وبذلك تؤدي هذه الصيغة دورًا دلاليًا في بناء المعنى، من خلال التركيز على الأثر الذي خلّفه الفعل في الموصوف، إذ يحل في دلالته التوهّم والخطأ بثقته الزائدة في الطب متناسيًا القدر المحتوم، فالفعلان الماضيان اللذان يدلان على الأمل (جاء وبشّر) كسرهما اسم المفعول في نهاية البيت، فرسمت الأبنية الصرفية مشهدًا تتعارض فيه المعرفة الطبيعية مع انتهاء الأجل.

ودلّ اسم المفعول على الاستسلام، وذلك في قولها[28]:

جَرَّت مَصائِبُ فُرْقَتي لَكَ بعد ذا لَبْسَ السَوادَ ونُفِّذ المَسطورُ

فاسم المفعول (المسطور) أي القدر (واللوح المحفوظ) أدى دورًا مهمًا في هذا البيت، فالأفعال الماضية دلّت على تحوّل مزلزل للكارثة التي أحلت بالشاعرة بطريقة متسلسلة، وجاء بعدها اسم المفعول (المسطور) ليدل على الاستسلام للقدر المكتوب المحكم الذي لا يردّ.

وتقول في موضع آخر[29]:

وَلَهى عَلى تَوحيدِةِ الحُسنِ الَّتي قَد غابَ بَدر جَمالِها المَستورُ

اسم المفعول (المستور) يعطي بُعْدًا إيحائيًا بأن جمال توحيدة الفريد لم يظهر على رجل، فالشاعرة مشتاقة جدًا لابنتها الجميلة، وهذا البيت بجميع أبنيته الصرفية يعطي بُعدًا جماليًا للرثاء النسويّ العاطفي، فاسم المفعول (المستور) يعطي أيضًا دلالة الفراق والحجب والبُعد.

وباستقراء أبيات القصيدة تجدر الإشارة إلى أن أبنية اسم المفعول وردت في هذه القصيدة في أحدَ عشرَ موضعًا، وفي هذا دلالة على أن أبنية اسم المفعول لها دور محوري في تعزيز فكرة الفقد ووقوع المصيبة والحزن على الشاعرة، وتصوير الأحداث الجسام التي وقعت على قلبها.

المطلب الثالث: أبنية الصفة المشبهة:

يمثل استخدام الصفة المشبهة أداة دلالية فاعلة في تشكيل المعنى الشعري العميق في سياق الرثاء؛ لما تحتويه من ثقل تعبيري ملتصق بثبوت الصفات واستقرارها نسبيًا، ما يجعلها ذات حضور لافت في الخطاب الشعري التأثيري، قال الزمخشري (ت538 ه): وهي التي ليست من الصفات الجارية، وتدل معنًى ثابت، فإن أريد الحدوث قيل: هو حاسِنٌ الآن أو غدًا[30] وقال ابن مالك (ت 672ه): "هي الملاقية فعلًا لازمًا ثابتًا معناها تحقيقًا، أو تقديرًا، قابلةً للمُلابسة والتجرد والتعريف والتنكير بلا شرط، وموازنتها المضارع قليلة"[31]، فهي مشتقة من فعل لازم، ومعناها ثابت ومتحقق، كالحسن والقبح، وليست كقائم وقاعد، والمعنى فيها ثابت لشخص لا يقبل الملابسة والتجرد بالنسبة إليه، فمثلًا لو أخذنا كلمة (غزير) ووضعناها في جملة (مطر غزير) تدل على كثير، وعين غزيرة أي كثيرة الدمع، فهي تدل على المعنى المجرد (الوصف) أو (الصفة) هو الكثرة والغزارة، وتدل على الشيء الذي وصفناه بها، وتدل على ثبوت هذا المعنى المجرد[32]، فالصفة المشبهة تدل على ثبوت صفة صاحبها ثبوتًا عامًا ومستمرًا، نحو: أحور وطويل وقصير و أبكم، وتدل على وجه قريب من الثبوت نحو: نحيف وسمين، وقد لا تدل على الثبوت، نحو: ضمآن وغضبان، فالصفة المشبهة ليست ذات دلالات واحدة، بل هي مختلفة، ولكل بناء منها ما يميزه عن غيره حسب سياقها[33].

عبّر استخدام الصفة المشبهة في قصيدة التيمورية عن الحالة الشعورية المؤلمة للشاعرة، فجاء معظمها على وزن (فعيل) نحو: (كثير، ومرير، وغزير، وحسير، وسعير، وعسير، وعطير)، وهذا الوزن يدل على الثبوت مع تفاوت في ذلك، مما هو خِلقة أو مُكتسب نحو: قصير وطويل وخطيب وفقيه، وقد بُني من الفعل (فَعُل) مضموم العين، وهذا الفعل يدل على الطبائع والتحول في الصفات، ويأتي وزن فعيل من فَعُل للصفات اللازمة للنفوس، كشريف وكبير، وتأتي فعيل من فَعِل، فتدل على الثبوت أيضًا، نحو: حَزِن حزين و نَشِط نشيط، وعَسر عَسير فَنقول: عَسِر عليه الأمر، على شخص ولا يعسر على آخر، فهو ليس وصفًا ثابتًا، أما (عسير) فهو من عَسِر الأمرُ: أي أن الأمر نفسه متّصف بالعُسر، فهو دالٌّ على الوصف الثابت[34].

ومن الأمثلة على أبنية الصفة المشبهة قول الشاعرة[35]

لمّا رَأَت يَأسَ الطَبيب وعجزَهُ قالَت وَدَمع المُقلَتَين غَزيرُ

ربطت الصفة المشبهة (غزير) بين الانفعال الجسدي بدمع عينها الغزير بالحالة الوجدانية النفسية للشاعرة، عندما يئس الطبيب وعجز عن حالة ابنتها المريضة، فكلمة (غزير) كثّفت صورة الدمع وجعلتها ثابتة على الدوام وفي كل الأوقات، بسبب التحوّل من انتظار الشفاء لابنتها إلى وعيها المحزن بالموت القريب لابنتها، أمّا الفعلان الماضيان (رأت، وقالت) فيؤرخان للحظة حقيقة، وهي مصير الفتاة، فالأبنية الصرفية جعلت في البيت صورة درامية حزينة جدًا تؤثر في كل من قرأه أو سمعه.

وتقول في موضع آخر[36]:

كانَت كَأَحلامٍ مَضَت وَتَخلّفتْ مُذ بانَ يَومُ البينِ وَهو عَسيرُ

جاءت الصفة المشبهة (عسير) في هذا البيت لتعطي دلالة الثقل الوجودي يوم فراق الشاعرة لابنتها، فوردت بعد أربعة أفعال ماضية، وهي: (كانت، مضت، تخلفت، بان) لتعمل هذه الأفعال تسلسلًا زمنيًا تبدأ من وجود الأمنيات، ثم زوالها شيئًا فشيئًا إلى أن تصل إلى حالة الثبوت وهي نار لاهبة في قلبها في جميع الأوقات.

قال ابن سيده في معنى (عسير): تعسَّر الأمر: اشتد والتوى، واعتسرت المرأة: عَسُرَ عليها ولادها، وعسر الزمان: اشتدّ علينا، وعسّر عليه: ضيّق عليه، وناقةٌ عَسيرٌ، اعتسرت من الإبل، فرُكبت أو حُمِّل عليها، ولم تُليّن من قبل[37]، (فعسير) صفة مشبهة تدل على دوام الشّدة والضيق، وهي ضدّ اليسير.

وقد شكّلت أبنية الصفة المشبهة القافية في قصيدة الرثاء على وزن (فعيل)، فجاء حرف الروي بين الياء وهي كسرة طويلة وواو ناشئة عن إشباعه، فهذا المدّ الطويل في الكسرة يوحي بالانكسار والضعف الشديدين [38] فياء فعيل حرف جوفيّ يخرج من الأعماق المحترقة على شكل زفير ملتهب ودائم، لا يفارق الشاعرة، فهو يشبه النواح في مدّ الصوت معبرًا عن حالة نفسية لازمها اليأس والإرهاق في جميع صيغ الصفة المشبهة التي وردت في القصيدة.

لقد حضرت الصفة المشبهة بشكل لافت في عشرة مواضع في قصيدة التيمورية؛ لأنّها تدل على الثبات والدوام، وهذا يمنح دلالة وجدانية عميقة لنص الرثاء؛ لأن الثبوت يعبّر عن رسوخ الألم وامتداد الحزن، ويصور معاناة الشاعرة بفقدها ابنتها، وكأنها حالة مستقرة في النفس.

المطلب الرابع: أبنية صيغ المبالغة:

تحمل أبنية صيغ المبالغة وظيفة تعبيرية تتعدى الوصف المجرد، فتستعمل لتكثيف الدلالة وإظهار شدتها، قال أبو الهلال العسكري: "المبالغة أن تبلغ بالمعنى أقصى غاياته، وأبعد نهاياته، ولا تقتصر في العبارة عنه على أدنى منازله، وأقرب مراتبه"[39].

وصيغة المبالغة: "اسم مشتق من الفعل الثلاثي اللازم أو المتعدي، للدلالة على معنى اسم الفاعل مع تأكيد المعنى وتقويته والمبالغة فيه"[40]، فصيغ المبالغة هي محوّلة من اسم الفاعل للدلالة على الكثرة والمبالغة في الحدث، فالمبالغة تفيد التنصيص على كثرة المعنى كمًّا وكيفًا، وقد تكون متفاوته في المعنى بين الصيغ، فزيادة المبنى تؤدي إلى زيادة المعنى في أوزان صيغ المبالغة القياسية وهي: فعّال ومِفعال وفعول وفعيل وفَعِل، ولكل صيغة دلالتها الخاصة حسب ورودها في السياق، ففعول: لمن كثر منه الفعل، وفعّال: لمن صار له كالصناعة، ومِفعال: لمن صار له كالآلة، وفعيل: لمن صار له كالطبيعة، وفَعِل: لمن صار له كالعادة[41].

كان لأبنية صيغ المبالغة دور فاعل في قصيدة التيمورية وقد انحصرت في ثلاثة أوزان قياسية هي: (فعول، مِفعال، فعيل) نحو: غَدور، وغفور، وشكور، ومدرار، ونذير، ونصير، وبشير، وخبير، فقد ظهرت هذه الأبنية في السياقات التي تتطلب تعبيرًا فائقًا عن الانفعال، حيث امتازت هذه الأبنية في نقل الانفعال الوجداني من مستوى الوصف العادي إلى التضخيم الذي يتناسب مع هول الفاجعة التي أحلت بالشاعرة في فقد ابنتها، فهي تعكس عمق الاحتراق الوجداني للأم الثكلى وتوسع دوائر الألم ورسوخ الشقاء والحزن والإيحاء بالعجز أمام القدر، والشكر لله على جميع الأحوال، والتسليم بالرضا للتخفيف عن نفس الشاعرة، فالشاعرة في هذه القصيدة انتقلت من مبالغة الحزن إلى مبالغة الرجاء بأن يرحم ابنتها ويسكنها الفردوس الأعلى من الجنة مع الحور العين[42].

ومن الأمثلة على أبنية صيغ المبالغة قول الشاعرة:

فَلِكُلِّ عَينٍ حَقُّ مِدرارِ الدِّما وَلكلِّ قَلبٍ لَوعَةٌ وَثُبورُ

(مدرار) وهي وزن مِفعَال وهي من الصيغ الصرفية التي تدل على تكثير وقوع الحدث والمداومة عليه حتى يصبح عادة في صاحبه، وتصبح الدموع كالآلة تعمل في جسد الشاعرة دون توقف.

فصيغة المبالغة (مدرار) تضخّم مشهد سيلان دموع الشاعرة، وتدل على عملية مستمرة لا تنقطع؛ بسبب فقد ابنتها، فالأبنية الصرفية أظهرت المشهد الحزين المؤلم، فالمصدران:(لَوعة، و ثُبور) أتيا لتجسيد الحزن والفراق والألم في صيغة مكثفة تعبر عن احتراق الوجدان وانكسار ظهر الشاعرة بموت ابنتها، وفي هذا البيت يدل على أن الرثاء يمنح بُعدًا إنسانيًا عامًا من خلال (لكلِّ عينٍ) و(لكلِّ قلبٍ) لجميع البشر بحق البكاء والحزن على فراق الأحبة.

وظهرت المبالغة في المعنى في قولها (مدرار الدِّما) فهي تبكي بدل الدمع دمًا، وهي كناية عن الألم والحزن الشديد وغزارة الدموع.

وتقول الشاعرة في موضع آخر[43]:

أماه قَد كلَّ الطَبيبُ وَفاتَني مِمّا أؤملُ في الحَياةِ نَصيرُ

كلمة (نصير) مبالغة لاسم الفاعل (ناصر)، فصيغة المبالغة دلّت على غياب النصرة والسند بطريقة تهوّل الحدث وتبالغ فيه، فلا طبيب ولا معين ولا نجاة، لوضع الفتاة، فالفعل الماضي (كَلَّ) يدل على الاستسلام ويعكس عجز الطبيب أمام القدر، والفعل الماضي (فاتني) يدل على الحتمية الأكيدة لمصير ابنة الشاعرة وهو الموت. ووزن (فعيل) من الصيغ التي تشترك فيها المبالغة مع الصفة المشبهة باسم الفاعل وجاء في كتاب سيبويه: "وأجروا اسم الفاعل، إذا أرادوا أن يبالغوا في الأمر مجراه"[44] والمبالغة في هذا الوزن تدل على معاناة الأمر وتكراره حتى يصبح كأنه خلقة في صاحبه وطبيعة فيه[45]. ولكن دلالة كلمة (نصير) في البيت السابق انتفت بوجود القدر.

وقد وقع حرف الروي في أبنية صيغ المبالغة (فعيل وفعول، كـ: ثبور ونصير) بين حرفي مدّ يدلان على الانكسار في الياء والضيق في الواو؛ ليغدو هذا الامتداد الصوتي أداة دلالية تحاكي امتداد الحزن في التجربة الشعورية للشاعرة.

المطلب الخامس: أبنية المصادر الصريحة:

تعطي المصادر الصريحة دلالة محورية في تثبيت الحدث وتكثيف الأثر الشعوري في الحالات النفسية العميقة، قال الخليل (ت175هـ): "الصَدْرُ أعلى مقدم كل شيء، وصدر القناة أعلاها، وصدر الأمر أوله، والمصدر أصل الكلمة الذي تصدر عنه الأفعال"[46] وجاء عند ابن السّراج: "المصدر اسم كسائر الأسماء، إلا أنّه معنى غير شخص، والأفعال مشتقة منه، وإنّما انفصلت من المصادر بما تضمنت معاني الأزمنة الثلاثة بتصريفها، والمصدر هو المفعول في الحقيقة لسائر المخلوقين"[47] وعرّفه ابن مالك في قوله: "هو الاسم الموضوع بأصالةٍ، الدال على المعنى الصادر من المُحدث به أو عنه أو القائم به أو الواقع عليه، والأفعال والصفات المشتقة منه"[48].

وقصد بالأسماء المصادر، فالمصدر هو الاسم الذي يدل على الحدث مجرد من الزمن، وقد أورد علماء اللغة كثيرًا من المعاني لصيغ المصادر حسب أوزانها مفردة خارج السياق، ولكنها تذهب إلى معانٍ أخرى حسب السياق التي ترد فيه[49]، وقد جاءت المصادر في القصيدة على الأوزان عديدة كـ: تفعيل نحو: تغيير، التقدير، التيسير، التأثير، التأخير و تفاعُل نحو: التباعُد، تَفَعُّل نحو: التصبُّر، فَعْل نحو: يأس، عَجْز، صَفو، فِعلان نحو: رِضوان وغيرها من الأبنية.

وقد مثّلت المصادر الصريحة في القصيدة الحدث الصعب، فقد كشفت عن درجة عالية من الشحنة الوجدانية، فتجاوزت المصادر الصريحة في معانيها ودلالاتها المعنى المعجميّ الذي يدل على الحدث في جميع الأزمنة، حيث اتّخذت المصادر وظيفة أسلوبية في التعبير عن عمق الانفعال واحتدام العاطفة، فالمصادر مثل: (لوعة، سُهاد، زفير، التغيير)، تحمل معنًى ثابتًا يدل على الحدث، ولكنها في سياق القصيدة أكسبت النص طاقة شعورية مضاعفة، فمثلًا المصدر (لوعة) يشير إلى احتراق قلب الشاعرة وذوبانه من شدّة الألم في حالة مستمرة في جميع الأزمنة لا تهدأ.

أمّا المصدر (ثبور) فمعناه الهلاك واليأس، وهو على وزن فُعول، فقد أفاد في الدلالة الصرفية معنى الشدّة والثبوت والامتلاء، وهو وزن يُستعمل في العربية غالبًا لتكثيف الحدث وتضخيمه حتى يبدو كحالةٍ مستقرّة لا كطارئٍ عابر، والمصدر (سُهاد) فمعناه الأرق وعدم النوم والقلق الملازم للحزن، وهو أيضًا على وزن فُعال، فقد أفاد معنى الاستمرار والملازمة، إذ يرتبط هذا الوزن

دلاليًا بالفعل المتجدّد الذي لا ينفكّ عن صاحبه. فجاء (سُهاد) لا ليشير إلى أرقٍ عارض، بل إلى يقظة قهرية دائمة تلازم الأم الثكلى في ليلها ونهارها، وبهذا ينسجم الوزن الصرفي مع الصورة الشعورية، وهذا المصدر يلائم صورة الأم الحزينة التي حُرِمت طعم النوم بعد موت ابنتها في حالة دائمة وفي جميع الأوقات.

والمصدر (زفير) يدل على النفس الملتهب الذي يخرج من جوفها المحترق تعبيرًا عن صعوبة التنفس التي ترافق اللوعة، وهو على وزن فعيل، يدلّ في بنيته الصرفية على الحدة والضغط الداخلي، والمصدر (التغيير) كذلك يدل على تحول حال الابنة من الصحة والعافية إلى المرض، والعجر، ومن الحياة إلى ذبول الوجه والجسد.

لقد كان لأبنية المصادر في القصيدة تأثير واضح في بث مشاعر الحزن والأسى، ويدل على ذلك معاني الأبنية السابقة والسياقات التي وردت فيها ومن الأمثلة على ذلك قول الشاعرة[50]:

إنّي أَلفتُ الحُزنَ حَتّى إنَّني لَو غَابَ عَنّي ساءَني التَّأخيرُ

لقد أصبح (الحزن) ملازمًا للشاعرة في جميع الأوقات، فهو حدث يعايش الشاعرة كالهُوية تلازم صاحبها، أمّا المصدر (التأخير) فهو من الفعل (أخّر) على وزن (فعّل) جاء عند ابن جني (ت 392هـ): "اعلم أن فعّلت أكثر ما يكون لتكرير الفعل"[51].

وقد أفاد المصدر التكثيف والزيادة، وبناء تفعيل من الأبنية القوية التي تؤكد الدلالة على الحدث، فقد دلّ على أعنف التحولات النفسية التي تصاغ في شعر الرثاء، فقد تحول الحزن إلى عادة، وتستاء الشاعرة إذا تأخر أو غاب عنها ولو لحظة، فهو أمر مستهجن بالنسبة لها.

ومن الأمثلة على أبنية المصادر في القصيدة قولها[52]:

بِنتاه يا كَبدي وَلَوعَة مُهجَتي قَد زالَ صَفو شأنَه التَكديرُ

ورد في هذا البيت ثلاثة أبنية للمصدر الصريح وهي: (لوعة، صَفْو، التكدير) دلّت على انقطاع الصفاء في حياة الشاعرة، وقد حمّلت هذه المصادر البيت كثافة شعورية تظهر الحزن الداخلي الملتهب للشاعرة، وقد أبرزت هذه المصادر حياة الشاعرة قبل الفقد وبعده، لابنتها وأنّ حياتها تغيرت جملة وتفصيلًا.

وقالت الشاعرة عن ألم البُعد[53]:

قَد كُنتُ لا أَرضى التَباعُد بُرهَة كَيفَ التَصَبُّر وَالبِعادُ دُهورُ

أبنية المصادر في هذا البيت شكّلت شبكة دلالية لمعاني البُعد والفراق، وعدم الاحتمال وإظهار العجز، ويدل على ذلك الجمع (دُهور) الذي أثقل الزمن وجعله ممتدًا إلى النهاية.

وقد شاركت الأبنية الصرفية في تشكيل القافية في القصيدة من خلال وزن (فعيل) و(تفعيل) و (فعول)، فحرف الروي محاط بحرفي مدّ الياء والواو بنوعيها: الأصيل والناشئ عن إشباع حرف الروي، فالياء حرف مدّ وانكسار ويدل على مدّ الصوت، مخرجة زفيرًا ملتهبًا يؤكد على الاحتراق الداخلي للشاعرة، والواو فيه مدّ الصوت، فيدل على استمرار الضيق واللوعة بصوت يشبه أنين المريض على فراش الموت.

2-**الخاتمة:**

كشفت هذه الدراسة أن الأبنية الصرفية في قصيدة عائشة التيمورية لم تكن مجرد وسائل لغوية محايدة، بل أدّت دورًا بنيويًا فاعلًا في تشكيل الدلالة داخل النص الشعري، وأسهمت في إبراز التجربة الشعورية للشاعرة في رثاء ابنتها، وقد توصّل البحث إلى جملة من النتائج، من أبرزها:

- تبيّن أن الأفعال الماضية كانت الأكثر حضورًا في القصيدة، وهو ما ينسجم مع طبيعة خطاب الرثاء القائم على استحضار أحداث الماضي واستعادة لحظة الفقد، إذ أسهمت هذه الصيغة في تأكيد تحقق الحدث وانقضائه، وفي توثيق أحداث المرض والوفاة داخل السياق الشعري.
- كشفت الأفعال المضارعة عن دلالة الاستمرار والتجدد في الحالة الشعورية، إذ عبّرت عن امتداد الحزن وبقاء أثر الفقد في نفس الشاعرة بعد وقوع الحدث.
- جاء توظيف أفعال الأمر في سياق الدعاء والتوسل، وأسهمت في توجيه الخطاب داخل النص وإبراز البعد التضرعي الذي ينسجم مع طبيعة خطاب الرثاء.
- أسهمت الأفعال المبنية للمجهول في توجيه التركيز نحو الحدث نفسه، وهو ما أضفى على الفعل طابعًا قدريًا يتلاءم مع سياق التسليم بما وقع.

- دلّت أبنية اسم الفاعل في القصيدة على ثبوت الصفات المرتبطة بالحالة الشعورية واستمرارها في السياق الشعري؛ مما عزز حضور هذه الصفات داخل بنية النص.

- أسهمت أبنية اسم المفعول في إبراز الأثر الواقع على الموصوف، وهو ما يعكس دلالة الانكسار والاستسلام المرتبطة بالسياق الشعري، وقد جاء أغلبها في نهاية الأبيات مشكلة القافية في القصيدة.

- ظهرت الصفة المشبهة في عدد من المواضع لما تحمله من دلالة الثبوت، وقد جاء معظمها على وزن (فعيل)، وهو ما أسهم في إبراز رسوخ الصفات المرتبطة بالحالة الشعورية في النص.

- جاءت صيغ المبالغة في سياقات تعبّر عن شدة الانفعال الوجداني، وأسهمت في نقل المعنى من مستوى الوصف العادي إلى مستوى أكثر كثافة يتناسب مع طبيعة التجربة في خطاب الرثاء، وقد وردت في ثلاثة أوزان: (فعول، مِفعال، فعيل).

- أدّت المصادر الصريحة دورًا دلاليًا في إبراز الحدث وتكثيف الشحنة الشعورية المرتبطة به، إذ تجاوزت دلالتها المعجمية إلى التعبير عن عمق الانفعال في النص.

- كما أسهمت الأبنية الصرفية– على تنوعها– في تشكيل القافية في القصيدة، إذ جاء حرف الروي محاطًا بحرفي المد الياء والواو بنوعيها الأصيل والناشئ عن إشباع حرف الروي، وهو ما أضفى بعدًا صوتيًا يعزز الإيحاء بالحزن في السياق الشعري.

وتؤكد هذه النتائج مجتمعة أن الأبنية الصرفية أدّت دورًا دلاليًا وجماليًا مهمًا في بناء قصيدة الرثاء، وأسهمت في إبراز الخصائص التعبيرية للنص، وفي نقل التجربة الشعورية للشاعرة في إطار لغوي متماسك.

-التوصيات:

- التوسع في دراسة دور الأبنية الصرفية في دلالة أغراض شعرية أخرى عند عائشة التيمورية؛ لبيان اختلاف فاعلية الأبنية الصرفية في التعبير عن التجارب الشعورية المتباينة.

- **قائمة المصادر والمراجع:**

- القرآن الكريم
- آل الحسن، منى محمد عيد (1992م) **قصيدة عائشة التيمورية في رثاء ابنتها، دراسة بلاغية نقدية**، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات، بسوهاج، العدد 7.
- الأسمر، راجي، **المعجم المفصل في علم الصرف**، راجعه إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1413هـ - 1993م.
- التيمورية، عائشة (1952م)، **حلية الطراز ديوان عائشة التيمورية مع القصائد التي لم يسبق نشرها**، لجنة نشر المؤلفات التيمورية، مطبعة دار الكتاب العربي، ط1.
- الجرجاني، عبد القادر (1992م)، **دلائل الإعجاز في علم المعاني**، تحقيق: محمود محمد شاكر، ط3، مطبعة المدني، مصر.
- ابن جني (ت 392هـ) أبو الفتح عثمان ابن جني النحوي،(1954م)، **المنصف**، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبدالله أمين، ط1، دار إحياء التراث القديم.
- حسن: عباس، (د. ت)، **النحو الوافي**، دار المعارف، ط4، القاهرة.
- ابن خالويه (ت 370هـ)، الحسين بن أحمد، (1941م) **إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم**، دار الكتب المصرية.
- راشد، محمد (1980م)، **أسرة تيمور و أثرها في الثقافة العربية المعاصرة**، مؤسسة الصحافة للنشر، مكتب البعث الإسلامي، المجلد24، العدد5.
- الرضيّ، محمد بن الحسن الإستراباذي (1975م)، **شرح شافية ابن الحاجب**، تحقيق: محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، لبنان.
- الرضيّ، الإستراباذي (1996م) **شرح الكافية**، تصحيح وتعليق يوسف حسن عمر، ط2، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي.
- الزمخشري (ت 538هـ)، جار الله،أبو القاسم محمود بن عمر، (2004م)،**المفصل في علم العربية**، تحقيق: فخر صالح قدارة، ط1، دار عمار، الأردن.
- زيادة، مي (2012م) **عائشة تيمور شاعرة الطليعة**، مؤسسة هنداوي للتعليم، ط1، القاهرة، مصر.
- السامرائي، فاضل صالح (1482هـ- 2007م)، **معاني الأبنية العربية**، ط2، دار عمار، عمان، الأردن.
- السبعان، ليلى، 2016م، **الصوت والإيقاع في شعر الخنساء**، مجلة الآداب، مجلد 28، العدد2، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ابن السراج (ت 316 هـ)، أبو بكر، محمد بن سهل النحويّ البغدادي (1417هـ - 1996م)، **الأصول في النحو**، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، ط2، 1417هـ - 1996م، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان .

- السعدي، شيماء محمد عبدالحميد (2025م)، جماليات التشكيل الإيقاعي في قصيدة بنتاه يا كبدي ولوعة مهجتي لعائشة التيمورية، مجلة كلية اللغة العربية بإتاي البارود العدد 38.
- سعيدة، محمد رمضان (1977م)، عائشة التيمورية ودورها في الأدب النسائي في العصر الحديث، مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، المجلد2، العدد2.
- سيبويه (ت: 180هـ)، عمرو بن عثمان بن قنبر، (1408هـ - 1988 م)، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- ابن سيده (ت 458هـ) علي بن إسماعيل (1958م)، **المحكم والمحيط الأعظم في اللغة**، تحقيق: عبدالستار أحمد فرّاج، ط1، 1958م، معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية.
- السيوطي (ت 911هـ)، جلال الدين (1992م): **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تحقيق عبدالعال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
- الصبان، أبو العرفان محمد بن علي (1997م) **حاشيه الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.
- العسكري، أبو الهلال الحسن بن سهل، **الصناعتين: الكتابة والشعر**، ط1، (د.ت).
- العسكري، أبو الهلال الحسن بن سهل، **الفروق اللغوية**، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم، القاهرة، (د.ت) (د.ط).
- ابن عقيل (769هـ)، بهاء الدين بن عقيل 1982م، **المساعد على تسهيل الفوائد على كتاب التسهيل لابن مالك**، تحقيق: محمد بن بركات، ط1،دار الفكر دمشق.
- عمر، أحمد مختار (1998م)، **علم الدلالة**، ط5، عالم الكتب.
- عيد، محمد (1980م)، **النحو المصفى**، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر.
- الفراهيدي (ت 175هـ) أبو عبدالله الخليل بن أحمد، (1981م)، **كتاب العين**، تحقيق مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، منشورات دار الثقافة، دار الرشيد.
- فياض، سليمان (1990م)، **الحقول الدلالية الصرفية للأفعال العربية**، دار المريخ، الرياض، السعودية (د.ط).
- الفيروز أبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، 2005م، **القاموس المحيط**، تحقيق مكتب تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، لبنان.
- قباوة، فخر الدين، **تصريف الأسماء والأفعال**، 1994م، ط2، مكتبة المعارف.
- ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبدالله، 1986م، **تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد**، تحقيق: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي.
- ابن مالك (ت 672هـ) جمال الدين محمد بن مالك (1977م)، **شرح عمدة الحافظ وعدّة اللافظ**، تحقيق: عدنان، عبدالرحمن الدوري، مطبعة العاني، بغداد، العراق.

- ابن مالك (ت: 672هـ)، جمال الدين محمد بن عبدالله الطائي الأندلسي (1410هـ- 1990م)، **شرح التسهيل**، تحقيق: عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي المختون، دار هجر للطباعة والنشر.
- المبرد (286هـ)، أبو العباس محمد بن يزيد (1415هـ- 1994م)، **المُقتضب**، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة، لجنة إحياء التراث.
- المخزومي، مهدي (1986م-1406هـ)، **في النحو العربي نقد وتوجيه**، دار الرائد العربي، ط2، بيروت، لبنان.
- الهاشمي، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى، (د.ت)، **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع**، ضبط وتدقيق وتوثيق- يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان.
- ابن هشام(ت 761هـ)، جمال الدين، أبو محمد عبدالله بن يوسف الأنصاري، (1963م) **شرح قطر الندى وبل الصدى**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط11، مطبعة السعادة، مصر.
- ابن هشام (ت 761هـ)، جمال الدين، أبو محمد عبدالله بن يوسف الأنصاري، (1979م) **مغني اللبيب**، حققه وعلق عليه مازن مبارك، ومحمد علي حمدلله، راجعه سعيد الأفغاني، دار الفكر، ط5، بيروت، لبنان.
- يعقوب، إيميل بديع، **معجم الأوزان الصرفية**، ط2، 1996م، عالم الكتب، بيروت، لبنان.
- ابن يعيش (ت 643هـ)، موفق الدين أبو البقاء بن يعيش الموصلي، **شرح المفصل**، صححه وعلق عليه مشيخة الأزهر المعمور، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، (د.ت).
-

الهوامش:

(1) ينظر: التيمورية، عائشة (1952م)، **حلية الطراز، ديوان عائشة التيمورية مع القصائد التي لم يسبق نشرها**، لجنة نشر المؤلفات التيمورية، مطبعة دار الكتاب العربي، ط1، ص209.

(2)ينظر: سعيدة، محمد رمضان (1977م)، **عائشة التيمورية ودورها في الأدب النسائي في العصر الحديث**، مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، المجلد2، العدد2.

(3) ينظر: آل الحسن، منى محمد عيد (1992م) **قصيدة عائشة التيمورية في رثاء ابنتها، دراسة بلاغية نقدية**، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات، بسوهاج، العدد 7.

(4) السعدي، شيماء محمد عبدالحميد (2025م)، **جماليات التشكيل الإيقاعي في قصيدة بنتاه يا كبدي ولوعة مهجتي لعائشة التيمورية**، مجلة كلية اللغة العربية بإتاي البارود العدد 38.

(5) التيمورية، عائشة، **الديوان**، ص209.

(6) المرجع السابق نفسه، ص 209.

(7) ينظر: فياض، سليمان (1990م)، **الحقول الدلالية الصرفية للأفعال العربية**، دار المريخ، الرياض، السعودية (د.ط)، ص14.

(8) التيمورية، عائشة، **الديوان**، ص209.

(9) السابق نفسه، ص209.

(10) ينظر: الرضيّ، الإستراباذي، (1996م) **شرح الكافية**، تصحيح وتعليق يوسف حسن عمر، ط2، منشورات جامعة قار يونس بنغازي، ج4، ص6.

(11) ابن خالويه (ت 370هـ)،الحسين بن أحمد، (1941م) **إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم**، دار الكتب المصرية ص118.

(12) التيمورية، عائشة، **الديوان**، ص209.

(13) التيمورية، عائشة، **الديوان**، ص209.

(14) المرجع السابق نفسه، ص210

(15) التيمورية، عائشة، **الديوان**، ص210.

(16) المرجع السابق نفسه، ص 210.

(17) جُمِع في هذا المبحث بين أبنية المشتقات والمصادر الصريحة في إطار واحد؛ فلما بينهما من صلة دلالية في تشكيل المعنى داخل النص، مع التنبيه إلى أن المصدر في الدرس الصرفي يُعدّ أصل الاشتقاق، وليس من المشتقات بالمعنى الاصطلاحي، غير أن جمعهما هنا جاء من باب النظر إلى وظيفتهما الدلالية في السياق الشعري. واشتراكهما في الاسمية.

(18) سيبويه (ت: 180هـ)، عمرو بن عثمان بن قنبر، (1408هـ - 1988)، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج1، ص181-182

(19) ابن هشام، **شرح قطر الندى وبل الصدى**، مصدر سابق، ص 277.

(20) ينظر: السامرائي، فاضل صالح (1482هـ- 2007م)، **معاني الأبنية العربية**، ط2، دار عمار، عمان، الأردن، ص41.

(21) التمورية، عائشة، **الديوان**، ص210.

(22) السابق نفسه، ص210.

(23) ينظر: عيد، محمد (1980م)، **النحو المصفى**، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، ج1، ص666.

(24) ينظر: السامرائي، فاضل صالح، **معاني الأبنية**،مرجع سابق، ص54-55، وينظر: ابن يعيش، **شرح المفصل**، مصدر سابق،ج4، ص 105/104

(25) ينظر: حسن: عباس، (1998م) **خصائص الحروف العربية ومعانيها**، ط1، منشورات اتحاد الكتاب العربي، ص 82/81.

(26) ينظر: السبعان، ليلي، 2016م، **الصوت والإيقاع في شعر الخنساء**، مجلة الآداب، مجلد 28، العدد2، جامعة الملك سعود، الرياض، ص170

(27) السابق نفسه، ص210.

(28) السابق نفسه، ص210.

(29)التيمورية، عائشة، **الديوان**، ص 211.

(30) انظر: الزمخشري (ت 538هـ)، جار الله، أبو القاسم محمود بن عمر،(2004م)،**المفصل في علم العربية**، تحقيق: فخر صالح قدارة، ط1،دار عمار، الأردن، ص 225.

(31) ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبدالله، 1986م،**تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد**، تحقيق: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي، ص139. وينظر: ابن عقيل(769هـ)- بهاء الدين بن عقيل 1982م – **المساعد على تسهيل الفوائد على كتاب التسهيل لابن مالك**، تحقيق: محمد بن بركات، ط1،دار الفكر دمشق، ج2، ص 210.

(32) حسن، عباس، (د.ت) **النحو الوافي**، ط3، دار المعارف، مصر، ج3، ص283.

(33) ينظر: السامرائي، فاضل، معاني الأبنية، ص84-85.

(34) ينظر: المرجع السابق نفسه، ص84-85.

(35) التيمورية، عائشة، الديوان، ص210.

(36) المرجع السابق نفسه، ص210.

(37) ابن سيده (ت 458هـ) علي بن إسماعيل (1958م)، **المحكم والمحيط الأعظم في اللغة**، تحقيق: عبدالستار أحمد فرّاج، ط1، 1958م، معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية، ج1 ص295 (عسر).

(38) ينظر: حسن، عباس، **خصائص الحروف العربية**، ومعانيها، ص99

(39) العسكري، أبو الهلال الحسن بن سهل، **الصناعتين: الكتابة والشعر**، ط1، ص 287.

(40) يعقوب، إيميل بديع، **معجم الأوزان الصرفية**، ط2، 1996م، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ص128.

(41) ينظر: الصبان، أبو العرفان محمد بن علي (1997م)، **حاشيه الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1،ج2،ص448.وينظر: السيوطي (ت 911هـ)، جلال الدين (1992م): **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تحقيق عبدالعال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان،ج3، ص .75

(42) العسكري، أبو الهلال الحسن بن سهل، **الفروق اللغوية**، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم، القاهرة، (د.ت) (د.ط) ص24.

(43) التيمورية، عائشة، **الديوان**، ص210.

(44) سيبويه، **الكتاب**،مصدر سابق، ج1، ص110.

(45) ينظر: السامرائي، فاضل، **معاني الأبنية**، مرجع سابق، ص102.

(46) الفراهيدي (ت 175هـ) أبو عبدالله الخليل بن أحمد، (1981م)، **كتاب العين**، تحقيق مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، منشورات دار الثقافة، دار الرشيد،ج2، ص709.

(47) ابن السراج، **الأصول في النحو**، مصدر سابق،ج1، ص159.

(48) ابن مالك (ت 672هـ) جمال الدين محمد بن مالك (1977م)، **شرح عمدة الحافظ وعدّة اللافظ**، تحقيق: عدنان، عبدالرحمن الدوري، مطبعة العاني، بغداد، العراق، ج2، ص689.

(49) قباوة، فخر الدين، **تصريف الأسماء والأفعال**، 1994م، ط2، مكتبة المعارف، ص138.

(50) التيمورية، عائشة، الديوان، ص210.

(51) ابن جني (ت 392هـ) أبو الفتح عثمان ابن جني النحوي، (1954م)، **المنصف**، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبدالله أمين، ط1، دار إحياء التراث القديم، ج1، ص91.

(52) التيمورية، عائشة، الديوان، ص210.

(53) المرجع السابق نفسه،ص210.

Morphological Structures and Their Role in Shaping Meaning in the Elegy of 'A'ishah al-Taymuriyyah: "In Sāla min Gharb al-'Uyūni Buḥūr" “If tears were to flow ”.from the eyes like oceans

Abstract

The current study explores the role of the morphological structures in shaping the meaning in the poem“ If tears were to flow from the eyes like oceans” by the poet Aisha Al-Taymur, as a prominent instance of feminist lamentation in the modern era. The study investigates how the morphological structures contributed to building the emotional experience in the poem and their effectiveness in expressing the anguish of separation and pain, according to the descriptive analytical approach.

The study sheds light on the effectiveness of morphological forms in expressing emotional experiences. Additionally, it closely reviews Aisha al-Timuri’s elegy as a text carrying great human depth, in which the poet was able to adapt language tools to serve her inner emotion.

The study follows the descriptive analytical approach. It first observes the morphological structures found in the poem, then classifies them based on their kinds (verbs, derivatives, infinitives), finally investigates the connotations within the context of the poetic text. The study concluded that the use of verbs and their derivatives and infinitives directly contributed to embodying the connotations of the emotional experience of the poet.

Keywords: Morphological Structures, Aisha Al-Timuriyya, Connotation, Elegy, Emotion.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2025/12/25م تاريخ القبول: 2026/3/24م تاريخ النشر: 2026/8/31م

استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في جامعة اليرموك

د. حنين محمد جوارنه*

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في جامعة اليرموك في الأردن، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05)في استخدامهم هذه الاستراتيجيّات تعزى لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدّراسة، أعدّت الباحثة مقياسًا لاستراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة، تكوّن المقياس من (60) فقرة موزعة إلى ستة مجالات: استراتيجيّات التعلّم المقصود، واستراتيجيّات تخمين المعنى من السياق، واستراتيجيّات الذّاكرة والاستدعاء، واستراتيجيّات استخدام المعجم اللغوي، واستراتيجيّات تدوين الملاحظات، والاستراتيجيّات الاجتماعيّة. شارك في الدّراسة (84) طالبًا وطالبةً من الطلبة الذين يدرسون اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية الملتحقين ببرنامج بكالوريوس اللغة العربيّة وآدابها ممن مستواهم الدّراسي سنة رابعة، اختيروا بالطريقة العشوائيّة. أظهرت نتائج الدّراسة أنَّ الطلبة يستخدمون استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة بدرجة متوسطة، كان أكثرها توظيفًا استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق. وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى استخدامهم هذه الاستراتيجيّات تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: المفردات اللغويّة، استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة، اللغة الثانية.

*محاضر متفرغ، قسم المناهج والتدريس، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
Haneen.jawarneh@wise.edu.jo

1-المقدمة:

اللغة فكر ناطق، ووسيلة الاتصال والتواصل والتفاهم، وتُعد وعاءً ثقافيًا يحمل المعارف والفنون والخبرات المتراكمة بين مختلف الشعوب، والمحور الأساس في بناء وصقل شخصيّة الفرد؛ فهي أداة مرنة متطورة، تُكتسب بالممارسة والخبرة، وتُستعمل لتعلّم أي علم من العلوم. ويُعد اكتساب اللغة وتعلّمها وظيفة إبداعيّة نشطة تبني كفاية الفرد المتعلّم، وتفاعله مع الآخرين من خلال تنميّة قدراته العقليّة.

وللغة أهميّة بالغة للفرد والمجتمع؛ فهي القالب الذي يصوغ من خلاله الفرد ما يكنزه عقله من أفكار وآراء يتبادلها مع الآخرين؛ ليمثلوا ملكة غنيّة من الأسس الحضاريّة اللازمة في بناء حضارة إنسانيّة متطورة في إطار الجماعة اللغويّة الواحدة (دراوشة، 2001). وتُعد مسألة تدريس وتعليم اللغات واحدة من أهم قضايا فلسفة اللغة في ظلِّ ما يطرأ على العالم من تطورات تجعل تعلّم اللغات ركيزة أساسيّة لمواجهة هذه التطورات (الخطيب، 2005).

واكتساب لغة ثانية جانب لا غنى عنه في الوقت الحالي، فهو استعداد فطري تحكمة مجموعة من القواعد المشتركة بين الناس باختلاف لغاتهم وثقافاتهم، حيث أصبح محور التركيز السائد في أنظمة التعليم على مستوى دول العالم. واللغة العربيّة إحدى لغات العالم التي تتمتع بمكانة رفيعة، وهناك إقبالٌ متزايدٌ على تعلّمها من قِبل الناطقين بغيرها من مُختلف أنحاء العالم بوصفها لغة ثانية.

إنَّ تعليم اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية للناطقين بغيرها يحظى بأهميّة كبيرة؛ لتحقيق أهداف أساسيّة تتمثل في: فهم اللغة حين تُسمع أو تُقرأ، وإفهامها للآخرين بواسطة الكلام أو الكتابة، والمهارات اللغويّة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) التي ينبغي على المتعلّم امتلاكها لتحقيق هذه الأهداف (عبد العظيم، 2019)؛ فتمثل الثمرة الحقيقيّة في تعلّم اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في قدرة الفرد المتعلّم على ممارسة اللغة في المواقف التواصليّة الطبيعيّة التي تركز على إيصال المعنى بغض النظر عن الصحة اللغويّة؛ لأنَّ تعلّم اللغة في جوهره تعلّم كيفيّة بناء المعنى (الهاشمي، 2011).

وتشير عثمان (2019) إلى أنَّ تعليم اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية، هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعيّة متعلّم اللغة، وتسهيل تعلّمه. ويبيّن العصيلي (2009) أنَّ تعلّم اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية يؤثر في كفاية المتعلّم اللغويّة، وبنائها بناءً سليمًا شبيهًا ببناء كفاية الناطق باللغة الأم؛ فيوصي الحسيني (2011) بضرورة الاهتمام بالجانب المفرداتي من اللغة العربيّة في تعليمها للناطقين بغيرها؛ لأنَّ متعلّمي اللغة الذين يولُّون اهتمامًا بالمفردات يؤثر في رفع مستوى دافعيّة التعلّم، واكتسابهم للغة.

وفي ضوء ذلك، تُعد المفردات اللغويّة اللبنة الأساسيّة في تكوين اللغة، والجزء الأساس في تعليم اللغة (اللغة الأم، واللغة الثانية)، ولا يُمكن للفرد المتعلّم فهم اللغة دون معرفة المفردات ومعانيها؛ لأنَّ تعليم اللغة يعتمد على حصيلة المفردات اللغويّة التي يمتلكها الفرد ليتمكن من التعبير عن أفكاره، ومساعدته في تعلّم المهارات اللغويّة الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) من فهمٍ وإنتاجٍ، وممارسةٍ بنجاح. لذلك يُعد تعليم المفردات العمود الأساس في تعلّم اللغة.

وتعلّم المفردات اللغويّة أحد أبرز التحديات التي تواجه المتعلّمين في اكتساب اللغة الثانية (Ahmadi et al., 2012)، ويؤدي تعلّمها إلى التوسع في الأسلوب السمعي، واللغوي، والاستيعاب القرائي، ولا سيما الإنتاج الكتابي (Alfaki, 2015). لذلك، إنَّ متعلّم اللغة بحاجة إلى قدرٍ كافٍ من المفردات اللغويّة؛ ليتمكن من إتقان اللغة (Zhi-Liang, 2010). حيث يرى أولمان (1987) أنَّ المفردة هي أصغر وحدة لغويّة تُعطي للغة معنى، ويبيّن عبد الباري (2010) أنَّ المفردات اللغويّة هي الوحدة الأساسيّة التي تساعد في تكوين معارف الإنسان وتجاربه وأفكاره وصوره الذهنيّة.

وتُعد الذخيرة اللغويّة أحد أهم العوامل المحدّدة في إتقان تعلّم اللغة الثانية؛ لأنَّ نقصها يؤثر في فهم المقروء، وجودة الإنتاج الكتابي، وهذا ينتج عنه إعاقة حقيقيّة في تعلّم اللغة (كربيط، 2020). ومتعلّمو اللغة بحاجة إلى إتقان الأشكال المنطوقة والمكتوبة للمفردات وتمييزها؛ بهدف صياغة روابط هادفة ناجحة عقليًّا (Alharbi, 2015). لذلك، تُعد المفردات أحد أهم المكونات الأساسيّة في العمليات العقليّة لاكتساب اللغات (Viera, 2018). حيثُ يُنظر إلى معرفة المفردات أنَّها الأداة المهمّة والحاسمة لمتعلّمي اللغة الثانية؛ لأنَّ محدوديّة المفردات في اللغة الثانية تُعيق

من تواصل الفرد المتعلّم مع الآخرين (Alqahtani, 2015). وعليه، يصف نيشن ووارينج (Nation & Waring, 1997) معرفة المفردات بأنَّها عمليّة إنتاجيّة بالنسبة لمتعلّمي اللغة الثانية.

يتضح مما سبق، أنَّ المفردات اللغويّة أحد العناصر الرئيسة في تعلّم اللغة، ومن المتطلبات الأساسيّة للتواصل اللغوي؛ لأنَّها تؤثر في اتساع الذخيرة اللغويّة لدى المتعلّمين، وبالتالي زيادة كفايتهم اللغويّة. وجدير بالذكر أنَّ اكتساب اللغة الثانية بمختلف عناصرها يعتمد على مجموعة من المجالات المختلفة، منها: التحفيز، واحتياجات المتعلّمين، وبيئة التعلّم، واستراتيجيّات التعلّم، والوعي اللغوي. إذ يؤكد باولاك (Pawlak, 2019) أنَّ استراتيجيّات التعلّم تؤثر في عملية تعلّم اللغة بشكل مُباشر، وتُسهم أيضًا في تعزيز استقلالية المتعلّمين ومساعدتهم على إتقان تعلّم اللغة المستهدفة.

يجب التركيز والاهتمام باستراتيجيّات التعلّم؛ فتبيّن أكسفورد (Oxford, 2011) أنَّ استراتيجيّات التعلّم هي إجراءات محددة يتخذها المتعلّمون لجعل عملية التعلّم أسهل، وأكثر متعة وفاعليّة. ويُذّكر مونتانوغونزاليس (Montaño-González, 2017) أنَّ استراتيجيّات التعلّم هي مجموعة من الأساليب المستخدمة مِن قِبل المتعلمين لمساعدتهم في فهم المعلومات وحفظها وتذكرها. ويؤكد غزال (Ghazal, 2007) أنَّ تعليم الاستراتيجيّات أصبح جزءًا أساسيًّا في برامج تعليم اللغة الأجنبيّة أو اللغة الثانية.

ويُعد تقدير معرفة المفردات مؤشرًا رئيسًا لإتقان تعلّم اللغة الأم، واللغة الثانية (Alderson et al, 2006)؛ فيقترح مورين وجوبل (Morin & Goebel, 2001) أنَّ تدريس المفردات يجب أن لا يقتصر فقط على تدريس كلمات محددة، بل يجب توعية المتعلّمين بالاستراتيجيّات اللازمة؛ لتوسيع معرفتهم بالمفردات وإدراكهم لها في إتقان تعلّم اللغة. وفضلًا عن ذلك، يشير نيشون (Nation, 2001) إلى أنَّ استراتيجيّات تعلّم المفردات فرعًا من فروع استراتيجيّات تعلّم اللغة؛ فيوصي بالين (Ballén, 2017) بضرورة وعي المتعلمين بالاستراتيجيّات واختيار الأنسب لهم وفقًا لخصائصهم؛ لأنَّ استخدامهم لها سيجعلهم أكثر استقلالية في تنمية المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وبالتالي زيادة كفايتهم اللغوية. وفي ذات السياق، يوصي جيرامي وبايغلوب (Gerami & Baighloub, 2011) بضرورة مساعدة متعلمي اللغة على

اكتساب مفردات اللغة المدروسة من خلال متابعة أنشطتهم التعليمية للتعرّف على أساليبهم، ومستويات إتقانهم في عمليّة التعلّم.

وحظي تعليم اللغة وتعلمها باهتمام كبير في العقود الماضية؛ بسبب الاهتمام بالكيفيّة التي يتعلّم بها متعلّمو اللغة، لا بالطريقة التي يُعلّم بها المدرسون (Bernado, 2009). ونظرًا لأهميّة معرفة مفردات اللغة وتعلّمها؛ فقد وضع الباحثون تصنيفات متعددة لاستراتيجيّات تعلّم المفردات، ومن بين تلك التصنيفات ما يلي:

- تصنيف كوهين (Cohen, 1990)، وله ثلاثة مجالات: أولًا: استراتيجيّات الذاكرة، تتمثل في: شرح معنى الكلمة، ومراقبة بنيتها، وربطها بالموضوع، وربطها بالسياق، وربطها بصورة ذهنية، وربطها بشيء مادي. ثانيًا: استراتيجيّات التعلّم، تتمثل في: تحليل بنية الكلمة، والتعرف إلى مشتقاتها، وتعلّم مهارات استخدام المعجم اللغوي. ثالثًا: استراتيجيّات الممارسة، تتمثل في: استخدام البطاقات التعليميّة، وتكوين المجموعات، شرح الكلمة ووضعها في سياقات مختلفة.

- تصنيف براون وباين (Brown & Payne, 1994)، وفيه يبيّن خمس خطوات لتعلّم المفردات؛ الخطوة الأولى: خلق فرص للتعرُّف على الكلمات الجديدة، يُمكن تحقيقها من خلال الاستماع للراديو، ومشاهدة التلفاز، وقراءة الكتب والمجلات، والتحدث مع الناطقين باللغة. الخطوة الثانية: التعرُّف على شكل الكلمات، يُمكن تحقيقها من خلال وجود مجموعة من الأصوات المتشابهة واستخدام الرموز الصوتيّة للتمييز بينها، ومن خلال ربط الكلمات بكلمات مماثلة لها في اللغة الثانية والبحث عنها. الخطوة الثالثة: التحقق من معنى الكلمات، يمكن تحقيق هذه الخطوة من خلال تخمين المعنى، والبحث عن معنى الكلمات في المعجم اللغوي، وسؤال كل من المتحدثين الأصليين والمتمرسين للغة عن المعنى، ورسم صورة ذهنية للكلمة. الخطوة الرابعة: الربط بين شكل الكلمة ومعناها؛ ليصبحا جزءًا أساسيًا من ذاكرة المتعلّم. وأخيرًا استخدام الكلمات (الخطوة المُنتجة)، وفيها يتم توظيف الكلمات الجديدة في سياقات لغوية.

- تصنيف ستوفير (Stoffer, 1995)، وله تسعة مجالات: الاستراتيجيّات المتعلقة بالاستخدام الأصيل للغة، واستراتيجيّات الأنشطة الإبداعيّة، واستراتيجيّات الدافعيّة الذاتيّة،

واستراتيجيّات الذّاكرة، والاستراتيجيّات السمعيّة والبصريّة، واستراتيجيّات التغلّب على القلق والتوتر، والاستراتيجيّات المتعلّقة بالإيماءات الجسديّة، والاستراتيجيّات الذهنيّة.

- تصنيف جو وجنسون (Go & Johnson, 1996)، وله ستة مجالات: الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة، واستراتيجيّات تخمين المعنى، واستراتيجيّات استخدام المعجم اللغوي، واستراتيجيّات تدوين الملاحظات، واستراتيجيّات التكرار، واستراتيجيّات التشفير.

- تصنيف شميت (Schmitt, 1997)، يتضمن هذا التصنيف نوعين من الاستراتيجيّات، وكل نوع ينقسم إلى فئات فرعيّة. أولًا: استراتيجيّات الاكتشاف، تتمثل في فئتين، هما: استراتيجيّات التحديد، والاستراتيجيّات الاجتماعيّة. حيثُ تهدف استراتيجيّات التحديد إلى تحديد الأجزاء المختلفة من المعلومات ذات الصلة بشكل الكلمة الجديدة، مثل: تحديد بنية الكلمة، ومشتقاتها، وصورتها، وقوائم الكلمات ذات الصلة. أمَّا الاستراتيجيّات الاجتماعيّة، تتمثل في تواصل متعلّم اللغة مع الآخرين؛ الأقران، والمعلّم. ويؤدي المعلّم دورًا مهمًا؛ فيقوم بترجمة الكلمة باللغة الأم للمتعلّم، وشرح معناها في اللغة المدروسة، ووضع الكلمة الجديدة في جملة. ثانيًا: استراتيجيّات الدّمج، تتمثل في أربع فئات فرعيّة: الاستراتيجيّات الاجتماعيّة، واستراتيجيّات الذاكرة، والاستراتيجيّات المعرفيّة، والاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة. وتهدف الاستراتيجيّات الاجتماعيّة إلى التدريب وليس الاستكشاف، وذلك من خلال تفاعل متعلّم اللغة مع المتحدثين الأصليين للغة. وتُساعد استراتيجيّات الذاكرة على تعلّم المفردات الجديدة بشكل أفضل، وذلك من خلال ربط الكلمات الجديدة بالصورة التي تُمثل معناها، والسياق، والمرادفات، والمتضادات، والسمات الدلالية والرسميّة، والمشتقات، وأجزاء الكلام. وتُعد الاستراتيجيّات المعرفية استراتيجيّات مكملة ومعززة لاستراتيجيّات الذاكرة، تتمثل في: التكرار سواء كان؛ تحدثًا أو كتابةً، وتدوين الملاحظات، والتسمية، والاستماع. وتعتمد الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة على الوسائط المتعددة (المرئيّة، والسمعيّة)، والاختبارات، والتقييم.

- تصنيف نيشن (Nation, 2001)، اهتمَّ هذا التصنيف بثلاثة مجالات: استراتيجيّات التخطيط: تتمثل هذه الاستراتيجيّات في القدرة على اختيار المفردات التي يجب التركيز عليها لتعلّمها، واستراتيجيّات المصادر: يحاول المتعلّم من خلالها البحث عن معنى المفردة من خلال

تحليل بنيتها وسياقها، واستراتيجيّات العمليّات: تتعلق هذه الاستراتيجيّات في إثبات معرفة المفردات من خلال الملاحظة، والاسترجاع، والتوليد.

- تصنيف الفهيد (Al-Fuhaid, 2004)، وله ثلاثة مجالات: استراتيجيّات الإعداد العام والتخطيط، استراتيجيّات اكتشاف المعلومات، واستراتيجيّات تأكيد المعنى.

- تصنيف جونز (Jones, 2006)، صُنفت فيه الاستراتيجيّات إلى ثمانية مجالات: استراتيجيّات استخدام المعجم، واستراتيجيّات تخمين المعنى، واستراتيجيّات التفضيل، واستراتيجيّات الذاكرة، واستراتيجيّات تدوين الملاحظات، والاستراتيجيّات المستقلة، والاستراتيجيّات التلقائيّة، والاستراتيجيّات الاجتماعيّة.

- تصنيف بفسك تاكب (Pavicic Takac, 2008)، اهتمَّ هذا التصنيف بثلاثة مجالات: الاستراتيجيّات الرسميّة، والاستراتيجيّات المستقلة القائمة على الرغبة، والاستراتيجيّات العرضية التلقائيّة.

- تصنيف نيشون (Nation, 2008)، صُنفت فيه الاستراتيجيّات إلى أربعة مجالات أساسيّة: استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق، واستراتيجيّات التعلّم المقصود ، واستراتيجيّات تحليل أجزاء الكلمة للمساعدة في تذكرها، واستراتيجيّات استخدام المعجم.

تأسيسًا على ذلك، إنَّ استراتيجيّات تعلّم المفردات نهج قوي يمكن الاعتماد عليه في توعيّة المتعلّمين بأنظمة المفردات، وتشجيعهم على مهارات البحث والتفكير في التعلم؛ لاكتساب مفردات اللغة الثانية. ولتوضيح ذلك، يعرف كاتلان (Catalan, 2003) استراتيجيّات تعلّم المفردات بأنَّها إجراءات يتخذها متعلمو اللغة؛ لمساعدتهم في فهم المفردات وتذكرها. ويرى لابونتي (LaBontee, 2019) استراتيجيّات تعلّم المفردات بأنَّها أفكار وسلوكيات ديناميكية قابلة للتعليم يختارها المتعلمون بوعي ويستخدمونها في سياقات محددة لتحسين تنمية مفرداتهم في اللغة الثانية بشكل ذاتي ومستقل. ويشير إبراهيم والشامي (Ibrahim & Alshami, 2022) أنَّها مجموعة من الاستراتيجيّات التي يستخدمها المتعلّمون في مراحلٍ مختلفة؛ لتعلّم مفردات اللغة الثانية.

وتساعد استراتيجيّات تعلّم المفردات متعلّمي اللغة على فهمالمفردات اللغوية وتذكرها (Cameron, 2001)؛ فيُذكر فان (Fan, 2003) أنَّ استراتيجيّات تعلّم المفردات ترتبط ارتباطًا

وثيقًا بوجود مصادر للتعرُّف على الكلمات الجديدة من حيث أشكالها بصورتها المرئيّة، أو السمعيّة، أو كليهما، و تعلّم الكلمات والربط بين شكلها ومعناها في الذاكرة، أيضًا استخدام الكلمات وتوظيفها في بناء التراكيب، والجمل، والعبارات. ويبيّن حمزة وآخرون (Hamzah et al, 2009) أنَّ استراتيجيّات تعلّم المفردات هي إجراءات يتخذها متعلّمو اللغة لمساعدتهم في تعلّم الكلمات الجديدة بهدف تحسين كفايتهم في تعلّم المفردات. ويشير تيلفارليوجلو وبوزجيك (Tilfarlioglu & Bozegeyik, 2012)إلى أنَّ استراتيجيّات تعلّم المفردات هي إجراءات يتخذها متعلمو اللغة لتعزيز تعلمهم للمفردات في اللغة المستهدفة (اللغة الثانية).

بناءً على ذلك، ترى الباحثة أنَّ استراتيجيّات تعلّم المفردات هي الاجراءات المحددة، أو العمليّات العقليّة التي يستخدمها متعلمو اللغة في تعلّم المفردات؛ لإتقان اللغة المدروسة، وذلك من خلال تعلّم معاني الكلمات غير المعروفة، ومعالجتها، والاحتفاظ بها في الذّاكرة طويلة المدى، وتذكرها لحظة استخدامها.

وقد حظيت استراتيجيّات تعلّم اللغة باهتمام الباحثين في تعلّم اللغة الثانية، ولا سيما استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة على وجه الخصوص، وبدأت البحوث والدراسات إلى القبول المتزايد؛ فقد أجرى مصطفى وعيسى (Mustapha & Isa, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيّات تعلّم مفردات اللغة العربيّة المستخدمة لدى الطلبة الناطقين بغيرها من المتخصصين فيها وغير المتخصصين بوصفها لغة ثانية في ماليزيا. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (248) طالبًا وطالبةً من الطلبة الملتحقين في جميع مستويات برامج البكالوريوس في الجامعة الإسلامية العالمية. ولتحقيق أهداف الدّراسة طُبق مقياس بفسك تاكب (Pavicic Takac, 2008). وأظهرت النتائج أنَّ الطلبة ينوعون في استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات؛ حيث إنَّ الاستراتيجيّات التلقائيّة كانت الأكثر استخدامًا، تليها الاستراتيجيّات الرسميّة، ثُمَّ الاستراتيجيّات المستقلة. وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الطلبة المتخصصين في اللغة العربيّة وغير المتخصصين فيها.

وهدفت دراسة حمزة وآخرين (Hamza et al, 2017) إلى الكشف عن استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة الأكثر استخدامًا في تعلّم اللغة الإنجليزيّة بوصفها لغة ثانية في السودان. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (60) طالبًا وطالبةً من الطلبة الملتحقين ببرنامج البكالوريوس تخصص اللغة

الإنجليزيّة ممن مستواهم الدّراسي سنة رابعة في جامعة الخرطوم. ولتحقيق أهداف الدّراسة طُبقت استبانة استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة من تصنيف كل من (Al-fuhaid, 2004; Nation, 2001; Schmitt, 1997)، وتكوّنت الاستبانة من ثلاثة مجالات: استراتيجيّات الاكشاف، واستراتيجيّات الدّمج، والاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة. وأظهرت النتائج أنَّ الاستراتيجيّات ما وراء المعرفية أكثر تكرارًا واستخدامًا، تليها استراتيجيّات الاكتشاف، ثُمَّ استراتيجيّات الدّمج. وتوصي الدّراسة بضرورة توعية الطلبة باستراتيجيّات تعلّم المفردات وأهميتها في تعزيز تعلّمهم.

أمَّا الحمداني (Al Hamadany, 2018) فقد أجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة في تعلّم اللغة الإنجليزيّة بوصفها لغة ثانية في العراق. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (88) طالبًا وطالبةً من الطلبة الملتحقين في برنامج اللغة الإنجليزيّة ممن تخصصاتهم؛ الفنون واللغة الإنجليزيّة في جامعة العراق. ولتحقيق أهداف الدّراسة طُبقت استبانة استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة. وأظهرت النتائج أنَّ درجة استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات جاءت منخفضة؛ حيث كانت استراتيجيّات الذاكرة الأكثر استخدامًا. وأوصت الدّراسة بضرورة تدريب الطلبة على استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة المختلفة؛ ليتمكنوا من تعلّم اللغة الإنجليزيّة بمفرداتها الجديدة.

من جهة أخرى، هدفت دراسة العميري (Al-Omairi, 2020) إلى الكشف عن استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة الأكثر استخدامًا في تعلّم اللغة الإنجليزيّة بوصفها لغة ثانية في العراق. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (100) طالبٍ وطالبةٍ من جامعة العراق؛ (50) طالبًا وطالبةً مُتخصصين في اللغة الإنجليزيّة، و (50) طالبًا وطالبةً غير مُتخصصين في اللغة الإنجليزيّة. ولتحقيق أهداف الدّراسة طُبقت استبانة من تصنيف شميت (Schmitt, 1997). وأظهرت النتائج أنَّ استراتيجيّات تأكيد المعنى كانت الأكثر استخدامًا وتكرارًا لدى الطلبة، في حين كانت الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة الأقل استخدامًا وتكرارًا. وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الطلبة المتخصصين وغير المتخصصين في استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة.

وأجرى إبراهيم والشامي (Ibrahim & AlShami, 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة الأكثر استخدامًا في تعلّم اللغة الإنجليزيّة بوصفها لغة ثانية

في السودان. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (159) طالبًا وطالبةً من الطلبة الملتحقين ببرنامج بكالوريوس اللغة الإنجليزيّة في جامعة الزعيم الأزهري. ولتحقيق أهداف الدّراسة، طُبقت استبانة استراتيجيّات تعلّم المفردات من تصنيف شميت (Schmitt, 1997). وأظهرت النتائج أنَّ الاستراتيجيّات المعرفيّة الأكثر استخدامًا، تليها استراتيجيّات الذاكرة، في حين كانت الاستراتيجيّات الاجتماعيّة الأقل استخدامًا. وأوصت الدّراسة بضرورة مساعدة المُدرسين طلبتهم في فهم استراتيجيّات تعلّم المفردات؛ لتعزيز معرفتهم بمفردات اللغة.

وهدفت دراسة ألنان وعبدالحليم (Alnan & Abd Halim, 2024) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغوية في تعلّم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية في المرحلة الثانوية. تكوّنت عيّنة الدراسة من (115) طالبًا في المدارس الثانوية الحكومية في دمشق – سوريا. ولتحقيق أهداف الدّراسة، طُبقت استبانة استراتيجيّات تعلم المفردات من تصنيف شميت (Schmitt, 1997). وأظهرت النتائج أنَّ درجة استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات جاءت متوسطة؛ حيث كانت الاستراتيجيّات الاجتماعية الأكثر استخدامًا. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير الكفاءة اللغوية بشكل عام لدى الطلبة.

يتبيّن من الدّراسات السابقة أنَّها أُجريت في بيئات مُختلفة. وأفادت الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السابقة في تكوين إطار مفاهيمي حول استراتيجيّات تعلّم مفردات اللغة، فضلًا عن التعرُّف إلى طبيعة المجتمعات والعينات التي تناولتها، وإمكانيّة الاستفادة منها في اختيار العيّنة والأداة المستخدمة.

ويُلاحظ من خلال استعراض الدّراسات السابقة أنَّ الدّراسة الحالية تلتقي مع الدّراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة في تعلّم اللغة الثانية. إلا أنها انمازت عنها في إجرائها في البيئة الأردنيّة، وكذلك بناء مقياسًا لاستراتيجيّات تعلّم مفردات اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية بالإفادة من تصنيفات استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة، الأمر الذي لم تتناوله الدّراسات السابقة، وذلك في حدود إطلاع الباحثة.

2-مشكلة الدّراسة:

تُعد استراتيجيّات تعلم اللغة جزءًا لا يتجزأ من تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة؛ لما تُسهمه في فهم بنية اللغة واستخدامها لإنتاج اللغة المستهدفة. إذ أفاد الكثير من الباحثين أنَّ استراتيجيّات

تعلّم اللغة تتسم بالمرونة، فتوصي جوارنه (Jawarneh, 2024) إلى ضرورة توعية متعلّمي اللغة بها لجعلهم أكثر كفاءة في تعليم اللغة العربية، وبالتالي تحقيق نتائج أفضل في تعلّمهم.

وتعلّم اللغة الثانية بحاجة إلى إتقان المهارات اللغويّة الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)؛ بهدف تحقيق التواصل اللغوي الفعّال. وتمثل المفردات الجزء الأكبر لتعلّم أي لغة وإتقانها، إلّا أنَّ المعرفة غير الكافية بمفردات اللغة الثانية قد تُصعّب من عمليّة تعلّمها. لذلك يُعد تعلّم الفردات من أولى المشكلات التي يواجهها متعلّم اللغة الثانية، وهذا يتطلب مستوى عاليًا من تحفيز المتعلّم. فيؤكد ياويلونج (Yawiloeng, 2020) أنَّ تعلّم مفردات اللغة الثانية أكثر صعوبة من تعلّم مفردات اللغة الأُم. وتُبيّن سانجباكديجيت (Saengpakdeejit, 2014) أنَّ مشكلة متعلّمي اللغة الثانية تكمن في معرفتهم المحدودة بالمفردات اللغوية. ويشير حمزة وآخرون (Hamza et al., 2009) أنَّ المفردات هي أكبر مشكلة يعاني منها متعلمو اللغة الثانية.

وجدير بالذكر، أنَّ وعي متعلّمي اللغة باستراتيجيّات تعلّم المفردات قد يساعدهم في تعزيز تعلّمهم للمفردات، وتحسين كفايتهم اللغويّة؛ لإتقان تعلّم اللغة الثانية. لذلك، يُشير رانالي (Ranalli, 2003) أنَّ معرفة متعلّمي اللغة الثانية باستراتيجيّات تعلّم المفردات تساعدهم على تعلّم الكلمات الجديدة غير المألوفة، وتحقيق الاستقلاليّة، والكفاية الذّاتيّة في اختيار الكلمات المناسبة؛ لتحقيق التواصل الفعّال. وتؤكد بارليان (Barlian, 2015) من وجود علاقة إيجابيّة بين استخدام المتعلّم لاستراتيجيّات تعلّم المفردات، وحجم المفردات التي يتعلّمها.

ويُعد تعلّم المفردات اللغويّة من الحاجات الأساسيّة الأكثر إلحاحًا لمن يتعلّمون اللغات الثانية. ونظرًا لضعف الطلبة في تعلّم اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية، إنَّ عمليّة اكتساب المفردات أصبحت تحظى اهتمامًا كبيرًا في العلوم التربويّة، والبحوث المتعلقة في تعلّم اللغات الثانية. وكيفيّة اكتساب الطلبة لمفردات اللغة العربيّة بفعاليّة، وطرائق تدريسها بشكل فعّال؛ لتحقيق الكفاءة اللغويّة، وهي مشكلة مثيرة للجدل. لذلك، تتحدد مشكلة الدّراسة في الكشف عن درجة استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في جامعة اليرموك.

3-أسئلة الدّراسة:

حاولت الدّراسة الحاليّة الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما درجة استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في جامعة اليرموك؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات دارسي اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة تعزى إلى متغير الجنس؟

4-أهداف الدّراسة:

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى الكشف عن درجة استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في جامعة اليرموك، واستقصاء أثر متغير الجنس في استخدام الاستراتيجيّات.

5-أهميّة الدّراسة:

يُمكن تقسيم أهميّة الدّراسة إلى أهميّتين (نظريّة، وتطبيقيّة) وفق الآتي:

الأهميّة النظريّة، تتمثل في:

- التعريف باستراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة، وتقديم إطار نظري حول موضوع الدّراسة.

- إثراء الأدب التربوي بمزيد من المعلومات حول استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة؛ لتعطي ضوءًا يستنير به الباحثون والمدرسون في تدريس اللغة العربيّة وفق أسس علميّة، وتربويّة حديثة.

الأهميّة التطبيقيّة، تتمثل في:

- مُساعدة المُدرسين في المؤسسات التعليميّة من تحديد أنواع السلوك اللغوي التي يستخدمها دارسو اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في تعلّم المفردات اللغويّة.

- مُساعدة المُدرسين التعُّرف إلى الصعوبات التي يواجهها دارسو اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانيّة، والاستفادة من ذلك في تنمية قدراتهم على استخدام استراتيجيّات المفردات اللغويّة المُناسبة في تعلّمهم.

6-التعريفات الاصطلاحيّة والإجرائيّة:

اشتملت الدّراسة على التعريفات الآتيّة:

المفردات اللغويّة: يُعرّفها فالس (False, 2010) بأنَّها مجموعة الكلمات المستخدمة في التواصل اللغوي.

وتعرّفها الباحثة إجرائيًّا بأنَّها العدد الإجمالي من الكلمات التي يعرفها دارسو اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية، ويستطيعون استخدامها في سياقات معيّنة.

استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة: يُعرّفها إنترابراسرت (Intraprasert, 2004) بأنَّها مجموعة من التقنيات أو سلوكيات التعليم التي يستخدمها متعلمو اللغة لتوسيع معرفتهم بالمفردات.

وتعرّفها الباحثة إجرائيًّا بأنَّها مجموعة الاستراتيجيّات المتنوعة التي يستخدمها دارسو اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في مراحل مختلفة من تعلّمهم؛ لتوسيع معارفهم بمفردات اللغة العربيّة، والقدرة على استخدامها تلقائيًّا لأغراض إنتاجيّة، وفقًا للمقياس المُعد من قِبل الباحثة، والمتمثل بـ:

- **استراتيجيّات التعلّم المقصود:** استراتيجيّات يتم ممارستها باستقلالية، ووعي ذاتي؛ لبناء المعرفة وتطبيقها في تعزيز إدراك المفردات ومعرفتها من خلال البحث عن الكلمات التي يجب التركيز عليها، وملاحظتها، وحفظها؛ لاسترجاعها، ومعالجتها.
- **استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق:** استراتيجيّات تُساعد الدارسين على استنتاج معاني المفردات اللغويّة باستخدام الأدلة السياقيّة (القرائن اللغويّة). وتتمثل الأدلة السياقية بنوعين، هما: أولًا: السياق اللغوي، ويتمثل بالبيئة اللغويّة التي يتم فيها استخدام المفردة. ثانيًا: السياق الموقفي، ويتمثل بمعرفة المتعلّم وخبراته السابقة في عمل تمثيلات ذهنيّة؛ لتخمين المعنى.
- **استراتيجيّات تدوين الملاحظات:** استراتيجيّات تُساعد على زيادة تركيز إنتباه المتعلّم على المفردات اللغويّة التي سيتم معالجتها، مما يؤدي إلى الاحتفاظ بها، واسترجاعها، وتعميق فهمها.

- **استراتيجيّات استخدام المعجم اللغوي:** استراتيجيّات تساعد على اكتساب أكبر عدد ممكن من المفردات اللغوية، بهدف بناء وتوليد جمل ذات معنى؛ لاستخدامها في سياقات الاتصال اللغوي.
- **استراتيجيّات الذاكرة والاستدعاء:** استراتيجيّات تُستخدم لمعالجة المفردات اللغويّة بشكل أعمق، وذلك من خلال تحليل الكلمات، وبناء تمثيلات ذهنية تُساعده على تخزينها في الذاكرة طويلة المدى بهدف تذكرها جيدًا لحظة استخدامها.
- **الاستراتيجيّات الاجتماعيّة:** استراتيجيّات تعزز الوعي بثقافة المتحدثين الأصل، وتتمثل في ثلاث تقنيات أساسيّة: التعاون مع الآخرين، وطرح الأسئلة، والتعاطف مع الآخرين؛ حيث إنَّها تُقدّم شكلًا من أشكال التحفيز للتعلّم المنظّم والممارسة الفاعلة، ومساعدة المتعلّم على بناء جسور التفاهم، والصداقة، والثقة المتبادلة في التعلّم.

وقد قيست استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة بالدرجة التي حصل عليها دارسو اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية على المقياس المُعد خصيصًا لهذا الغرض، ويتمتع بالخصائص السيكومتريّة اللازمة.

اللغة الثانية: اللغة العربيّة التي يتعلّمها الناطقون بغيرها إلى جانب لغتهم الأم، وتؤدي دورًا اجتماعيًّا ومؤسسيًّا في المجتمع الذي يتم تعلّمها فيه.

7-حدود الدّراسة ومحدّداتها:

يمكن تعميم نتائج الدّراسة في ضوء الحدود والمحدّدات الآتية:

- **الحدود الموضوعيّة:** اقتصرت الدّراسة على الكشف عن درجة استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في جامعة اليرموك.
- **الحدود البشريّة:** اقتصار عيّنة الدّراسة على طلبة اللغة العربيّة الناطقين بغيرها الملتحقين ببرنامج بكالوريوس اللغة العربيّة وآدابها ممن مستواهم الدّراسي سنة رابعة.
- **الحدود المكانيّة:** طُبقت الدّراسة في جامعة اليرموك في الأردن.
- **الحدود الزمانيّة:** طُبقت الدّراسة في الفصل الدّراسي الثاني من العام الجامعي 2023/2022م.

- **محدّدات الدّراسة:** اعتماد هذه الدّراسة على مقياس استراتيجيّات تعلّم مفردات اللغة العربيّة المُعد خصيصًا لهذا الغرض من قِبل الباحثة، وما تحقق له من مؤشرات صدق وثبات.
- المفاهيم والمصطلحات المُستخدمة في هذه الدراسة مُحددة بالتعريفات الإجرائيّة، وبالتالي إنَّ إمكانيّة تعميم النتائج تتحدد في ضوء هذه التعريفات.
- تتحدّد نتائج الدّراسة بدرجة تمثيل عيّنة الدّراسة لمجتمعها، فضلًا عن الخصائص السيكومترية لأداة هذه الدراسة.

8-الطريقة والإجراءات:

-منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة ووفقًا لطبيعتها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي تقوم فيه بجمع المعلومات والبيانات، وتنظيمها، وتحليلها، ثُمَّ استخراج الاستنتاجات ذات المغزى.

-مجتمع الدّراسة وعيّنتها:

تكوَّن مجتمع الدّراسة من جميع الطلبة الذين يدرسون اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية الملتحقين ببرنامج بكالوريوس اللغة العربيّة وآدابها ممن مستواهم الدراسي سنة رابعة في جامعة اليرموك في الفصل الدّراسي الثاني من العام الجامعي 2023/2022م، البالغ عددهم (109) طالبًا وطالبةً. أمَّا عن عيّنة الدّراسة فقد تكوّنت من (84) طالبًا وطالبةً؛ (46) طالبًا، و(38) طالبةً، اختيروا بالطريقة العشوائيّة، وبنسبة (77.1%) من المجتمع الأصلي للدّراسة.

-أداة الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة، أعدَّت الباحثة مقياسًا لاستراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة بالإفادة من تصنيفات استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغوية (Cohen, 1990; Brown & Payne, 1994; Stoffer, 1995; Go & Johnson, 1996; Schmitt, 1997; Nation, 2001; Al-Fuhaid, 2004; Jones, 2006; Pavicic Takac, 2008; Nation, 2008)، وتصنيف أكسفورد (Oxford, 1990) لاستراتيجيّات تعلّم اللغة. تكوَّن المقياس بصورته النهائيّة من (60) فِقرة موزعة إلى ستة مجالات رئيسة، وفق الآتي: مجال استراتيجيّات التعلّم المقصود، تمثله الفقرات (1-12)، ومجال استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق، تمثله الفقرات (13-22)، ومجال استراتيجيّات الذاكرة

والاستدعاء، تمثله الفقرات (23-36)، ومجال استراتيجيّات استخدام المعجم اللغوي، تمثله الفقرات (37-47)، ومجال استراتيجيّات تدوين الملاحظات، تمثله الفقرات (48-56)، ومجال الاستراتيجيّات الاجتماعيّة، تمثله الفقرات (57-60).

-دلالات صدق المقياس:

أولًا: صدق المحتوى:

للتحقق من دلالات صدق مقياس الدّراسة، عُرض المقياس بصورته الأوليّة (64) فقرة على مجموعة من المحكمين (8) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وتمَّ تزويدهم بهدف مقياس الدّراسة، والمفردات التي يؤمل قياسها. إذ طُلب إليهم إبداء آرائهم على فقرات المقياس من حيث انتماؤها لمجالات الاستراتيجيّات الستة، وملاءمتها لأفراد عيّنة الدّراسة، ومدى وضوحها، وسلامتها من حيث الصياغة والمعنى، وحذف، أو إضافة، أو تعديل. وجرى الأخذ بكافة ملحوظات الأساتذة المحكمين من تعديل وحذف لبعض الفقرات إلى أن وصل المقياس بصورته النهائيّة إلى (60) فقرة.

ثانيًا: صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء لمقياس الدّراسة، جرى التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بتطبيقه على (30) طالبًا وطالبةً من مجتمع الدّراسة وخارج عيّنتها، وحُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الفقرة والدرجة الكليّة لمستوى استخدام استراتيجيّات المفردات اللغويّة التي تقيسها الفقرة. وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.42-0.65) لاستراتيجيّات التعلّم المقصود، وما بين (0.51-0.78) لاستراتيجيّات تخمين المعنى من السياق، وما بين (0.50-0.69) لاستراتيجيّات الذاكرة والاستدعاء، وما بين (0.53-0.74) لاستراتيجيّات استخدام المعجم اللغوي، وما بين (0.46-0.68) لاستراتيجيّات تدوين الملاحظات، وما بين (0.51-0.78) للاستراتيجيّات الاجتماعيّة، وجميع هذه القيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05). ويلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء أنَّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدّراسة لم تقل عن (0.20)؛ مما يعني وجود درجة من الصدق في بناء فقرات مقياس الدّراسة.

-ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الدّراسة، حسب معامل الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام طريقة معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)؛ لقياس مدى التناسق في استجابات أفراد عيّنة الدّراسة على الفقرات الموجودة في المقياس، والجدول (1) يبيّن ذلك.

الجدول (1): معامل الاتساق الداخلي لفقرات كل استراتيجيّة وللفقرات مجتمعة

المجالات	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الدّاخلي
استراتيجيّات التعلّم المقصود	12	0.79
استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق	10	0.77
استراتيجيّات الذاكرة والاستدعاء	14	0.81
استراتيجيّات استخدام المعجم اللغوي	11	0.76
استراتيجيّات تدوين الملاحظات	9	0.74
الاستراتيجيّات الاجتماعيّة	4	0.72
الفقرات مجتمعة	60	0.83

يلاحظ من الجدول (1) أنَّ قيم معامل الاتساق الداخلي للمقياس قد تراوحت بين (0.72- 0.81)، وللفقرات مجتمعة (0.83)؛ مما يشير إلى تمتعها بدرجة مقبولة من الثبات.

-تصحيح مقياس الدّراسة:

يستجيب الطالب/ الطالبة لكل فقرة من فقرات المقياس، وتعطى كل استجابة درجة وفق وزن مدرج وفق نظام ليكرت (Likert) الخماسي؛ حيث تعطى كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائمًا، وغالبًا، وأحيانًا، ونادرًا، وأبدًا)، وتُعطى الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. ولتقدير درجة الاستخدام لاستراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة؛ عُدَّت المتوسطات ما بين (4.21- 5) لتمثل درجة مرتفعة جدًا، والمتوسطات ما بين (3.41- 4.20) لتمثل درجة مرتفعة، والمتوسطات ما بين (2.61- 3.4) لتمثل درجة متوسطة، والمتوسطات ما بين (1.81- 2.60) لتمثل درجة منخفضة، والمتوسطات ما بين (1- 1.80) لتمثل درجة منخفضة.

-متغيرات الدّراسة:

اشتملت الدّراسة على المتغيرات الآتيّة:

أولًا: المتغيرات التصنيفيّة، وتتمثل في: الجنس، وله فئتان هما: الذكور، والإناث.

ثانيًا: المتغيرات التابعة، وتتمثل في متغير تابع، هو: درجة استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في جامعة اليرموك.

-المعالجات الإحصائيّة:

تمت المعالجات الإحصائيّة لبيانات الدّراسة على النحو الآتي:

- حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الفقرة والدرجة الكليّة لمستوى استخدام استراتيجيّات المفردات اللغويّة التي تقيسها الفقرة.
- حُسب معامل الاتساق الداخلي لأداة الدّراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha)؛ لقياس مدى التناسق في استجابات أفراد عيّنة الدّراسة على الفقرات الموجودة في الأداة.
- للإجابة عن سؤال الدّراسة الأول: حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداة استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة.
- للإجابة عن سؤال الدّراسة الثاني: حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لتقديرات الطلبة على كل استراتيجيّة من استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة تبعًا لمتغير الجنس (الذكور، والإناث)، ولبيان الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة استُخدم اختبار "T-test".

- **نتائج الدّراسة ومُناقشتها**
- **أولًا: نتائج السؤال الأول ومناقشتها**
- للإجابة عن سؤال الدّراسة، ونصه "ما درجة استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في جامعة اليرموك؟"، حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في جامعة اليرموك بشكل عام، ولكل استراتيجيّة على حدة، والجدول (2) يبيّن ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيّات تعلم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعة اليرموك مرتبةً تنازليًا

الرقم	الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
2	1	استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق	3.78	0.448	مرتفعة
1	2	استراتيجيّات التعلّم المقصود	3.56	0.676	مرتفعة
5	3	استراتيجيّات تدوين الملاحظات	3.42	0.670	مرتفعة
4	4	استراتيجيّات استخدام المعجم اللغوي	3.36	0.600	متوسطة
3	5	استراتيجيّات الذاكرة والاستدعاء	2.97	0.732	متوسطة
6	6	الاستراتيجيّات الاجتماعيّة	2.80	1.132	متوسطة
		المتوسط الحسابي الكلّي	**3.31**	**0.578**	**متوسطة**

يبيّن الجدول (2) أنَّ المتوسط الحسابي لاستراتيجيّات تعلم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعة اليرموك بلغ (3.31)، وبدرجة تقدير متوسطة. وجاءت استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.78)، وبدرجة تقدير مرتفعة. تليها استراتيجيّات التعلّم المقصود بمتوسط حسابي (3.56)، وبدرجة تقدير مرتفعة. تليها استراتيجيّات تدوين الملاحظات بمتوسط حسابي (3.42)، وبدرجة تقدير مرتفعة. تليها استراتيجيّات استخدام المعجم اللغوي بمتوسط حسابي (3.36)، وبدرجة تقدير متوسطة. ثُمَّ استراتيجيّات الذاكرة والاستدعاء بمتوسط حسابي (2.97)، وبدرجة تقدير متوسطة. وأخيرًا جاءت الاستراتيجيّات الاجتماعيّة بمتوسط حسابي (2.80)، وبدرجة تقدير متوسطة.

تلاحظ الباحثة أنَّ دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها الملتحقين ببرنامج بكالوريوس اللغة العربيّة وآدابها ممن مستواهم الدّراسي سنة رابعة في جامعة اليرموك يفضلون استخدام استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق لما تتيحه لهم التخمين من السياق النصي أثناء القراءة، وتُعد مصدرًا مهمًا لاكتساب اللغتين الأم والثانية.

ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى أنَّ المرحلة الدّراسية جعلت المتعلمين أكثر وعيًا باستراتيجيّات تخمين المعنى من السياق في تعلّم مفردات اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية، حيث إنَّ استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق تُعد من أهم تقنيات واستراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة، فمتعلّمي اللغة الثانية الذين يمتلكون القدرة على تخمين المعنى هم متعلّمون ناجحون؛ لأنَّه باستطاعتهم معرفة فيما إن كان تخمينهم للمعنى منطقيًّا أم لا. ويرى الصاوي (Alsaawi, 2013) أنَّ تخمين المعنى من السياق يساعد على تخزين المفردات في ذاكرة متعلّم اللغة، وسيكون على معرفة بمعظم الكلمات، مما قد يؤثر في كفاءة التخمين لديه. ويبيّن تشانغ (Zhang, 2009) أنَّ متعلّمي اللغة الثانية ذوي الكفاءة العالية يستخدمون استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق؛ لأنها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمعرفة المفردات وحجمها في ذاكرة المتعلّم. وعليه، يؤكد مارت (Mart, 2012) أنَّ استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق مهمة جدًا في تعلّم المفردات اللغويّة لدى متعلّمي اللغة الثانية لما لها من دور كبير في تنمية طلاقتهم اللغويّة وتمكينهم من توظيف الكلمات الجديدة نحويًّا، وبالتالي زيادة كفايتهم اللغويّة.

بناءً على ذلك، يُمكن القول: إنَّ استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق جاءت في المرتبة الأولى لما لها من أهمية كبيرة في مساعدة دارسي اللغات على توظيف المعلومات المتاحة لهم داخل النسق اللغوي؛ لدعم فهمهم للنصوص اللغوية، مثل: السمات الصرفيّة، والنحوية لإثراء تخميناتهم للكلمات المجهولة باستخدام دلائل السياق.

في حين جاءت استراتيجيّات التعلّم المقصود في المرتبة الثانية بعد استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق؛ فبمجرد فهم المعنى من السياق يركز دارسو اللغة على استراتيجيّات التعلّم المقصود بوصفها مرحلة مُعززة لاكتساب المفردات اللغوية، وترسيخها لديهم.

يبنما جاءت استراتيجيّات تدوين الملاحظات في المرتبة الثالثة بما يساعد الدارسين على تركيز انتباههم في تعلّم المفردات اللغوية المستهدفة وتنظيمها لتسهيل معالجتها، وبالتالي تحسين قدرتهم على الحفظ والفهم العميق للمفردات وتعزيز استيعابهم لها، مما يجعل عملية التعلّم أكثر تنظيمًا.

وجاءت استراتيجيّات استخدام القاموس اللغوي في المرتبة الرابعة من حيث الاستخدام والأهمية لدى دارسي اللغة، فبعد تحديدهم للمفردات اللغوية المهمة يتم تدوينها بهدف اللجوء إلى القاموس اللغوي؛ لتوسيع فهمهم للمفردات. وذلك، لما للقاموس اللغوي من أهمية في تقديم

شروحات تفصيلية، وأمثلة إضافية للمفردة الواحدة في اللغة العربية مما يُمكنهم من فهم الفرق بين معاني المفردات، وبناء جمل ذات معنى.

أمَّا استراتيجيّات الذاكرة والاستدعاء، فقد جاءت في المرتبة الخامسة بعد مراجعة القاموس اللغوي، وتدوين الملاحظات من خلال تكوين صور ذهنية للمفردات اللغوية؛ لمساعدة دارسي اللغة على تخزين المفردات اللغوية في الذاكرة طويلة المدى، واسترجاعها بدقة في أثناء استخدام اللغة. ويمكن أن يشير الترتيب التسلسلي لاستراتيجيّات الذاكرة والاستدعاء إلى أنَّ المعالجة العميقة للمفردات اللغوية والحفظ النشط لها يكونان أكثر فعالية على أساس الاستدلال السياقي، وتدوين الملاحظات، ومراجعة القاموس اللغوي.

وأخيرًا، جاءت الاستراتيجيّات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة، ويشير هذا الترتيب إلى أنَّ دارسي اللغة يمنحون الأولوية عمومًا للاستراتيجيّات المعرفية(تخمين المعنى، وتدوين الملاحظات، ومراجعة القاموس اللغوي، واستراتيجيّات الذاكرة والاستدعاء) قبل اللجوء إلى التعلّم الجماعي.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستراتيجيّات، والجدول (3) يبيّن ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيّات تعلم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية على كل فقرة من فقرات الاستراتيجيّات مرتبة تنازليًا

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق					
13	1	أبحثُ عن الكلمات أو التعابير الموجودة في النّص لمساعدتي في تخمين المعنى	4.24	0.801	مرتفعة جدًا
14	2	أستخدمُ بنية الكلمة في تخمين معناها	4.13	0.757	مرتفعة
15	3	أستخدمُ الوظيفة النحوية للكلمة في تخمين معناها	4.12	1.057	مرتفعة
18	4	أستعينُ ببناء النّص في تخمين معنى الكلمة في السياق	3.99	0.912	مرتفعة
17	5	أستعينُ بمعرفتي العامة في تخمين معنى الكلمة في السياق	3.95	0.877	مرتفعة

16	6	أستخدمُ معرفتي بالموضوع عند تخمين معنى الكلمة	3.94	0.949	مرتفعة
19	7	أتأكدُ أنَّ المعنى الذي خمنته مُلائم للسياق الذي وردت فيه الكلمة	3.90	0.913	مرتفعة
22	8	أربطُ الكلمات الجديدة وتلك المألوفة لدي وأضعها في جملة مستخدمًا لغتي الهدف (العربيّة)	3.82	0.971	مرتفعة
21	9	أربطُ الكلمات الجديدة وتلك المألوفة لدي وأضعها في جملة مستخدمًا لغتي الأُم	3.37	1.149	متوسطة
20	10	أربطُ الكلمات الجديدة وتلك المألوفة لدي بناءً على التشابه الصوتي	2.37	1.306	منخفضة
		الفقرات مجتمعة	**3.78**	**0.448**	**مرتفعة**
استراتيجيّات التعلّم المقصود					
6	1	أميّزُ القرائن (الأدلة) التي تُساعد في تخمين معنى الكلمة من السياق	4.18	0.774	مرتفعة
1	2	أبحثُ فقط عن معاني الكلمات التي أراها مُهمة لي	4.00	0.885	مرتفعة
2	3	أدوّنُ الكلمات التي أشعر أنَّها تُهمني	3.89	0.987	مرتفعة
3	4	أستطيعُ تحديد ما إذا كنت بحاجة إلى حفظ معنى الكلمة الجديدة أم لا	3.88	0.902	مرتفعة
7	5	أُفرّقُ بين الكلمات التي أستطيع تخمين معناها والتي لا أستطيع تخمين معناها	3.84	0.942	مرتفعة
5	6	أستخدمُ وسائل متعددة لفهم الكلمات غير الواضحة في ذهني	3.78	0.961	مرتفعة
4	7	أستخدمُ مواقع الإنترنت لتعلّم الكلمات الجديدة	3.77	1.001	مرتفعة
10	8	أحفظُ الكلمات التي تتشابه إملائيًّا	3.56	1.102	مرتفعة
11	9	أحفظُ الكلمات التي تتشابه صوتيًّا	3.41	1.019	مرتفعة
12	10	أُراجعُ الكلمات التي أحفظها باستمرار	3.39	0.993	متوسطة

9	11	أستخدمُ الكلمات الجديدة في جمل مفيدة	3.12	1.162	متوسطة
8	12	أدوّنُ الكلمات وأنا أقرأ الكُتب والمجلات من أجل المتعة	1.93	1.111	منخفضة
		الفقرات مجتمعة	**3.56**	**0.676**	**مرتفعة**
استراتيجيّات تدوين الملاحظات					
52	1	أدوّنُ التعبيرات والتراكيب المفيدة	3.63	1.020	مرتفعة
56	2	أدوّنُ معنى الكلمة بلغتي الأم التي أتحدثُ بها مع مرادفها باللغة العربيّة	3.58	0.843	مرتفعة
53	3	أدوّنُ مرادف الكلمة وشرحها باللغة العربيّة	3.57	0.889	مرتفعة
48	4	أدوّنُ معنى الكلمة الجديدة حين أرى أنَّها قريبة من اهتماماتي	3.54	0.961	مرتفعة
49	5	أدوّنُ معنى الكلمة الجديدة حين أرى أنَّها تكرّرت في الاستعمال	3.52	1.005	مرتفعة
50	6	أدوّنُ بعض المعلومات البنيويّة (الصرفيّة) للكلمة	3.50	1.057	مرتفعة
54	7	أدوّنُ مرادف الكلمة ومضادها في دفتري	3.48	1.048	مرتفعة
51	8	أدوّنُ جملًا (أمثلة) للكمات التي أبحث في معناها	3.25	1.092	مرتفعة
55	9	أدوّنُ معنى الكلمة لأتذكر معناها بلغتي الأم التي أتحدثُ بها فقط	2.67	1.158	متوسطة
		الفقرات مجتمعة	**3.42**	**0.670**	**مرتفعة**
استراتيجيّات استخدام المعجم اللغوي					
37	1	أستخدمُ معجمًا أحادي اللغة (اللغة العربيّة ـ اللغة العربيّة)	4.20	0.875	مرتفعة جدًا
40	2	أستخدمُ معجمًا سياقيًّا	3.87	1.149	مرتفعة
44	3	أستخدمُ المعجم للتأكد من معنى كلمة معيّنة	3.86	0.984	مرتفعة
46	4	أستخدمُ المعجم فقط للكشف عن معاني الكلمات المهمة لفهم جملة أو فقرة	3.70	0.915	مرتفعة
47	5	أستخدمُ المعجم للتفريق بين معاني بعض الكلمات	3.69	0.836	مرتفعة

42	6	أقرأُ وأتصفح المعجم لتعلّم بعض الكلمات الجديدة	3.61	0.944	مرتفعة
45	7	أستخدمُ المعجم للكشف عن معنى كلمة جديدة تصادفني أكثر من مرّة	3.60	1.163	مرتفعة
43	8	أنظرُ في التعبيرات والتراكيب التي يتضمّنها المعجم في شرح معاني الكلمة	3.04	1.080	متوسطة
41	9	أقرأُ أمثلة المعجم لمعرفة معنى كلمة معيّنة	2.94	1.283	متوسطة
38	10	أستخدمُ معجمًا ثنائي اللغة (اللغة العربية ـ اللغة الأُم)	2.51	1.247	منخفضة
39	11	أستخدمُ معجمًا مصورًا	1.89	1.120	منخفضة
		الفقرات مجتمعة	**3.36**	**0.600**	**متوسطة**
استراتيجيّات الذاكرة والاستدعاء					
35	1	أستخدمُ الكلمات الجديدة في مواقف متخيلة من ذاكرتي	3.64	1.105	مرتفعة
24	2	أنظّمُ قوائم للكلمات الجديدة وأحتفظ بها	3.56	1.144	مرتفعة
28	3	أكررُ الكلمة ذهنيًّا لتذكرها	3.55	1.166	مرتفعة
34	4	أضعُ الكلمات الجديدة في جمل من إنشائي لأتذكرها	3.50	0.951	مرتفعة
26	5	أستذكرُ الكلمات الجديدة بشكل منتظم	3.36	1.060	مرتفعة
36	6	أختبرُ نفسي لأتحقق إذا كُنت أتذكر الكلمات الجديدة أم لا	3.33	1.196	متوسطة
25	7	أعودُ إلى قوائم الكلمات أكثر من مرّة لأتأكد من فهمي لها	3.19	1.340	متوسطة
31	8	أرسمُ صورة ذهنيّة لطريقة كتابة الكلمة الجديدة لأتذكرها	3.18	1.008	متوسطة
28	9	أتذكرُ الكلمات الجديدة إذا رأيتها مكتوبة أمامي	3.13	1.190	متوسطة
27	10	ألفظُ الكلمة الجديدة بصوت عالٍ بيني وبين نفسي كي أحفظها	2.60	1.363	منخفضة

30	11	أكتبُ الكلمات بشكل مُتكرر لأتذكرها	2.44	1.216	منخفضة
33	12	أقومُ بربط الكلمات بالأشياء الماديّة لأتذكرها	2.07	1.149	منخفضة
32	13	أقومُ بربط معنى الكلمة الجديدة بصورة لأتذكرها	2.05	1.140	منخفضة
23	14	أنشئُ بطاقات للكلمات وأحملها معي دائمًا	1.92	1.111	منخفضة
		الفقرات مجتمعة	**2.97**	**0.732**	**متوسطة**
الاستراتيجيّات الاجتماعيّة					
58	1	أتدرّبُ مع زملائي الطلبة حتى أتذّكر الكلمات	3.02	1.232	متوسطة
59	2	أمارسُ اللغة العربيّة مع الناطقين بها لتعلّم المفردات	2.95	1.325	متوسطة
60	3	أطلبُ المساعدة من الناطقين بالعربيّة عندما أحتاجها	2.71	1.436	متوسطة
57	4	أطلبُ من المُدّرس مرادفًا للكلمة الجديدة	2.50	1.375	منخفضة
		الفقرات مجتمعة	**2.80**	**1.132**	**متوسطة**

يتبيّن من الجدول (3) أنَّ قيم المتوسطات الحسابيّة لفقرات استراتيجيّات تخمين المعنى من السياق تراوحت ما بين (2.37- 4.24). وتراوحت قيم المتوسطات الحسابيّة لاستراتيجيّات التعلّم المقصود ما بين (1.93- 4.18). أمّا استراتيجيّات تدوين الملاحظات تراوحت المتوسطات الحسابيّة لفقراتها ما بين (2.67- 3.63). وتراوحت قيم المتوسطات الحسابيّة لاستراتيجيّات استخدام المعجم اللغوي ما بين (1.89- 4.20). بينما تراوحت قيم المتوسطات الحسابيّة لاستراتيجيّات الذاكرة والاستدعاء ما بين (1.92- 3.64). وأخيرًا، تراوحت قيم المتوسطات الحسابيّة للاستراتيجيّات الاجتماعيّة ما بين (2.50- 3.02).

تلاحظ الباحثة التنوع في استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها الملتحقين ببرنامج بكالوريوس اللغة العربيّة وآدابها ممن مستواهم الدّراسي سنة رابعة في جامعة اليرموك على مستوى الفقرات (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة)، وهذا يعني أنَّ الدّارسين ليسوا على معرفة تامة باستراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة. ويمكن عزو هذا إلى أنَّ الجنس، والعمر، ودافع الفرد، ومستوى طموح الفرد في التعلّم، ودرجة الوعي، وسياق التعلّم، وإتقان اللغة، والخلفيّة الثقافيّة جميعها قد تؤثر في استخدام الطلبة لاستراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة. حيثُ يشير أوليفاريس كوهات (Olivares-Cuhat, 2002) أنَّ الجنس،

والعمر، والخلفيّة الثقافيّة، والكفاءة التعليميّة، تُعد من العوامل التي تؤثر في اختيار متعلمو اللغة الثانية لاستراتيجيّات التعلّم المناسبة.

وفي هذا الإطار، إنَّ تعلّم مفردات اللغة الثانية وفهمها يساعد دارسي اللغة على إتقان المهارات اللغويّة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) وتنميتها وتعزيزها، وبالتالي تعزيز الكفاية الذّاتيّة لدى المتعلّم. فتفترض لين (Lin, 2010) أنَّ المعرفة المحدودة بالمفردات تجعل متعلّمي اللغة الثانية أقل نجاحًا في الوصول إلى المستوى المتقدم من إتقان المهارات اللغويّة الأربع. لذلك، يوصي نيسبت وشوكسميث (Nisbet & Shucksmith, 2017) بضرورة توعيّة متعلّمي اللغة الثانية بالاستراتيجيّات، وتعلّمها؛ ليتمكنوا من استخدام الاستراتيجيّات المناسبة في مواقف مختلفة. وتشير أكسفورد وأميستورفر (Oxford & Amerstorfer, 2018) إلى أنَّ استراتيجيّات التعلّم تساعد المتعلّمين على إتقان تعلّم اللغة الثانية، وتطوير التنظيم الذّاتي لديهم. ويبين بالفريمان (Palfreyman, 2006) أنَّ الوعي اللغوي الاستراتيجي يُعد ذخيرة من المعرفة لدى متعلّمي اللغة الثانية؛ لأنه يُسهم في تطوير قدراتهم على تعلّم المفردات اللغويّة.

وعليه، يؤكد مختار وآخرون (Mokhtar et al, 2009) أنَّ المتعلّمين الجيدين يستخدمون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيّات، ويقومون ببناء تعلّم المفردات الخاصة بهم ومراجعة الكلمات المستهدفة وممارستها. وتشير شارلي وزابو (Scharle & Szabo, 2000) أنَّ استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة تساعد متعلّمي اللغة على التحكم في تعلّمهم، وتحمّل المزيد من المسؤوليّة في تعلّم المفردات الخاصة بهم. ويبيّن أنديرسون (Anderson, 2002) أنَّ وعي متعلّمي اللغة باستراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة يساعدهم على تكوين علاقة بين استخدامهم لها وطريقة التعبير عنها؛ لتحقيق أهدافهم بنجاح، وبالتالي تحقيق التنظيم الذّاتي.

يمكن القول: إنَّ المفردات تؤدي دورًا مهمًا في اكتساب اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية، فاكتسب الدّارسون قاعدة معرفيّة عميقة وغنيّة بالمفردات تُمكنهم من إتقان المهارات اللغويّة بشكل أكثر كفاءة. ووعي دارسو اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية باستراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة يساعد على تعزيز تعلّم المفردات الخاصة بهم ومعرفتها؛ فيتمكنوا من اتخاذ القرار المناسب عند استخدامهم لها أثناء عمليّة التعلّم؛ لتحقيق النجاح في تعلّم اللغة العربيّة وإتقانها بدقة أكبر. علاوة على ذلك، إنَّهم على معرفة بالعلاقة الدلاليّة بين كلمات اللغة الثانية واللغة الأم، وبالتالي إنَّهم يدركون تعلّمهم، ويتخذون الخطوات المناسبة لتنظيم تعلّمهم.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدّراسة الثاني، ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ((α=0.05بين متوسطات استجابات دارسي اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية في استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة تبعًا لمتغير الجنس؟"، ومناقشتها. حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات دارسي اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية على كل استراتيجيّة من استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغوية تبعًا لمتغير الجنس (الذكور، والإناث)، ولبيان الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة استُخدم اختبار "t-test". والجدول (4) يبيّن ذلك.

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t-test"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استراتيجيّات معالجة الكلمات الجديدة	ذكر	46	3.60	.629	.511	82	.611
	أنثى	38	3.52	.736			
استراتيجيّات تخمين المعنى	ذكر	46	3.79	.396	.130	82	.897
	أنثى	38	3.78	.510			
استراتيجيّات الذاكرة والاستدعاء	ذكر	46	3.01	.684	.564	82	.575
	أنثى	38	2.92	.793			
استراتيجيّات استخدام المعجم اللغوي	ذكر	46	3.34	.555	-.219	82	.828
	أنثى	38	3.37	.657			
استراتيجيّات تدوين الملاحظات	ذكر	46	3.43	.666	.281	82	.780
	أنثى	38	3.39	.682			
الاستراتيجيّات الاجتماعيّة	ذكر	46	2.79	1.086	-.037	82	.971
	أنثى	38	2.80	1.201			
الدرجة الكليّة	ذكر	46	3.37	.533	.305	82	.761
	أنثى	38	3.33	.635			

يتبيّن من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر متغير الجنس في استخدام استراتيجيات تعلّم المفردات اللغوية. ويبدو أنَّ هذه النتيجة تدعم نتائج دراسات (Abu Shmais, 2003; Abuzaid, 2019) حول استراتيجيّات تعلّم اللغة، التي أفادت أنَّ الاستراتيجيّات المستخدمة من قِبل الذكور كانت متشابة وتلك المستخدمة من قِبل الإناث.

ويُمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى أنَّ دارسي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية من كلا الجنسين تتشابه سياقات تعلّمهم وممارساتهم التعليمية ضمن البرامج الأكاديمية (بكالوريوس اللغة العربية وآدابها) في جامعة اليرموك من حيث؛ المساقات الدراسيّة ذاتها، وأساليب التدريس، وممارسات التقييم المتشابهة. وقد يُسهم هذا التجانس في الحدّ من التباين القائم على الجنس في استخدام استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة.

ويُمكن عزو ذلك أيضًا إلى أنَّ دارسي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعة اليرموك يمتلكون مستويات متقاربة من الكفاءة اللغوية نحو استخدامهم لاستراتيجيّات المفردات اللغويّة.

9-التوصيات:

- الاهتمام باستراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة، ومراعاتها في إعداد برامج تعليم اللغة العربيّة؛ لأهميتها في نجاح تعلّمها.
- عقد دورات تدريبيّة لإعداد معلّمي اللغة العربيّة، وتعريفهم باستراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة، والأساليب المناسبة لتدريب متعلّمي اللغة على اختيار الاستراتيجيّات المناسبة لهم.
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات في مجال استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة تبعًا لمتغيرات أخرى تتمثل في: عرق المتعلّمين، واتجاهاتهم، ومعتقداتهم، وخلفياتهم الثقافيّة، ودافعيتهم نحو تعلّم مفردات اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية.

-المراجع:

أولمان، ستيف. (1987). *دور الكلمة في اللغة*. (ترجمة كمال محمد بشر). القاهرة: مكتبة الشباب.

الحسيني، عبدالله. (2011). اكتساب المفردات عند متعلمي اللغة العربية. *معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا* ، *12* ، 381-411.

الخطيب، أحمد. (2005). *وقائع ندوتي الهوية والعولمة واللغة العربية والهوية القومية*. الأردن، جامعة البتراء، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

دراوشة، أيمن. (2001). اللغة: طبيعتها وظائفها وخصائصها. *اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 29*(133-134)، 246-266.

عبد الباري، ماهر. (2010). *تعليم المفردات اللغوية*. عمّان: دار المسيرة للنشر.

عبد العظيم، ريم. (2019). استراتيجية لتدريس القواعد اللغوية قائمة على المدخل الدلالي لتنمية مهارات فهم التراكيب النحوية وزيادة المفردات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *الجمعيّة المصرية للمناهج وطرق التدريس، 241*، 113-162.

عثمان، عائشة. (2019). استراتيجيّة التعلم اللغوي الفعال: اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. *مجلة دراسات اللغوية والأدبية، 20*(3)، 165-179.

العصيلي، عبدالعزيز. (2009). *النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

كربيط، فوزية. (2020). استراتيجيّات تعلّم المفردات اللغويّة في كتب اللغة العربيّة كتابا السنة الرابعة ابتدائي الجزائري والتونسي أنموذجًا. *اللسانيّات، 26*(1).

الهاشمي، عبدالله. (2011). *مدخل تعلّم اللغة العربية وتعليمها القائم على المهمة*. ورقة عمل مقدّمة إلى المؤتمر الدولي الثاني للغات، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 22-24 أبريل 2011.

Abu Shmais, W. (2003). Language Learning Strategy Use in Palestine. *TES-EF, 7*(2), 1-17.

Abu Zaid, A. M. (2019). Foreign Language Learning Strategies Use & Gender: The Case of Birzeit University Students. *Journal of Palestinian Journal of Open Learning & E-Learning. 7*(13), 15-28.

Ahmadi, S., Salamzadeh, Y., Daraei, M., & Akbari, J. (2012). Relationship between Organizational Culture and Strategy Implementation: Typologies and Dimensions. *Global Business and Management Research: An International Journal, 4*(3), 289-299.

Al Hamdany, H. (2018). Strategies for Vocabulary Learning among Iraqi EFL Students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 5*(5), 221-233.

Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (2006). *Language test construction and evaluation*. New York: Routledge.

Alfaki, L. M. (2015). University Students' English Writing Problem: Diagnosis and Remedy. *International Journal of English Language Teaching, 3*(3), 40-52.

Al-Fuhaid, M. R. T. (2004). *Vocabulary learning strategies: An empirical study of their use and evaluation by Saudi EFL learners majoring in English* [Published doctoral dissertation]. Durham University, UK.

Alharbi, A. M. (2015). Building Vocabulary for Language Learning: Approach for ESL Learning to Study New Vocabulary. *Journal of International Students, 5*(4), 501-511

Alnan, A & Abd Halim, H. (2024). Examining vocabulary learning strategies and vocabulary size among Syrian EFL learners. *INDONESIAN JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS. 14*(1), 12-25.

Al-Omairi, M. (2020). The Use of Vocabulary Learning Strategies by EFL and EAP Undergraduate University Learners' in the Iraqi Context. *Arab World English Journal: Special on the English Language in Iraqi Context, 1*(2), 111-120.

Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education, 3*(3), 21-34.

Alsaawi, A. (2013). To What Extent Guessing the Meaning, from the Context, is Helpful in Teaching Vocabulary. *SSRN Electronic Journal, 10*, 130-146.

Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. ERIC Digest, 1-7 Washington DC.

atalan, R. (2003). Sex Differences in L2 Vocabulary Strategies. *Journal of Applied Linguistics, 13*(1), 54-77.Ballén Antonio, A. D. (2017). *Language interaction through the instruction of social learning strategies in an EFL group of tenth graders at the I.E. La despensa, Soacha: Colombia*. [Unpublished BA thesis], Universidad de Santo Tomás.

Barlian, K. (2015). Vocabulary learning strategies and vocabulary size. *Research Paper A Final Assignment of Second Language Acquisition Course.* Yogyakarta, Sanata Dharma University.

Bernado, C. (2009). *Doing your research project: A guide for first-time researcher education and Social Sciences.* Buckingham: Open University Press.

Brown, C., & Payne. M. E. (1994). *Five essential steps of processes in vocabulary learning.* Paper presented at the TESOL Convention, March 8-12, 1994, Baltimore, Md, USA.

Cameron, L. (2001). *Teaching Language to Young Learners.* Cambridge: CUP.

Cohen, A. D. (1990). *Language Learning: Insight for learners, teachers, and researchers*. Boston: Heinle & Heinle.

Cohen, A. D. (1990). Language Learning: Insight for learners, teachers, and researchers. Boston: Heinle & Heinle.

False, K. (2010). Is explicit vocabulary focus the reading teachers' job?. *Reading in a Foreign Language, 22*(1), 139-160.

Fan, Y. M. (2003). Frequency of use, Perceived usefulness, and actual usefulness of second Language vocabulary strategies: A study of hong kong learners. *The Modern Language Journal, 87*(2), 222-241.

Gerami, M., & Baighloub, S. (2011). Language learning strategies used by successful and unsuccessful Iranian EFL students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29, 1567-1576.

Ghazal, L. (2007). Learning Vocabulary in EFL Contexts Through Vocabulary Learning Strategies. *Novitas-ROYAL, 1*(2), 84-91

Go, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning, 46*, 643-679.

Hamza, F. S. A., Yasin, M. s. M., & Aladdin, A. (2017). The Use and Evaluation of Vocabulary Learning Strategies among Sudanese EFL Learners. *Arab World English Journal, 8*(3), 234-250.

Hamzah, M. S., Kafipour., R., & Abdulah, S. K. (2009). Vocabulary Learning Strategies of Iranian Undergraduate EFL Students and its Relation to their Vocabulary Size. *European Journal of Social Sciences, 11*(1), 39-50.

Ibrahim, A. I., & Alshami, H. M. A. (2022). Vocabulary Learning Strategies Frequently Used by Sudanese EFL Learners at the Tertiary Level to Strengthen Their Vocabulary Knowledge. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 4* (1), 37-43.

Intraprasert, C. (2004). *ETS Students and Vocabulary Learning Strategies: A Preliminary Investigation* [Unpublished Research]. Suranaree University of Technology, Thailand .

Jawarneh, H. (2024). Arabic Language Learning Strategies of Non-Native Speakers at Yarmouk University. *Jordan Journal of Applied Science-Humanities Series, 41*(2), 46-61.

Jones, R. (2006). Vocabulary learning strategy use among tertiary students in United Arab Emirates. *Perspective, 14*(1), 4-8.

LaBontee, R. (2019). Questionnaire instrumentation for strategic vocabulary learning in the Swedish as a second language learning context. Studies in Second Language Learning and Teaching. 9(2), 313-349.

Lin, L. F. (2010). English learners' incidental vocabulary acquisition in the video-based CALL program. *Asian EFL Journal, 12*(4), 1-16.

Mart, C. T. (2012). Guessing the Meaning of Words from Context: Why and How. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 1*(6), 177-181.

Mokhtar, A. A., Rawian, R. M., Yahaya, M. F., Abdullah, A., & Mohamed, A. R. (2009). Vocabulary Learning Strategies of Adult ESL Learning. *The English Teacher, 38*, 133-145.

Montaño-González, J. X. (2017). Learning strategies in second language acquisition. *US-China Foreign Language, 15*(8), 479-492.

Morin, R., & Goebel. J. (2001). Basic vocabulary instruction teaching strategies or word?. *Foreign Language Annals, 34*(1), 8-17.

Mustapha, N. H., & Isa, R. A. M. (2014). Arabic Vocabulary Learning Strategies Among Non-native Speakers: A Case of IIUM. *Global Journal Al-Thaqafah, 4*(2), 123-131.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge, Cambridge University Press.

Nation, P. (2008). Lexical Awareness in Second Language Learning. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (PP. 167-177). Springer Science

Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy* (PP. 6-19). Cambridge, Cambridge University Press.

Nisbet, J., & Shucksmith, J. (2017). *Learning Strategies*. London, Routledge.

Olivares-Cuhat, G. (2002). Learning Strategies and Achievement in the Spanish Writing Classroom: A Case Study. *Foreign Language Annals, 35*(5), 561-570.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury House.

Oxford, R. L. (2011*). Teaching & Researching: Language Learning Strategies (applied linguistics in action).* Pearson ESL, England.

Oxford, R. L., & Amerstorfer, C. M. (2018). *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts*. London, Bloomsbury.

Palfreyman, D. (2006). Social context and resoureces for language learning. *System, 43*(3), 352-370.

Pavicic Takac, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. UK, Multilingual Matters.

Pawlak, M. (2019). Investigating Language Learning Strategies: Prospects, Pitfalls and Challenges. Language Teaching Research, 25(5), 817-835.

Ranalli, J. (2003). *The Treatment of Key Vocabulary Learning Strategies in Current EFT Coursebooks: Repetition, Resource Use, Recording* [Unpublished MA thesis]. University of Birmingham, Birmingham.

Saengpakdeejit, R. (2014). Awareness of vocabulary learning strategies among EFL students' in Khon Kaen University. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(6), 1101-1108

Scharle, A., & Szabo, A. (2000). *Learning outonomy: A guide to developing lernner responsibility.* Cambridge, Cambridge University Press.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and pedagogy* (PP. 199-227). Cambridge, Cambridge University Press

Stoffer, I. (1995). *University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Alabama, Alabama.

Tilfarlioglu, F., & Bozgeyik, T. (2012). The Relationship between Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Proficiency of English Language Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 1*(2), 91-101.

Viera, R. T. (2018). Vocabulary knowledge in the production of written texts: A Case Study on EFL Language Learners. *RTE, 30*(3), 89-105.

Yawiloneg, R. (2020). Second Language Vocabulary Learning from Viewing Video in an EFL Classroom. *English Language Teaching, 13*(7), 76-87

Zhang, B. (2009). FL Vocabulary learning of undergraduate English majors in Western China: Perspective, strategy use and vocabulary size. *English Language Teaching, 2* (3), 178-185

Zhi-Liang, L. (2010). A Study on English Vocabulary Learning Strategies for Non-English Majors in Indepent College. *Cross-Cultural Communication, 6*(4), 152-164.

Vocabulary Learning Strategies for Arabic Learners as a Second Language at Yarmouk University

Abstract

learners as a second language at Yarmouk University-Jordan, and whether there would be statistically significant differences at the level (α=0.05)in their using of these strategies due to the variable gender. To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a scale of vocabulary learning strategies. The scale consisted of (60) items distributed to six areas: *Intended learning* strategies, *Guessing* meaning from context strategies, *Memory* and recall strategies, *Use* of the lexicon strategies, *Note taking* strategies, and *Social* strategies. (84) undergraduate male and female learners studying Arabic as a second language those who are register in Bachelor of Arabic Language and Literature program, in their fourth-year level was chosen. The Findings of the study revealed that the degree of vocabulary learning strategies of students is moderate. However, it was found that Guessing meaning from context strategies were used more frequently in contrast to other strategies. The findings also showed no statistical significance differences due to the effect of the gender.

Keywords: Vocabulary, Vocabulary learning strategies, Second language

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2025/11/18م تاريخ القبول: 2026/3/12م تاريخ النشر: 2026/8/31م

أنماط الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثَّلاثة الأولى في محافظة البلقاء

أ.د. عبد الله سالم الزعبي*

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي أهتمامات وأنماط الأسئلة العلمية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، ومعرفة إذا ما اختلفت تلك الأنماط باختلاف متغيري الصف الدراسي، وجنس الطالب، ولتحقيق ذلك استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطورت بطاقة تحليل لأسئلة الطلبة وفق اهتمامات الأسئلة وأنماطها، وجرى التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (164) طالبًا وطالبة من طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة السلط. وأظهرت النتائج أن الأسئلة الأكثر شيوعًا لدى عينة الدراسة تمثلت بموضوعات الحيوانات، والنباتات، والفضاء، كما بينت النتائج أن أكثر الأنماط شيوعًا في أسئلة الطلبة هي الأسئلة السطحية، والأسئلة التفسيرية، وأقلها الأسئلة الاستكشافية، والأسئلة الفرضية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط أسئلة عينة الدراسة وفقًا لمتغير الصف الدراسي، ولصالح طلبة الصف الثالث الأساسي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك الأنماط تعزى لمتغير جنس الطالب. وبناءً على نتائج الدراسة يوصى بتضمين مهارات التساؤل العلمي كجزء أساسي من مناهج العلوم الدراسية، وتطوير دليل إرشادي للمعلمين يتضمن أمثلة عملية لإثارة الفضول العلمي لدى الطلبة، لطرح الأسئلة الاستكشافية والفرضية.

الكلمات المفتاحية: الأسئلة العلمية، تدريس العلوم، طلبة الصفوف الثلاثة الأولى.

* كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. dr.azoubi@gmail.com

1-المقدمة:

تتسارع القدرات الإدراكيَّة عند الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى، وهذا يجعلهم أكثر استعدادًا لاستيعاب المفاهيم المجرَّدة في المراحل التعليمية اللاحقة، وتطوير مهارات التفكير النقدي لديهم، وذلك في حال توجيههم بشكل فعَّال وسليم، ويصبح عند الأطفال القدرة على طرح الأسئلة، وتطوير تفكيرهم العلمي من خلال عوامل متعدِّدة، مثل أساليب التدريس المُستخدَمة، ونوعية الأسئلة التي يقوم المعلمون بطرحها.

ولا بدَّ من وجود تحليل دقيق لأنماط أسئلتهم؛ لفهم كيفية تطوير التفكير العلمي لديهم، حيث تُعتبَر مؤشرًا أساسيًّا لاستقصائهم، وبنائهم للمعرفة، ويتجلَّى الفضول العلمي المُبكِّر بالدرجة الأولى في البحث عن معلومات واقعيَّة وتصنيفيَّة، مع ميل أقلَّ للأسئلة التي تتطلب تحليلًا معقدًا أو استدلالًا نظريًّا، فقد ظهر من خلال الأدبيَّات أن الغالبية العظمى من هذه الأسئلة تتميَّز بالطابع التفسيري، حيث يسعى الطلبة إلى فهم أسباب الظواهر، وكيفية عمل الأشياء من حولهم، وتستطيع الممارسات التعليميَّة الفعَّالة أن تساهم في تطوير قدرة الطلبة على القيام بطرح أسئلة تتجاوز المستوى السطحي، وتعمل على توجيههم نحو الاستقصاء الموجَّه، والتفكير النقدي (Asli et al., 2023).

وليس شرطًا أن تُعطّى تللك الممارسات أولويَّة أكاديميَّة في سنوات الدراسة المُبكِّرة بشكل دائم، إذ يكون التركيز غالبًا على محو الأميَّة اللغويَّة والرياضيات، إلا أنَّ تعزيز مهارات طرح الأسئلة العلميَّة، من الأمور المهمَّة في عمليَّة تطوير الاستقصاء العلمي، حيث إنَّ طرح الأسئلة هو محور الجهد الفكري، والأداة الأساسيَّة لسدِّ الفجوة بين المعلوم والمجهول، وتؤكد الدراسات أنَّ الغاية من تطوير مهارات الاستجواب لدى الطلبة، لا تتوقَّف عند جمع المعلومات فقط؛ بل تشتمل أيضًا على تنمية التفكير الإبداعي، وإتاحة الفرصة للتعبير عن وجهات نظرهم، بالإضافة إلى صقل قدرتهم على ربط العوامل المعرفة المُسبقَة بمختلف العوامل (Lederman et al., 2023; Asli et al., 2023).

وتُعرَّف الأسئلة العلميَّة بأنها استفسارات، ترمي إلى فهم الظواهر الطبيعيَّة، واكتشاف العلاقات السببيَّة، والعمل على تطوير النماذج التفسيريَّة، وهذا يستلزم يتطلب جمع البيانات،

وتحليلها لاختبار الفرضيَّات، وتُعتبَر الأسئلة العلميَّة الجيدة فعلًا إبداعيًّا يقع في صميم الممارسة العلميَّة، ويحتوي على بناء وتوضيح النماذج الذهنيَّة، والوصفيَّة، والسببيَّة للمواقف الطارئة (Newton et al., 2018).

وتشكِّل هذه الأسئلة العامل الجوهري لعمليَّات التفكير النقدي والإبداعي، وحلِّ المشكلات، وهي ليست مجرَّد طلب المعلومات، إذ إنَّها تسهم في صياغة المشكلات، وتوليد الفرضيَّات، وتوجيه مسارات البحث، وتقسم هذه الأسئلة إلى مستويات معرفيَّة مختلفة، تتراوح بين الأسئلة التي تتطلب استرجاع المعلومات (input-level)، وتلك التي تستدعي ربط البيانات (processing-level)، أو تستلزم بناء الفرضيَّات والتقييم (output-level) (Asli et al., 2023; Jacobson et al., 2016).

وتشمل هذه الأسئلة أنماطًا مختلفة ، كالأسئلة الوصفيَّة التي تركز على "ماذا" و"كيف"، والأسئلة التفسيريَّة التي تبحث عن "لماذا"، وكذلك الأسئلة التصنيفيَّة، والتي تسعى إلى تنظيم المعلومات، حتى نصل إلى الأسئلة الفرضيَّة، والتي تستوجب بناء تنبُّؤات تقوم على المعرفة الحاليَّة، وتمَّ تصنيف الأسئلة العلميَّة للطلاب، وفق الأدب التربوي إلى الفئات الآتية (Heinrich et al., 2024; Uiterwijk-Luijk et al., 2019; Jacobson et al., 2016):

– الأسئلة الاستكشافيَّة: حيث يتمُّ التركيز فيها على الملاحظة والوصف، ويسعى الطلبة لفهم خصائص الظواهر والأشياء؛ من خلال "ماذا" و"كيف"، وهي أسئلة أساسيَّة للمراحل الأوليَّة في عمليَّة التعلم، إذ إنها تتيح للطلاب بناء قاعدة معرفيَّة أوليَّة، باستخدام تصنيف المعلومات والملاحظة المباشرة.

– الأسئلة التفسيريَّة: لا تقف هذه الأسئلة عند الوصف البسيط، بل تسعى إلى فهم الأسباب الكامنة وراء الظواهر، وغالبًا ما تبدأ بـ "لماذا"، وكيف تحدث الأشياء، وهذه أسئلة محفِّزة للتفكير النقدي والاستدلال، وهذا بدوره يساعد الطلبة على ربط الأسباب بالمسبَّبات، وبناء فهم أعمق للعالم المحيط.

– الأسئلة الفرضيَّة: وتضمُّ الاستفسارات التي ترمي إلى التنبّؤ بالنتائج، أو اقتراح حلول لمشكلات محدَّدة، وتبدأ غالبًا بـ"ماذا لو" أو "إذا كان كذا، فماذا سيحدث"، وتُعدُّ دليلًا على تطور القدرة على التفكير التجريدي، و كذلك القدرة على صياغة الفرضيَّات العلميَّة القابلة للاختبار.

– الأسئلة التطبيقيَّة: يهدف هذه النوع من الأسئلة إلى البحث عن تطبيقات عمليَّة خاصَّة بالمفاهيم العلميَّة التي تمَّ تعلمها، وتقوم بالتركيز على آليَّة استخدام المعرفة العلميَّة لحلِّ مشكلات واقعيَّة، أو ابتكار تقنيَّات جديدة، وتعمل على تُشجيع الطلبة على القيام بالربط بين النظريَّة والتطبيق، وذلك يعزِّز فهمهم لأهميَّة العلوم في حياتهم.

– الأسئلة التأمليَّة: وتشتمل هذه الأسئلة على التفكير في عملية التعلم، وآليَّة الوصول إلى المعرفة، وتقييم جودة الأدلة، وكلُّ هذا يساهم في تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة، ولهذه الأسئلة دورٌ مهمٌّ في تعزيز الوعي الذاتي لديهم في ما يخصُّ عملياتهم الفكريَّة، وذلك يدعم قدرتهم على تنظيم تعلمهم المستقبلي، والتقييم الصحيح للاستنتاجات التي توصلوا إليها.

– الأسئلة الجدليَّة: وتعمل هذه الأسئلة على دفع الطلبة نحو مناقشة القضايا العلميَّة الجدليَّة، وتستوجب منهم بناء حجج مدعومة بالأدلة الثابتة، وهذا يقوِّي مهارات التفكير النقدي، والقدرة على تقييم وجهات النظر المتنوِّعة لديهم، ويساعد هذا النوع من التساؤلات على تنمية قدرة الطلبة في تحليل المُعطيات من مصادر متعددة، والدفاع عنها بوضوح ومنطقية، وتكوين آراء صائبة.

يقوم هذا التصنيف الشامل للأسئلة العلميَّة بتعزيز فهم آليَّة تطور التفكير النقدي لدى الأطفال، الأمر الذي يمهِّد الطريق لتطوير إستراتيجيات تعليميَّة متكاملة، وتُعتبَر القدرة على طرح الأسئلة، وخاصَّةً الأسئلة المرجعيَّة، التي لا يمتلك المعلم إجابة محدَّدة لها مسبقًا، دليلًا دامغًا على التفكير النقدي، وتعميق التفاعل بين الطلبة والمعلمين، وذلك يعمل على تحسين جودة المحادثات الصفيَّة، وتحفيز الاستكشاف الفكري لدى الطلبة، وإنَّ محتوى أسئلة الطلبة يعكس بوضوح مستوى فهمهم للمادة الدراسيَّة، بالإضافة إلى أي مفاهيم خاطئة، قد تكون لديهم حول الموضوع المطروح (Gillies et al, 2012).

ويمثِّل هذا التنوُّع في الأنماط المحرِّك الأساسي للتعلم النَّشِط، فيقوم بدفع الطلبة إلى تجاوز الحفظ السطحي للمعلومات، وصولًا إلى تحليل الظواهر العلميَّة بعمق، والخروج باستنتاجات مدعّمة بالأدلة، ويعمل على تعزز استخدام تقنيَّات الاستجواب التي تعتمد على الحوار،

كالاستفسارات المفتوحة والأسئلة السقراطية، من مشاركة الطلبة، وتطوير قدراتهم على التفكير بشكلٍ نقدي.

وبناءً عليه؛ يمثل تحليل هذه الأسئلة أداة تشخيصيَّة هامَّة للمعلمين، فمن خلالها يتمُّ تحديد الاحتياجات التعليميَّة اللازمة للطلاب، وتكييف أساليب التدريس بما يتناسب معها، كما تُشير الأبحاث إلى عدم تطور القدرة على طرح أسئلة علميَّة صحيحة عند الأطفال الصغار بشكل تلقائي، فهي تستلزم توجيهًا ودعمًا من المعلمين؛ لتعزيز هذه المهارة الجوهريَّة، ولا بدَّ من توفير بيئات تعليميَّة محفِّزة ومناسبة من أجل ذلك، تتضمَّن مواد وأدوات تحفِّز على التساؤل والاستكشاف الموجَّه، وهذا بدوره يزيد من اهتمامهم، ويدعم تطور تعليمهم للمهارات (Fraile et al., 2023; Akuma & Gaigher, 2021).

وتُعدُّ قدرة المعلمين على تحفيز فضول الطلبة، ودفعهم لطرح أسئلة استقصائيَّة جزءًا هامًّا من العمليَّة التعليميَّة، ويقوم بربط أسلوب تدريسهم المُعتمد على الاستقصاء بزيادة فضول الطلبة، ويستلزم تعزيز هذه المهارات استخدام أساليب تعليمية مُبتكَرة وإبداعيَة؛ كعمليَّة النمذجة التي تستند على التكنولوجيا والبرمجة الأوليَّة، والتي تدعم قدرة الأطفال على تفسير الظواهر العلميَّة، والقيام بصياغة أسئلة صعبة (Uiterwijk-Luijk et al., 2019).

ويتَّسم دمج التعليم القائم على الاستقصاء في العلوم بالأهميَّة البالغة، إذ يعمل على دفع الطلبة إلى تجاوز مجرد الملاحظة السطحيَّة للنظريَّات إلى القيام بالمشاركة الفعَّالة في استكشاف الظواهر، وحلّ المشكلات، ويقوم هذا النهج بتشجيع التلاميذ على الانخراط في البحث العلمي بشكل فعَّال وعملي، ممَّا زاد القدرة لدى الطلبة على طرح أسئلة مفتوحة متنوِّعة ومختلفة، تساعد في تعميق فهمهم للمفاهيم ذات الطابع العلمي (Fraile et al., 2023).

إنَّ تكييف أساليب التدريس لتشجيع الحوار والتساؤل البنَّاء، أمرٌ قاطعٌ في تنمية المهارات المعرفيَّة للطلاب، في هذه الفئة العمريَّة، ويستلزم تنمية مهارات التفكير العُليا لدى الطلبة في هذه المرحلة توفير بيئة تعليميَّة محفِّزة على طرح الأسئلة بشكل مستمر، وتوفِّر الدعم اللازم لتطويرها تدريجيًّا من مستويات التفكير الدنيا إلى العليا، ويعزِّز المعلمون هذه المهارات باستخدام إستراتيجيات تدريسيَّة تستثير الأسئلة ذات المستوى العالي، كالتي تتطلب التحليل،

والتقييم، والإبداع، وهذا بدوره يسهم في بناء وجهات نظر وخطط معقَّدة، وصعبة (Muhibbuddin et al., 2023; Mønsted et al., 2014).

2-مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

يعد تدريس العلوم في الصفوف الثلاثة الأولى ركيزة أساسية لتطوير مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة، وبالرغم من اهتمام مناهج العلوم المطورة بتنمية الفضول العلمي لدى الطلبة، إلا أن نجاح ذلك يتوقف على عملية تنفيذ المنهاج داخل الغرف الصفية، وتشير الملاحظات الصفية إلى وجود فجوة ما بين قدرات الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى في ممارسة الفضول العلمي الذي يعكس مهارات عقلية عليا، وما تهدف إليه المناهج المطورة.

كما تتمثَّل مشكلة الدراسة بندرة وشحِّ الدراسات السابقة العربيَّة، والتي بحثت في موضوع تحليل الأسئلة العلميَّة لدى الطلبة بشكلٍ موسَّع، ولاحظ الباحث وجود هذا النقص في الدراسات الأجنبية أيضًا؛ حيث كان اهتمامها يرتكز على أسئلة الطلبة العلميَّة في مراحل دراسيَّة مُتقدِّمة، يقابله اهتمام أقل بالمراحل الأساسيَّة الدنيا، وقد أكَّد ذلك ما أشار إليه مهيب الدين وآخرون (Muhibbuddin et al., 2023)، حيث بيَّن محدوديَّة الدراسات التي تستهدف بشكل خاص أسئلة طلاب المرحلة الأساسيَّة. وكون تحليل الأسئلة العلميَّة لدى الطلبة، يمثِّل أداة مهمَّة للمعلمين؛ لتحديد الاحتياجات التعليميَّة لطلابهم، وتكييف أساليب التدريس وفقًا لذلك، كما وضَّح فرايلي وآخرون (Fraile et al., 2023)، وبالتالي، فإن تحليل أنماط الأسئلة العلميَّة للطلاب يقدِّم رؤىً قيِّمة حول اهتماماتهم ومستوياتهم المعرفيَّة، وهذا يجعل المعلمين قادرين على تصميم تدخُّلات تعليميَّة مناسبة، وعليه؛ فإنَّ هذا البحث يعمل جاهدًا على الكشف عن أنواع الأسئلة العلميَّة التي يطرحها طلاب الصفوف الثلاثة الأولى في سياقات تعليمية متنوِّعة، مع ضرورة التركيز على تحديد الأنماط المتكرِّرة، والتصنيفات المعرفيَّة لهذه الأسئلة، وقد تجسَّدت مشكلة الدراسة بالأسئلة الرئيسة التالية:

1. ما اهتمامات الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى؟
2. ما أنماط الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى؟
3. هل تختلف أنماط الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى باختلاف متغيري: الصف الدراسي، والجنس؟

3-أهداف الدِّراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- تعرُّف اهتمامات الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى.
- تعرُّف أنماط الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى.
- تعرُّف اختلاف أنماط الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، باختلاف متغيِّرات: الصف، والجنس.

4-أهميَّة الدِّراسة:

تمثَّلت أهميّة الدراسة بالجوانب الآتية:

أولًا: الأهميَّة النظريَّة:

تتجلَّى الأهميَّة النظريَّة للدراسة في الكشف عن واقع تدريس العلوم، ومراعاة الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم داخل الغرف الصفية، وتحديدًا تنمية الفضول العلمي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، كما تكمن أهميتها في ندرة وشحّ الدراسات التي تناولت موضوع تحليل الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في السياق المحلي والعربي، وهذا يثري المكتبة العربيَّة بصورة عامَّة، والمكتبة الأردنيَّة بصورة خاصَّة بهذا النوع من المواضيع البحثيَّة المهمَّة.

ثانيًا: الأهميَّة التطبيقيَّة:

وقد تجلَّت الأهميَّة التطبيقيَّة للدراسة بما تقدِّمه للمعلمين من فائدة تعزِّز فهمهم عن الآليَّة التي يفكر بها الطلبة، وهذا بدوره يسهم بتحديد الاحتياجات التعليميَّة اللازمة، ويعمل على تطوير أساليب تدريسهم المتَّبعة، وأنشطتهم التعليميَّة.

5-التعريفات المفاهيميَّة والإجرائيَّة:

أسئلة الطلبة العلميَّة: تُعرَّف الأسئلة العلميَّة بأنها استفسارات ترمي إلى فهم الظواهر الطبيعيَّة، وتطوير النماذج التفسيريَّة، واكتشاف العلاقات السببيَّة أيضًا (Newton et al., 2018).

وتعرُّفها الدراسة إجرائيًّا بأنها الاستفسارات والتساؤلات، التي يقوم طلبة الصفوف الثلاثة الأولى بطرحها حول الظواهر العلميَّة المُلاحظة من قِبلهم، والمعلومات العلميَّة التي يسمعونها، والتي تعبِّر عن وجود عدم اتِّزان معرفي لديهم حول تلك الظواهر والمعلومات التي يتناولونها بالسؤال.

6-حدود الدِّراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالتالي:

1. **الحدود المكانيَّة:** مدينة السلط.
2. **الحدود الزمانيَّة:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2026/2025.
3. **الحدود البشريَّة:** طلبة الصفوف الثلاثة الأولى.
4. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على الأسئلة ذات الطابع العلمي.

7-محدِّدات الدِّراسة

يتحدَّد تعميم نتائج الدراسة؛ وفق الخصائص السيكومترية لأداة التحليل، وكذلك عمليَّة تحليل أسئلة الطلبة، ومدى جديَّة المعلمات بتدوين أسئلة طلبتهنّ.

8-الدراسات السابقة:

هدفت دراسة دينه وناكاتسوبو (Dinh & Nakatsubo, 2024) إلى فهم أسباب تدنّي مستوى المهارات العلميَّة لدى الأطفال الفيتناميين، ولغاية استكشاف ديناميكيات الحوار في المجال التعليمي الآسيوي؛ تمَّ إجراء دراسة حالة لفهم الحوار بين المعلم والطفل، والقيام بوصفه، وذلك خلال الأنشطة العلميَّة المُخطَّطة، وتضمَّنت تلك الدراسة ثماني جلسات للأنشطة العلميَّة المُخطَّطة، في أربعة فصول دراسيَّة، وكانت أعمار الأطفال تتراوح فيها بين ثلاث وأربع سنوات في مدينة دا نانغ بفيتنام. وتبيَّن من خلالها ميل المعلمين إلى الإدلاء ببيانات أكثر من طرح الأسئلة، وتفضيلهم لطرح واستخدام أسئلة مغلقة لا تستوجب الكثير من الإجابات من الأطفال، أما بالنسبة للأسئلة المفتوحة، استخدمها المعلمون باعتدال، وقاموا بطرح أسئلة بلاغيَّة لا تحتاج لأيّ إجابات، وقد أفضى ذلك إلى الحصول على فصول دراسيَّة غير تفاعليَّة، يكون الطلبة فيها متعلمين سلبيين، وبغيةَ تحسين جودة الحوار بين المعلم والطفل، وتحقيق نتائج مرضية، اقترحت الدراسة توفير تدريب للمعلمين على تحفيز الأطفال على المشاركة، وطرح أسئلة أكثر تفاعليَّة، وحثِّهم على المشاركة الفعَّالة.

وهدفت دراسة يوشينكورا وآخرون (Uchinokura et al., 2024) إلى معرفة مدى فهم طلاب المدارس الأساسيَّة لآليَّة طرح الأسئلة من أجل الاستقصاء العلمي، أُستخدِم لذلك المنهج الوصفي التحليلي، وضمَّت عيِّنة الدراسة (99) طالبًا في الصف الرابع (تتراوح أعمارهم بين 8 و9

سنوات)، و(98) طالبًا في الصف السادس (تتراوح أعمارهم بين 11 و12 عامًا) في اليابان، وأجرى المشاركون اختبارًا للورقة والقلم، يحتوي على نوعين من الواجبات؛ يستوجب الأول تمييز المشاركين بين الأسئلة القابلة للبحث، وغيرها من الأسئلة المتعلقة بمواضيع علم الأحياء، واستلزم الثاني من المشاركين إنشاء أسئلة بناءً على تجربة فيزيائية غير منظَّمة. وأشارت النتائج إلى أنَّه لم يوجد فرق إحصائي في تحديد الأسئلة القابلة للبحث بين المشاركين من كلا الصفين، وأنَّ أسئلة المشاركين في الواجب الثاني كان أكثرها أسئلة "لماذا" وأسئلة مغلقة، يصعب البحث فيها، ولوحظ أنَّ أسئلة "ماذا" و"كيف" كانت أكثر مناسبةً للبحث العلمي، واستطاع عدد محدود من المشاركين طرح أسئلة قابلة للبحث، وأغلبهم من الصف السادس.

وأجرى المنتشري (Almuntasheri, 2023) دراسة لغاية تقصِّي تأثير نموذج الاستقصاء القائم على التقييم التكويني، على فهم الطلبة للعلوم وتفسيراتهم، واُستخدِم المنهج شبه التجريبي، وبلغ أفراد الدراسة (62) طالبًا من طلاب العلوم المُسجِّلين في الصف العاشر، في المملكة العربيَّة السعوديَّة، حيث تمَّ تدريس المجموعة التجريبيَّة على يد معلمين شاركوا في التطوير المهني، الذي أدرج التقييم التكويني في تدريس التعلم الاستقصائي Es5، بينما دُرِّست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديَّة، وتمَّ استخدام الاختبارات لجمع البيانات. أسفرت نتائج الاختبارات البعديَّة عن تفوُّق طلاب المجموعة التجريبيَّة بشكل ملحوظ، على أقرانهم في المجموعة الضابطة في الأسئلة المفتوحة، وأسئلة الاختيار من متعدِّد. وتبيّن نتائج الدراسة أهميَّة دمج التقييم التكويني، مع التعلم القائم على الاستقصاء؛ لتعزيز تنوُّع استجابات المتعلمين، ودعم المعلمين في استكشاف المعرفة السابقة.

وهدفت دراسة أصلي وآخرون (Asli et al., 2023) إلى تعرُّف العلاقة بين سرد القصص العلميَّة، وطرح الأسئلة بين طلاب المدارس الأساسيَّة، ومقارنة مستويات طرح الأسئلة بين طلاب المدارس الأساسيَّة الذين تعلموا قصة الاستدامة على أجزاء، مقابل أولئك الذين تعلموا القصة بالكامل، ومن أجل ذلك تمَّ استخدام المنهج شبه التجريبي، وبلغ أفراد الدراسة (120) طالبًا وطالبة في الصف الثاني الأساسي في القطاع العربي في الكيان المُسمَّى إسرائيل. بيَّنت النتائج وجود فرقٍ كبيرٍ في مستوى أسئلة المجموعتين: قام الطلبة في المجموعة التجريبيَّة، الذين تعلموا القصة على أجزاء، بطرح أسئلة ذات مستوى أعلى من أولئك الموجودين في المجموعة الضابطة،

وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ تعلم قصة علميَّة على شكل أجزاء، له فعالية كبيرة في تعزيز قدرة الطلبة في المرحلة الأساسيَّة على طرح الأسئلة، ووجود تفضيل واضح لهذا النهج القصصي المجزَّأ، على أساليب التعلم التقليديَّة لتعليم الوحدة كاملةً.

وقامت كارلي وآخرون (Carli et al., 2022) بدراسة ترمي إلى تنمية مهارات طرح الأسئلة والاستقصاء لدى الأطفال في مجالات العلوم والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات، وبغية تحقيق ذلك؛ تمَّ استخدام المنهج ما قبل التجريبي، وتكوَّن أفراد الدراسة من (20) طالبًا في الصف الرابع الأساسي في إيطاليا، و تمَّ تطوير وحدة دراسيَّة حول موضوع الضوء، تتضمَّن دورات استقصاء متنوِّعة، و تمَّ اعتماد إستراتيجيات مُحدَّدة (مثل النمذجة، واستخدام "أيدي الأسئلة") لمساعدة الأطفال على التعبير عن أسئلتهم. وقد تبيَّن من خلال تحليل الأسئلة التي طرحها الطلبة خلال دورات الاستقصاء المُختلفة، أنَّ النهج المُقدّم لم يُعزّز فضول الطلبة العام فقط، لكنه عزَّز أيضًا قدرتهم على صياغة أسئلة قابلة للإجابة تجريبيًّا، وتُحفّز الاستقصاء بفعالية كبيرة، وكان للجوانب الاجتماعيَّة لبيئة التعلم تأثيرٌ إيجابيٌّ على كميَّة ونوعيَّة الأسئلة التي تمَّ توليدها.

وأجرى دوغان وتوي (Dogan & Toy, 2021) دراسة كان الهدف منها فحص تصورات طلاب الصف الرابع الأساسي، ومعلميهم فيما يخصُّ طرح الأسئلة من قِبل الطلبة، ولغاية تحقيق ذلك؛ تمَّ استخدام المنهج النوعي، والقيام بإجراء مقابلات مع سبعة معلمين، وتسعة طلاب من ثلاث مدارس ابتدائيَّة عامة في إسطنبول بتركيا. وتبيَّن من خلال النتائج أنَّ الطلبة يقومون بطرح الأسئلة بشكل عام، عندما يكونون فضوليين بشأن الموضوع، ويرغبون في تعلمه، وقام المعلمون بالإشارة إلى مواقف تحفِّز الطلبة على السؤال، كخلق بيئة صفيَّة مريحة، والترحيب بأسئلة الطلبة، وتصميم أنشطة شيِّقة تعزِّز طرح الأسئلة، وأن يكونوا قدوة لطرح الأسئلة الجيدة، وتوافرت أدلة على أنَّ ردود فعل المعلمين كالشعور بالتوتُّر، أو عدم الراحة، وتجاهلهم وعدم الاستجابة، وردود أفعال زملائهم في الفصل، مثل السخرية منهم، وإهانتهم، وعدم الاستماع إليهم، تُعتبَر عوائق أمام الطلبة أثناء طرح الأسئلة.

وقام راجري وآخرون (Ruggeri et al., 2021) بدراسة ترمي إلى معرفة آليَّة مساعدة الطلبة الصغار، على طرح الأسئلة بشكل أفضل، ولأجل ذلك تمَّ استخدام المنهج المُختلط، وتألف

المشاركون في الدراسة من (125) طالب وطالبة، تراوحت أعمارهم بين 4 و6 سنوات في ألمانيا، حيث عُرضت على الطلبة نسخة هرميَّة من لعبة العشرين سؤالاً، وتمَّ إعطاؤهم مجموعة من الأشياء التي يمكن تنظيمها في ثلاثة مستويات من الفئات؛ وذلك بناءً على الميزات المشتركة بينها، ثم تمَّ اختبار ما إذا كان من الممكن تعزيز قدرات الطلبة على طرح الأسئلة دون تدريب مكثَّف. ووضَّحت النتائج وجود تأثير لكلّ من عمر الطالب، والدعم من المعلمين، على طرح أسئلة أكثر فعالية من قِبل الطلبة.

وهدفت دراسة جيليز (Gillies et al., 2012) إلى تقصِّي تأثير إستراتيجيتين في طرح الأسئلة على السلوك التفسيري للأطفال، وحلِّ المشكلات، والتعلم أثناء تدريس العلوم القائم على الاستقصاء، وتمَّ استخدام المنهج شبه التجريبي لتحقيق ذلك، وضمَّت الدراسة (35) طالبًا من الصف السادس في أستراليا، جرى توزيعهم على ثلاث مجموعات (مجموعة الاستجواب المعرفي، ومجموعة الاستفسار، والمجموعة الضابطة). وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في إجمالي التفاعلات اللفظيَّة بين الطلبة في حالة الاستجواب المعرفي، وأقرانهم في مجموعة الاستفسار، والضابطة، حيث حصل الطلبة في مجموعة الاستجواب المعرفي على درجات أعلى في التفكير، وحلِّ المشكلات من أقرانهم في المجموعات الأخرى. وتوصَّلت الدراسة إلى أن تدخُّل المعلم في تقديم الإرشادات حول آليَّة التفاعل أثناء العلوم التعاونيَّة القائمة على الاستقصاء، أمرٌ في غاية الأهميَّة لمساعدة الطلبة على التعلم على مستوى أعلى، والانخراط في التفكير.

9-منهجيَّة الدِّراسة:

تمثَّلت منهجيَّة الدراسة الحاليَّة بالمنهج الوصفي التحليلي، لغاية استقصاء اهتمامات وأنماط الأسئلة العلميَّة الشائعة والمنتشرة لدى طلاب الصفوف الثلاثة الأولى، باعتباره مناسبًا لطبيعة الدراسة، والأهداف المرجوَّة منها.

10-مُجتمَع الدِّراسة وعيِّنتها:

تمثَّل مجتمع الدراسة بطلبة الصفوف الثلاثة الأولى كافَّةً، في بعض المدارس الحكوميَّة المُختارة في المدارس الأساسية في شمال مدينة السلط، وقد بلغ عددها (3) مدارس موزَّعة في ثلاث قرى من

قرى مدينة السلط، وقد بلغ عدد الطلبة فيها (589) طالبًا وطالبة، من الصفوف الثلاثة الأولى، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2026/2025.

وتمَّ اختيار هذه المدارس بالطريقة المتيسِّرة، نتيجةً لتعاون معلمات الصفوف الثلاثة الأولى مع الباحث في إجراء الدراسة، حيث يستلزم تطبيق الدراسة من المعلمات تدوين جميع الأسئلة العلميَّة التي يطرحها طلبتهنّ في صفوفهنّ في حصتين دراسيتين لمبحث العلوم.

وتمَّ اختيار عيِّنة الدراسة بالطريقة العشوائيَّة البسيطة، شعبة واحدة لكل صف من الصفوف الثلاثة الأولى، وبلغت عيِّنة الدراسة (164) طالبًا وطالبةً، وبنسبة (28%) من مجتمع الدراسة.

11-أداة الدراسة:

من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصِّلة مثل (Vale, 2013; Xu et al., 2023; Hunaepi et al., 2024)، تمَّ إعداد بطاقة تحليل المحتوى، وتوزيع فئات التحليل بالخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد الأنماط (فئات التحليل):

تمَّ إعداد قائمة مبدئيَّة بالأنماط الرئيسة لأسئلة الطلبة العلميَّة، وذلك من خلال الاطِّلاع على الدراسات السابقة، التي ترتبط بالموضوع، وهي على النحو الآتي:

- الأسئلة الاستكشافيَّة: وتقوم بالتركيز على الملاحظة والوصف، ومن مؤشراتها: "ماذا؟" و"كيف؟".
- الأسئلة التفسيريَّة: وهي أسئلة تسعى إلى فهم الأسباب الكامنة وراء الظواهر، ومن مؤشراتها: "لماذا؟" و"كيف تحدث الأشياء؟".
- الأسئلة الفَرضيَّة: والهدف منها التنبُّؤ بالنتائج، أو اقتراح حلول لمشكلات محدَّدة، ومن مؤشراتها: "ماذا لو؟" أو "إذا كان كذا، فماذا سيحدث؟".
- الأسئلة التصنيفيَّة: وهي أسئلة تهدف إلى تنظيم المعلومات، ومن مؤشراتها: التساؤل عن الخصائص المشتركة بين الكائنات، أو الظواهر المختلفة.
- الأسئلة السطحيَّة: وتقوم بالتركيز على الحقائق المباشرة، واستدعاء المعلومات، دون الحاجة إلى تحليل عميق، أو ربط مفاهيم متنوِّعة، ومن مؤشراتها: "ما هو؟" و"متى حدث؟"

الخطوة الثانية: استخراج صدق أداة الدِّراسة:

تمَّ عرض الأداة بصورتها الأوليَّة على مجموعة من المحكِّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في تدريس العلوم في الجامعات الأردنيَّة، لغاية التأكد من صدق أداة تحليل أسئلة الطلبة المطروحة، وقد طُلب منهم الحكم على الأنماط الرئيسة للأداة، ومؤشِّرات كلِّ نمط، حيث قام المحكِّمون بإقرار الأداة كما هي.

الخطوة الثالثة: تحديد طريقة التحليل:

- قراءة أسئلة الطلبة العلميَّة في الصفوف الثلاثة الأولى، والتي جرى تسجيلها من قِبل المعلمين، وذلك حسب الاتفاق مع الباحث، قراءة تحليليَّة واعية، الهدف منها التعرُّف على الأنماط والاهتمامات، كما وردت في أداة التحليل.
- تحديد وحدة التحليل: قام الباحث باعتماد وحدة الفكرة كوحدة للتحليل، وتُعتبَر من أكثر الوحدات ملاءمة لهذه الدراسة، حيث تمَّ تحليل مضمون الأسئلة إلى مستويات مختلفة؛ وفقًا للتصنيف الذي تمَّ اقتراحه، وهذا ساعد في تحديد الفروق الدقيقة، في أنماط الأسئلة المطروحة من قِبل الطلبة، وتمَّ تصنيف اهتمامات أسئلة الطلبة إلى فئات؛ حسب محور السؤال المطروح من قِبل الطالب، وموضوعه أيضًا.
- رصد التكرارات: عن طريق إعطاء تكرار واحد لكلِّ فكرة ظهرت، في الأسئلة التي تمّ تحليلها.
- تفريغ نتائج التحليل في جداول تكراريَّة تتضمَّن الأنماط، والاهتمامات، ونسبتها المئوية ،وتكراراتها.

الخطوة الرابعة: ضوابط التحليل:

وقد تمَّ وضع عددٍ من الضوابط؛ وذلك من أجل أن تكون عملية التحليل أكثر دقةً وشموليَّةً لتحقيق النتائج المرجوَّة عند عملية التحليل، حيث تمَّ استبعاد جميع الأسئلة التي لا تحمل الطابع العلمي من عملية التحليل، بالإضافة إلى استبعاد الأسئلة المكرَّرة من الطالب نفسه.

الخطوة الخامسة: استخراج ثبات التحليل :

بهدف التأكد من ثبات عملية التحليل، تمَّ القيام بالإجراءين الآتيين:

أولًا: الثبات عبر الزمن

وتمَّ ذلك من خلال قيام الباحث بتحليل عينة من أسئلة الطلبة مرَّتين باتِّباع القواعد والإجراءات نفسها، مع وجود فاصل زمني يُقدَّر بثلاثة أسابيع، وبلغت نِسَب الاتفاق بين التحليلين (93%).

ثانيًا: الثبات عبر الأشخاص

تمَّ إجراء عينة من أسئلة الطلبة، وذلك بين الباحث نفسه، ومعلم آخر، وذلك باتِّباع القواعد والإجراءات نفسها، على أن يقوم كل شخص بالعمل بشكلٍ مستقلٍّ عن الآخر، حيث تمَّ حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين عقب الانتهاء من عملية التحليل، وفق معادلة هولستي الآتية (طعيمة، 2004): "نسبة الاتفاق = عدد الاتفاقات / (عدد الاتفاقات+ عدد الاختلافات) * 100%"

وقد بلغت نسبة الاتفاق (87%)، وهي نسبة مقبولة في الأبحاث التربويَّة، وذلك حسب طعيمة (2004).

وبناءً على دلالات الصدق والثبات، نستطيع القول إنَّ أداة التحليل تتميَّز بخصائص سيكومترية جيدة وموثوقة، وهذا يدعم الثقة باستخدامها.

12-متغيِّرات الدِّراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيِّرات التصنيفيَّة الآتية:

- الصف الدراسي، وله ثلاثة مستويات: الأول، والثاني، والثالث.
- جنس الطالب، وله مستويان: ذكر، وأنثى.

-المعالجة الإحصائيَّة

لغايات تحليل نتائج الدراسة؛ تمَّ حساب التكرارات، والنِّسَب المئويّة، و كذلك استخدم اختبار كاي^2.

13-نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الأول، ومناقشته: "ما اهتمامات الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى؟"

تمَّ استخراج التكرارات، والنِّسَب المئويَّة لأسئلة الطلبة العلميَّة في الصفوف الثلاثة الأولى، من أجل الإجابة عن هذا السؤال؛ وذلك حسب تصنيفها باتِّباع موضوع السؤال، وفيما يأتي تفصيل لنتائج التكرارات والنِّسَب المئويَّة، وعلى النحو الآتي:

الجدول (1). التكرارات والنسب المئوية لاهتمامات أسئلة الطلبة العلمية مرتبة تنازليًا

النمط	التكرار	النِّسبة المئويَّة
الحيوانات والنباتات	137	36.4
الفضاء	106	28.3
الطاقة الكهربائيَّة	33	8.8
الحركة	28	7.4
البراكين	26	6.9
النار والحرارة	23	6.1
جسم الإنسان، وحواسه	11	2.9
الماء	8	2.1
الأمطار، والثلوج، وقوس قزح	4	1.1
المجموع	**376**	**%100**

يتبيَّن من خلال الجدول (1) أنَّ غالبية الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، مرتبطة حصريًّا بموضوعات الكائنات الحيَّة، والفضاء، ويعود ذلك إلى المعرفة السابقة التي يمتلكونها، والتي تعمل كمحفِّزٍ لهم لتبنِّي تلك الاستفسارات والتساؤلات، والتي ترتبط بالكائنات الحيَّة، حيث إنَّ جميع المناهج الدراسيَّة لمبحث العلوم التي يتعرَّض لها الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى، وحتى مناهج رياض الأطفال، تركِّز بشكل رئيس على محور الكائنات الحيَّة، وهذا يكوِّن المصدر الرئيس للمعارف السابقة. وتشكِّل البيئة التي تعيش فيها عيّنة الدراسة، بيئةً قرويَّة زراعيَّة غنيَّة بالكائنات الحيَّة، من حيوانات ونباتات، وهذا ما ساهم بدورٍ كبيرٍ في أن تكوِّن تلك البيئة مصدرًا لتشكيل معارفهم السابقة، وأسئلتهم واستفساراتهم.

وتُعتبَر الموضوعات المتعلقة بالفضاء، من المواضيع والظواهر المرئيَّة والملاحظة لدى الطلبة، وتتميَّز بأنَّها موضوعات مثيرة لاهتمام الإنسان منذ القدم، ويطرح الطلبة أسئلة إزاءها بشكل كبير؛ كونها تمثِّل ظواهر مرئية ومثيرة للاهتمام والفضول بالنسبة لهم.

ويتبيَّن من الجدول (1) أنَّ أقلَّ الموضوعات التي قام الطلبة بطرح أسئلة حولها تمثلت في الماء، والأمطار، والثلوج، وظاهرة قوس قزح، ولربَّما كان التوقيت الذي تمَّت فيه الدراسة سببًا في عدم لفت انتباه الطلبة إلى تلك المواضيع العلميَّة. حيث تمَّ إجراء الدراسة في الفترة التي تسبق موسم الشتاء، ويمكن تفسير هذه النتيجة، باعتبار أنَّ تلك المواضيع مُفسَّرة بالنسبة للطلبة؛ بمعنى أنَّهم يمتلكون أجوبة حولها سابقًا، وربَّما تكون الخبرات التعليميَّة السابقة، أو الأهل عناصر أساسيَّة لمعرفتهم بها.

النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الثاني ومناقشته: "ما أنماط الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى؟"

تمَّ استخراج التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأسئلة الطلبة العلميَّة في الصفوف الثلاثة الأولى، لغاية الإجابة عن هذا السؤال؛ وقد تمَّ ذلك حسب الأنماط التي جرى تحديدها، وفيما يأتي تفصيل لنتائج التكرارات بحسب النمط، وعلى النحو الآتي:

الجدول (2). التكرَّارات والنِّسَب المئويَّة لأنماط أسئلة الطلبة العلميَّة مرتَّبةً تنازليًّا

النمط	التكرار	النِّسبة المئويَّة %
السطحي	136	36.2
التفسيري	119	31.6
التصنيفي	64	17.1
الاستكشافي	37	9.8
الفرضي	20	5.3
المجموع	**376**	**%100**

تكشف نتائج التحليل في الجدول (2) أنَّ أكثر أنماط الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى كانت سطحيَّة، وتفسيريَّة، وأقلها الأنماط الاستكشافيَّة، والأنماط الفرضيَّة، وهذا يشير على هيمنة الأسئلة الاسترجاعيَّة السطحيَّة، والتي تتطلب تذكُّر المعلومات، مع قلة ملحوظة

في الأسئلة الاستكشافيَّة والفرضيَّة، والتي تستوجب التفكير النقدي، أو التحليلي بين أفراد العيِّنة ذاتها. ويُعزى ذلك، إلى أساليب التدريس التقليديَّة، التي غالبًا ما تركِّز على مهارتي الحفظ والاسترجاع، بدلاً من تنمية مهارات الاستقصاء والتفكير العليا، وقد يكون السبب وراء ذلك أيضًا قلة التفاعل بين المعلمين والطلبة، وغياب بيئة التعلم التفاعلية في المدارس الحكومية، وخاصة في المدارس القروية، التي تفتقر إلى بيئات التعلم التفاعلية والتكنولجية، والتي تحفز الطلبة على ممارسة التعلم النشط، والفهم العلمي العميق.

وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة أصلي وآخرون (Asli et al., 2023)، والتي كشفت عن أنَّ الطلبة في الغالب يعتمدون على الأسئلة ذات المستوى المنخفض، عند عدم تعرُّضهم لإستراتيجيات تعليميَّة تعمل على تحفيز التفكير العميق.

وقد تكون طبيعة الأنشطة التعلميَّة السائدة في المدارس الحكوميَّة، هي السبب في تلك النتيجة، حيث توصف بأنها أنشطة اعتياديَّة ونمطيَّة، ولا يتلقَّى الطلبة الدعم الكافي ليسلكوا سلوك العلماء في دراسة العلوم، الأمرُ الذي لا يعزِّز لديهم الفضول العلمي، وطرح التساؤلات حول الظواهر والمواضيع العلميَّة، وهذا ما أكده أكوما وجيغر (Akuma & Gaigher, 2021) بأنَّ القدرة على طرح أسئلة علميَّة جيدة، تستلزم توجيهًا ودعمًا كبيرين من المعلمين، بغيةَ تعزيز هذه المهارة الأساسيَّة، إذ أنها لا يمكن أن تتطوَّر بشكلٍ تلقائي لدى الطلبة الصغار.

وتشير نتيجة الدراسة إلى أهميَّة تطبيق مناهج تدريسيَّة، تعمل على تعزز الفضول، والتساؤل النَّشط، لا سيما في المراحل الدراسيَّة المُبكِّرة، وكذلك على ضرورة إعادة تقييم الأساليب التعليميَّة المتَّبعة حاليًّا، وتشجيع المعلمين على استخدام أدوات مساعدة، مثل مصفوفة الأسئلة؛ لتعزيز قدرة الطلبة على صياغة أسئلة، بحيث لا تتوقَّف عند حدود الاسترجاع، ويتبيَّن جليًّا أنَّ تدريب المعلمين على إستراتيجيات طرح الأسئلة الفعّالة، كتلك المستوحاة من المنهج السقراطي، يلعب دورًا كبيرًا في عملية تحسين جودة الأسئلة التي يقوم الطلبة بطرحها، ويعزّز لديهم مهارات التفكير العليا، ومن أجل ذلك يجب توفير برامج تدريبيَّة متخصِّصة للمعلمين؛ لتأهيلهم على توظيف أدوات وتقنيَّات تقييم مناسبة لمهارات التساؤل العلمي، بحيث لا تكون مقتصرةً على قياس الإجابات الصحيحة فقط، بل تشمل أيضًا جودة الأسئلة المطروحة وطرق صياغتها.

النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الثاني ومناقشته: "هل تختلف أنماط الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، باختلاف متغيِّرات: الصف الدراسي، والجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخراج التكرَّارات الملاحظة، وكذلك التكرارات المتوقَّعة لأنماط أسئلة الطلبة العلميَّة، وتم أيضًا استخدام اختبار كاي^2 لبيان الفروق الإحصائيَّة بينهما، ويبيِّن الجدول أدناه ذلك.

الجدول (3). اختبار كاى^2 للفروقات في أنماط أسئلة الطلبة؛ وفق متغيِّري الصف الدراسي والجنس

المتغيِّر	المستويات	التكرار المُلاحَظ	التكرار المُتوقَّع	قيمة كاي^2	الدلالة الإحصائيَّة
الصف الدراسي	الأول	72	125.3	53.482	<.00001
	الثاني	117	125.3		
	الثالث	187	125.3		
الجنس	ذكر	192	188	0.17	0.67
	أنثى	184	188		

يتَّضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في أنماط الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، وتُعزَى لمتغيِّر الصف الدراسي، وجاءت لصالح الصف الثالث الأساسي، ولم تظهر فروق تُعزَى لمتغيِّر جنس الطالب.

وتُعزَى تلك الفروق إلى النمو المعرفي للطلبة عبر السلم التعليمي بشكل رئيس، حيث تتضاعف وتتراكم الخبرات المعرفيَّة العلميَّة لديهم، وهذا يساعد على النمو المعرفي عند الطلبة، ويمكِّنهم من التفكير بشكل أكثر تجريدًا، الأمرُ الذي يسهم في إثارة فضولهم بشكل أكبر من الصفوف السابقة، فيقومون بطرح الأسئلة والاستفسارات حول المواضيع والظواهر العلميَّة بوتيرة أعلى، وكم أكبر.

ولم تظهر فروق في أنماط الأسئلة العلميَّة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى بحسب جنسهم، ويعود السبب في ذلك لكون الطلبة يتعرَّضون للخبرات التعليميَّة نفسها، رغم اختلاف جنسهم، ويُعزَى عدم ظهور الفروق في أنماط أسئلتهم لهذا السبب أيضًا.

14-التوصيَّات والمُقترَحات:

وبناءً على النتائج التي تّم التّوصّل إليها، يُوصي الباحث بما يأتي:

1. ضرورة تضمين مهارات التساؤل العلمي كجزء أساسي من مناهج العلوم الدراسيَّة، مع العمل على تطوير أدوات تقييم تقوم بكشف مستوى تعقيد الأسئلة، التي يقوم الطلبة بطرحها، بدلاً من الاقتصار على صحة الإجابات فقط .
2. تطوير دليل إرشادي للمعلمين يشتمل على أمثلة عمليَّة تتعلَّق بإستراتيجيات طرح الأسئلة التحليليَّة والإبداعيَّة، مع ضرورة التركيز على آليَّة ربط هذه الأسئلة بالمفاهيم العلميَّة الأساسيَّة؛ من أجل تحفيز الفهم العميق بدلًا من الحفظ السطحي.
3. تطبيق ورش عمل دوريَّة للمعلمين، بحيث تركِّز على الأساليب السقراطيَّة في التدريس، والتي ثبتت فعاليتها في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الأطفال، وتشجيعهم على طرح الأسئلة المفتوحة.
4. القيام بإجراء دراسات تتناول فعالية برامج تدريبيَّة مُقترَحة للمعلمين، في تعزيز أنماط الأسئلة العلميَّة لدى الطلبة.

-المراجع:

المراجع العربية:

طعيمة، رشدي (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته*. دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

Akuma, F. V., & Gaigher, E. (2021). A Systematic Review Describing Contextual Teaching Challenges Associated With Inquiry-Based Practical Work in Natural Sciences Education [Review of *A Systematic Review Describing Contextual Teaching Challenges Associated With Inquiry-Based Practical Work in Natural Sciences Education*]. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, *17*(12). Modestum Limited. https://doi.org/10.29333/ejmste/11352

Almuntasheri, S. (2023). The Impact of a Formative Assessment -Based Inquiry Model on Science Student Understanding and Explanations of Chemical and Physical Changes. *Problems of Education in the 21st Century*, *81*(6), 729. https://doi.org/10.33225/pec/23.81.729

Asli, S., Safi, Z., Shehadeh-Nasser, A., Hofstein, A., & Hugerat, M. (2023). Learning Styles of a Story about Sustainability their Effect on the Level of Questioning of Students in Primary Education. *Journal of Baltic Science Education*, *22*(6), 1011. https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.1011

Carli, M., Fiorese, A., & Pantano, O. (2022). Developing Children's Questioning Skills for Inquiry in STEM. In *Sociocultural explorations of science education* (p. 65). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94724-8_4

Dinh, H., & Nakatsubo, F. (2024). Teacher-child Discourse in Vietnamese Preschool Classrooms: An Exploratory Case Study of Teachers' Questions and Statements in the Planned Science Activity. *Early Childhood Education Journal*. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01718-5

Dogan, F., & Toy, B. Y. (2021). Students' question asking process: a model based on the perceptions of elementary school students and teachers. *Asia Pacific Journal of Education*, *42*(4), 786. https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1873104

Fraile, M. N., Bienzobas, L. V., Ripa, I. Z., & Doray, I. U. (2023). The Effect of Adult Intervention in the Development of Science Process Skills. In *Contributions from biology education research*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44792-1_4

Gillies, R. M., Nichols, K., Burgh, G., & Haynes, M. (2012). The effects of two strategic and meta-cognitive questioning approaches on children's explanatory behaviour, problem-solving, and learning during cooperative, inquiry-based science. *International Journal of Educational Research*, *53*, 93. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.02.003

Heinrich, S., Sigsgaard, A.-V. M., Hasselfug, N. B. S., Kaya, G., Şardağ, M., & Dönmez, İ. (2024). Different Types of Vocabulary: A Tool for Improving Science Talk in School. *Research Portal Denmark*, *5*, 482. https://local.forskningsportal.dk/local/dki-cgi/ws/cris-link?src=kp&id=kp-c1fd5206-07fc-41f8-924e-dc14aad7f493&ti=Different%20Types%20of%20Vocabulary%3A%20A%20Tool%20for%20Improving%20Science%20Talk%20in%20School

Hunaepi, H., Suma, I. K., & Subagia, I. W. (2024). Curiosity in Science Learning: A Systematic Literature Review. *International Journal of Essential Competencies in Education*, *3*(1), 77. https://doi.org/10.36312/ijece.v3i1.1918

Jacobson, M. J., Lund, K., Hoadley, C., Vatrapu, R., Kolodner, J. L., & Reimann, P. (2016). Beyond Just Getting Our Word Out : Creating Pipelines from Learning Sciences Research to Educational Practices. *Research Portal Denmark*, *2*, 1071. https://local.forskningsportal.dk/local/dki-cgi/ws/cris-link?src=cbs&id=cbs-f0bc91d6-b766-4a4e-b067-1f908b778ca1&ti=Beyond%20Just%20Getting%20Our%20Word%20Out%20%3A%20Creating%20Pipelines%20from%20Learning%20Sciences%20Research%20to%20Educational%20Practices

Lederman, J. S., Bartels, S. L., Jiménez, J. P., Lederman, N. G., Acosta, K., Adbo, K., Akerson, V. L., Andrade, M. A. B. S. de, Avraamidou, L., Barber, K.-A., Blanquet, E., BouJaoude, S., Cardoso, R., Cesljarev, C., Chaipidech, P., Connolly, C. P., Crowther, D. T., Das, P. M., Doğan, Ö. K., Zhu, Q. (2023). Completing the progression establishing an international baseline of primary, middle and secondary students' views of scientific inquiry. *International Journal of Science Education*, *46*(7), 715. https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2256458

Mønsted, B. R., Shoniregun, C. A., & Akmayeva, G. (2014). Cross-disciplinary Discourse Study of the Educational Formation and Development of a Specific Study Programme in Higher Education: A Methodical Approach. *Research Portal Denmark*, 296. https://local.forskningsportal.dk/local/dki-cgi/ws/cris-link?src=aau&id=aau-966dafcb-1dbe-41be-bf4e-5a0d5ccd64e6&ti=Cross-disciplinary%20Discourse%20Study%20of%20the%20Educational%20Formation%20and%20Development%20of%20a%20Specific%20Study%20Programme%20in%20Higher%20Education%3A%20A%20Methodical%20Approach

Muhibbuddin, M., Artika, W., & Nurmaliah, C. (2023). Improving Critical Thinking Skills Through Higher Order Thinking Skills (HOTS)-Based Science. *International Journal of Instruction*, *16*(4), 283. https://doi.org/10.29333/iji.2023.16417a

Newton, D. P., Newton, L. D., & Abrams, P. A. (2018). *A study of children's classroom questions in relation to elementary science teaching*. http://dro.dur.ac.uk/27914/

Ruggeri, A., Walker, C. M., Lombrozo, T., & Gopnik, A. (2021). How to Help Young Children Ask Better Questions?. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586819

Uchinokura, S., Kusuhata, M., & Hiroshi, N. (2024). *Primary School Students' Understanding of Posing Questions for Scientific Inquiry*. https://doi.org/10.1007/978-981-97-2607-3_2

Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., Zijlstra, B. J. H., & Volman, M. L. L. (2019). Teachers' role in stimulating students' inquiry habit of mind in primary schools. *Teaching and Teacher Education*, *86*, 102894. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102894

Vale, R. D. (2013). The value of asking questions. *Molecular Biology of the Cell*, *24*(6), 680. https://doi.org/10.1091/mbc.e12-09-0660

Xu, Z., Howarth, A., Briggs, N., & Cristianini, N. (2023). Understanding Visitors' Curiosity in a Science Centre with Deep Question Processing Network. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *34*(3), 1072. https://doi.org/10.1007/s40593-023-00377-8

Scientific Question Patterns among Students in the First Three Grades in the Balqa Governorate

Abstract

This study aimed to investigate the scientific question patterns and interests of students in the first three grades, and to determine whether these patterns differ according to the variables of grade level and student gender. To achieve this, the descriptive-analytical method was used, and an analysis card for students' questions was developed according to the questions' interests and patterns. Its validity and reliability were verified. The study sample consisted of (164) male and female students from the first three grades in the city of Salt. The results showed that the most common questions among the study sample were about animals, plants, and space. The results also indicated that the most common question types were superficial and explanatory, while exploratory and hypothetical questions were the least common. Statistically significant differences were found in the question types of the study sample according to grade level, favoring third-grade students. No statistically significant differences were found in these types of questions based on the students' gender. Based on these findings, it is recommended that scientific inquiry skills be included as a core component of the science curriculum, and that a teacher's guide be developed that includes practical examples of how to stimulate students' scientific curiosity and encourage them to ask exploratory and hypothetical questions.

Keywords: Scientific Questions, Science Education, Students in the First Three Grades.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/2/11م تاريخ القبول: 2026/3/31م تاريخ النشر: 2026/8/31م

أثر تدريس العلوم بالاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع في تحسين مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السابع الأساسي

غادة علي عبد العزيز* أ.د. عبد الله سالم الزعبي**

الملخص

هدفت الدراسة تعرف أثر تدريس العلوم بالاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع في تحسين مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السابع الأساسي، باستخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي، تكون أفراد الدراسة من (44) طالبة من من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة الجبهة الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة في العاصمة عمان، خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2026/2025)، وتم اختيارهن بالطريقة المتيسرة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التفكير العلمي، والمكون من (30) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، والموزع على خمسة أبعاد وهي (تحديد المشكلة، وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض، والتفسير، والتعميم)، وتم التأكد من الصدق والثبات للاختبار، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وفقًا لأثرالاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع في جميع الأبعاد ولصالح المجموعة التجريبية، وبناء على النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تبني الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع كإطار عملي في تدريس العلوم، وتشجيع معلمي العلوم على استخدام الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع في تدريس العلوم، وإجراء دراسات مشابهه للدراسة الحالية مع متغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: الاستقصاء، التعلم الممتع، مهارات التفكير العلمي، الصف السابع الأساسي.

* طالبة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. ghadaalzoubialzoubi@gmail.com
** كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1-المقدمة:

في ظل ما يمرُ به العلم من تطورٍ وتغيّرٍ في جوانبه المعرفية والبحثية، وفي ضوء ما يواجه الطلبة من تحدياتٍ ذات صلة بالتطور العلمي والتكنولوجي، ما يستدعى تدريسهم بطرائق وإستراتيجيات تُجوّد من تحسين أنماط التفكير العلمي لديهم، بهدف إعدادهم وتأهيلهم التأهيل المُستدام.

ويواكب العصر الراهن تحولات جذرية في الأُطر كافة، ومنها ميدان العلوم، إذ أصبح من الضرورة استجابة المنظومة التربوية لمتطلبات العصر، الذي اتسم بالانفجار المعرفي والتكنولوجي الهائلين، واستخدام الإستراتيجيات الحديثة في التعليم، بغية تحقيق الجودة المتوخاة من العملية التعليمية، واستخدام طرائق تدريس تتسم بالجودة (عبد اللطيف، 2022). ومن هذه الإستراتيجيات؛ إستراتيجية الاستقصاء، والتي تعدُ من إستراتيجيات التدريس البنائية التي تعمل على تشجيع المتعلم، للوصول لحلٍ لمسألةٍ غير مألوفة أو جديدة، باستخدام البحث العلمي عن المعلومات والحقائق الثابتة، والعمل على فحصها، ثم اختيارها وتنظيمها وصولاً للاستنتاجات المتعلقة بالمشكلة، ثم تعميم ما تم التوصل إليه من استنتاجات (زيتون، 2013).

وامتداداً لهذا السياق ولأهمية الاستقصاء العلمي، فأشارت بعض الهيئات إلى أهمية تنميته لدى المتعلم، إذ أكدت منظومة معايير العلوم للجيل القادم (NGSS, 2013) على أهمية تنمية مهارات الاستقصاء لدى المتعلم، وتأتي الوثائق المعيارية لمحتوى منهاج العلوم كاستجابة منهجية لذلك، من خلال ارتكازها على عدة مرتكزات وفي مقدمتها، التركيز على تنمية الاستقصاء العلمي، وعمليات العلم والبحث للمتعلم، كما وأكد المركز القومي للبحوث (NRC, 2013) أنّ مهارات الاستقصاء تعتبر ضمن معايير التنمية المهنية لمعلم العلوم، بهدف مساعدة المتعلم على ممارسة الاستقصاء العلمي، هذا وأكدت المعايير القومية للتربية العلمية(NSES, 2004) أنّ الاستقصاء العلمي يعدُ عاملاً وركيزة أساسية في إكساب المتعلم الثقافة العلمية. وقد أوصت الاتجاهات التربوية الحديثة الخاصة بتدريس مادة العلوم، بالعمل على توظيف الأنشطة الاستقصائية الأصيلة، والاستفادة منها وعلى وجه الخصوص، في البيئة الصفية، وذلك بمساعدة المتعلم في مادة العلوم على إبراز مشاركته بالشكل الأفضل، من خلال الأنشطة العلمية التي تمارس في الغرف الصفية (الدعومي والعطاب، 2020).

وتتبلور أهمية الاستقصاء في أنه ينقل الدافع للتعلم لدى المتعلم، من كونه خارجياً ليصبح داخلياً، من خلال الممارسات التطبيقية التي يقوم بها، وهذا ما يساعده على الانتقال من التدريس القائم على الشرح والتلقين والعرض الاعتيادي، إلى التدريس القائم على المشاركة الإيجابية في مواقف حل المشكلات (Almushref & Almalki, 2022). ويهدف جعل الاستقصاء إستراتيجية تدريس ممتعة، تحديداً مع مرحلة التعليم الأساسي، فقد عمل بعض التربويين على ربطها بأساليب ممتعة وشيقه، ويبرز من بينها التدريس الممتع، والذي يهدف إلى بناء البيئة الإيجابية والعاطفية والمرنة، والتي تحدُّ من شعور المتعلم بالإحباط أو بالتوتر والملل(المخينية والشناق، 2024). ويندرج التعلم الممتع ضمن التوجهات التربوية الحديثة، التي برهنت على فاعليتها في جذب الانتباه لدى المتعلم، وتعزيز انخراطه ومشاركته في الأنشطة التعليمية، علاوة على أنه يعزز من مهارة الاكتشاف والتجربة لدى المتعلم، فالتعلم من خلال اللعب، يقوده إلى اكتشاف المعلومة بنفسه، وليس من خلال التلقين، وبذلك فهو يحقق معيار التوازن بين اللعب والتعليم، ضمن بيئة مشوقة وممتعه وآمنة (أحمد وشندي، 2025). وفي السياق ذاته، وعلى صعيد التوجهات العالمية، فيشير التعلم الممتع إلى مشاركة المتعلم في اكتساب المعرفة والمهارات، من خلال الخبرات التعليمية الغنية، والتي تسهم في تنمية روح المتعة والبهجة لدى المتعلم، ويتم التخطيط لهذه الخبرات، بشكل منضبط ومنظم، بحيث يحقق الموازنة بين تحقيق الأهداف الأكاديمية، وبين متعة المتعلم (الحناكي، 2022). وثمة انعكاس واضح لإبداع المعلم في طُرق توظيف إستراتيجيات التعلم الممتع، على تفكير المتعلم، إذ أنه قد يؤول إلى تبني ممارسات، تنعكس على بناء شخصيةٍ تتسم بالمرونة، والتي تُنتج المتعلم المتمكن من التزود بمختلف المناهل المعرفية، ما ينعكس على تحفيز أنماط التفكير لديه (المصري وآخرون، 2023).

وأحد أهم أنماط التفكير الذي أكدت عليه حركات تدريس العلوم؛ التفكير العلمي ومهاراته، لما له من تأثير في تهيئة المتعلم، وإعداده الإعداد السليم ليكون قادراً على مواجهة تحديات العصر، فضلاً عن أنه من أبرز أهداف تدريس العلوم (العمري، 2020 أ). ومن مبررات تحسين مهارات التفكير العلمي لدى المتعلم، التنامي المتسارع في المشكلات التي يتعرض لها في كافة مجالات حياته، في وقتٍ انفجرت فيه المعارف وتسارعت فيه المعلومات والاختراعات (أبو عودة والبهنساوي، 2020). وهذا ما استدعى من المسؤولين في ميدان التربية والتعليم بالعمل على

تحسين مهارات التفكير العلمي بصورة علمية صحيحة ومنظمة؛ إذ تُمكن المتعلم من الإدراك السليم للمواقف، بالتالي التفكير السليم والقائم على الطريقة العلمية، بهدف دراسة المعطيات والحقائق وصولاً إلى الاستنتاجات والتفسيرات الدقيقة وإصدار الحكم والتعميم (العنزي، 2020). وعليه فمن الضرورة بمكان توظيف الإستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم، لما لها من دورٍ مباشرٍ في تحسين مهارات عدة، منها التفكير العلمي، بالإضافة إلى أنّ تحفيز التفكير العلمي لدى المتعلم، يمثل مرتكزاً يفيده في تعامله مع ثورة المعرفة المتاحة ومجاراة تطوراتها (آل طلحان، 2025).

2-مشكلة الدراسة:

تنبثق مشكلة الدراسة الحالية من خلال خبرة الباحثة في تدريس مادة العلوم للصف السابع الأساسي؛ بأن هناك مشكلة ملحوظة في مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السابع الأساسي، والذي تُرجم بعدم قدرة الطالبات على استخدام مهارات التفكير العلمي في الوصول إلى حل عددٍ من الأنشطة الاستقصائية الصفية المتعلقة بمادة العلوم، وربما تعود هذه المشكلة إلى الإستراتيجيات التدريسية المختلفة التي تُستخدم في تدريس مادة العلوم، والتي ترتكز على التلقين والحفظ، بالتالي أصبحن متلقيات للمعلومة والحقائق العلمية، والقصور في استخدام مهارات التفكير العلمي في المواقف العلمية الجديدة، كما أنّ الباحثة لاحظت بأن طالبات الصف السابع الأساسي لا يمتلكن مهارات الملاحظة والتصنيف والسبب والنتيجة والمقارنة وصولاً للاستنتاج، ومما يؤكد ذلك ما أشارت اليه كل من دراسة عبد القادر (2025) حيث أكدت وجود ضعف في مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ودراسة رحيم والساعدي (2021) والتي أكدت وجود ضعف في مهارات التفكير العلمي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ودراسة (Asmoro & others, 2021) إذ أكدت وجود تدني في مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الحادي عشر.

وبالربط مع إستراتيجيات التدريس وأثرها بالتعلم، فتعتبر إستراتيجيات التدريس الفعّالة، الأساس لتحسين مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، إذ تحقق التفاعل بين الطالب والمحتوى التعليمي، وتساهم في تحسين الفضول العلمي، إذ يصبح الطالب مشاركاً نشطاً في العملية التعليمية؛ من خلال

طرحه للأسئلة، والبحث، والتحليل، مع اهتمامها بالجوانب الإنسانية والوجدانية من خلال تحويل عملية التعلم في ذات الوقت إلى عملية شيقة؛ ابتعاداً عن الطرق التقليدية في التدريس، ما يحفز الإبداع ويعزز حل المشكلات بشكل مستقل لدى الطلبة، ولم تجد الباحثة- حسب ما أتُيح من مصادر- دراسات دمجت بين إستراتيجية الاستقصاء والتعلم الممتع، أو دراسات تقصّت أثر الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع في تحسين مهارات التفكير العلمي؛ ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية، في تغطية هذه الفجوة البحثية، وتجويد مُخرجات عملية التّعليم، ومما سبق جاءت فكرة الدراسة الحالية في محاولة لاستكشاف أثر تدريس العلوم بالاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع في تحسين مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السابع الأساسي.

3-أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة الحالية عن السؤال التالي:

1.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.0.5) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العلمي تُعزى إلى طريقة التدريس (الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، الطريقة الاعتيادية)؟

4-هدف الدراسة:

تمثلت هدف الدراسة في الكشف عما يلي:

1.التعرف إلى أثر تدريس العلوم بالاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع في تحسين مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السابع الأساسي.

5-أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية لها كما في الآتي:

-الأهمية النظرية:

1.قد تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بالأدب النظري حول الاستقصاء والتعلم الممتع ومهارات التفكير العلمي.

2.تقدم الدراسة أدوات لقياس تحسين مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة.

-الأهمية التطبيقية :

1.قد توجه اهتمام المتخصصين والمسؤولين في مجال المناهج وطرائق تدريس العلوم إلى ضرورة تدريس العلوم بالاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع.

2.ستفيد معلمي ومعلمات العلوم بدليل لتدريس العلوم على وفق الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع.

3.تشجع الباحثين على إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة.

-مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تضمنت الدراسة على المصطلحات التالية:

الاستقصاء اصطلاحاً: يعرف بأنه "نوع من أنواع التعليم يستخدم فيه المتعلم المستقصي مجموعة من المهارات والاتجاهات اللازمة لعمليات توليد الفرضيات وتنظيم المعلومات والبيانات وتقويمها وإصدار قرار ما إزاء الفرضيات المقترحة التي صاغها المستقصي للإجابة عن سؤال أو التوصل إلى حقيقة أو مشكلة ما ثم تطبيق ما تم التوصل إليه على أمثلة ومواقف جديدة" (الخزرجي، 2011، 196).

التعلم الممتع اصطلاحاً: "هو ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على اللعب الهادف والمخطط له، والاستمتاع بالتعلم، يستند إلى حل المشكلات والممارسة والتطبيق وإنتاج المعرفة بطرق مشوقه وفي جو من المتعة وبشغف وتعاون، والاستفادة من التكنولوجيا في التعليم مع الاهتمام بتحسين الجانب الوجداني والطلبة، ويواكب ذلك عدم إغفال باقي الجوانب المعرفية، ثم ضرورة مراعاة كل الخصائص النمائية لكل مرحلة دراسية إدارة الغرفة الصفية بنجاح وفاعلية ونقل الخبرات التعليمية إلى الطلبة (الهاشمي والصمادي، 2019، 13).

وتعرف الدراسة الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع إجرائياً: تدريس طالبات الصف السابع الأساسي للوحدة السابعة من كتاب العلوم، من خلال توظيف المراحل الخمس الآتية (مواجهه موقف ما أو محاولة اكتشافه، شرح عملية الاستقصاء، القيام بخطوات إجرائية وتجميع بيانات أو إعادة تنظيم المعارف السابقة المرتبطة بالموقف، إعادة تنظيم المعارف وتوزيعها، تحليل الاستقصاء وتقويمه)، وتدعيم تلك الخطوات بأنشطة تعليمية ممتعة.

مهارات التفكير العلمي اصطلاحاً: "مجموعة المهارات العقلية المتكاملة اللازمة لحل مشكلة تواجه الطالب في حياته اليومية، باستخدام منهج علمي تتوفّر فيه الموضوعية، ويتّسم بالدقة والمرونة، ويتكوّن من عدّة مهارات وهي: تحديد المشكلة، وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض، والتفسير، والتعميم" (مختار، 2014، 7).

وتعرف إجرائياً: بالمهارات العقلية التي تستخدمها طالبات الصف السابع الأساسي لحل مشكلة في وحدة الضوء من كتاب العلوم، وقد تم قياسه بدرجة امتلاك الطالبات لخمس مهارات وهي: (تحديد المشكلة، وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض، والتفسير، والتعميم). وقد تم قياسه وفقاً لاستجابتهن على أسئلة اختبار التفكير العلمي الذي قامت الباحثة بإعداده لهذه الغاية.

6-حدود الدراسة:

-الحد الزماني: الفصل الأول من العام الدراسي (2026/2025).

-الحد البشري: طالبات الصف السابع الأساسي.

-الحد المكاني: مدرسة الجبيهة الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة.

-الحدود الموضوعية: اقتصرت على ما يلي:

1.مهارات التفكير العلمي وهي: (تحديد المشكلة، وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض، والتفسير، والتعميم).

2.الوحدة السابعة من كتاب العلوم المقرر لطلبة الصف السابع الأساسي.

-محددات الدراسة: وتتحدد في هذه الدراسة بمدى صدق وثبات أدوات الدراسة، ومدى جدية وموضوعية المستجيبين عليها.

-الإطار النظري:

تعد إستراتيجية الاستقصاء من العمليات التي يتم فيها فحص أي معتقد أو شكل من أشكال المعرفة، بهدف محاولة إثبات النظريات أو نتائج محددة، وتتضمن العملية أعمال مختلفة، لها ارتباط بالتفكير العقلاني، من حيث تصنيف المعلومات أو إصدار التعليمات، أو تعرُّف الاستنتاجات، أو استخراج النتائج المنطقية؛ كما وتتطلب هذه العملية من الشخص المستقصى، بأن يتحدى وبصورة دائمة، قواعد الطريقة التي يستقصي بها بهدف بناء معلوماته

حول الافتراضات بأسلوب منفتح، مفسحاً المجال الذهني ليجول في التأمل (Almushref & Almalki, 2022).

ويعرف الاستقصاء بأنه "طريقة منظمة للتعلم تعتمد على الحوار والتأمل وتتكون من أربع خطوات يقوم بها المتعلم بالتشارك مع المجموعة، بدءًا باختيار مشكلة واقعية ذات علاقة بمحتوى الدرس، ثم البحث عن معلومات لفهم المشكلة ومعرفة أسبابها، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات وتحديد أهم الأسباب، واقتراح حلول للمشكلة وتجريبها" (الزايد، 2023، 352).

ووفقاً لرؤية شقيرات (2022) فإن أهمية الاستقصاء تتجلى في مساهمته في زيادة الفاعلية الذهنية للمتعلم، ومعرفة قدراته وإمكاناته الخاصة، وتنمية مفهوم الذات لديه، بالاستناد إلى آليات تربوية قائمة على المشاركة الفعلية، في الأنشطة المختلفة، إلى جانب ممارسته لعمليات التفكير، وتنامي الطموح لديه بهدف الاستزادة في تحقق الخبرات الناجحة، واستشعار الأبعاد الحيوية لقدراته ومواهبه البحثية، إلى جانب تنمية قدراته الجوهرية، كالتخطيط، والتنظيم، والابتكار، علاوة على بقاء أثر التعلم، والاحتفاظ بالتعلم، لمدة أطول في ذاكرته، الأمر الذي يفضي إلى التركيز على تعليم المتعلم لطرق البحث العلمي ومهاراته، أي تعلم المتعلم كيف يتعلم. وامتداداً لهذا السياق فأكد آل مشرف والمالكي (2022) بأن أهمية الاستقصاء تتبلور في اكتساب المتعلم للمهارات العلمية والفكرية التي تلزمه لإدراك المعرفة العلمية في حل أي مشكلة تواجهه، بطريقة علمية منظمة، إذ يعتبر الاستقصاء أحد المداخل الرئيسية التي تُمكن المتعلم من المساهمة في تحسين وتطوير البنية المعرفية للعلم.

ويتمحور دور المتعلم بوصفه المحور الأساس والنشط في الاستقصاء، بحيث يُظهر ما لديه من دافعية وحماس داخلي نحو الإرادة في التعلم الذاتي، ويعمل بشكل مستقل أو كفرد من مجموعة لحل المشكلات، كما يتجلى عنده الفضول وإظهار مثابرته في إيجاد الحل للمشكلات، ويُظهر أيضاً استعداده وتحمسه للقيام بتجارب وتطوير حل المشكلات بطرق مختلفة فهو الممارس الذي يسعى إلى الاكتشاف، وإيجاد حلٍ للمشكلات من خلال تحسين المهارات وعمليات التعلم (محمد، 2016)

وفي ضوء ذلك، ترى الباحثة أنّ الاستقصاء يُعزز الاعتماد على الذات لدى المتعلم، ويُنمي قدرات التفكير لديه، علاوة على أنه يحفزه على مواجهة أية مشكلة تواجهه ويسعى لإيجاد

الحلول لها، ما يشعره بالنجاح والثقة بالنفس والإنجاز، وعليه فأن للاستقصاء دور مهم في التأثير الإيجابي لاكتساب المتعلم الخبرات والمعرفة وممارسة مهارات التفكير، والتي من شأنها أنّ تحوّل المتعلم لباحثٍ عن الحلول لأية مشكلة قد تصادفه وبطريقة تعلمٍ مُشوقة.

ويتطلب الطرح السابق، الوقوف على تعريفٍ للتعلم الممتع، إذ عرفه اقطيط ومنصور (2023، 33) بأنه "مجموعة متجانسة من الأنشطة التعليمية التي تجعل الطلاب يتعاونون في إنجاز من مهامهم، ويتعلمونها بتفاعل، ويمارسونها بمهارة، وذلك باستخدام صور المرح والرغبة والمتعة، لتبسيط المعلومات، وتعميقها للطلاب، بهدف تحقيق أكبر استفادة من التعلم، وتحسين التفكير العلمي، وزيادة الدافع للتعلم".

وعليه، تعرف الباحثة إستراتيجية الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع بأنها الطريقة أو الأسلوب الذي يقوم به المتعلم بمحاولة مواجهه موقف معين أو اكتشافه، من خلال قيامة بخطوات تنهج النهج العلمي في اكتشاف المعلومة، مستخدماً أساليب ممتعة في وصوله لحل المشكلة.

وتتجلى أهمية التعلم الممتع في العملية التعليمية، باعتباره وسيلة تُمكن المتعلم من التعبير عن آرائه، وتجسيد انفعالاته مع المحيط من حوله، ما يساهم في اكتساب معارف جديدة وتحسين مهارات التفكير، كما ويعتبر أداة تربوية تثير المتعة، ما يسهم في تعزيز تفاعل المتعلم مع البيئة المحيطة، بالإضافة إلى أنه يحفز المتعلم ويشجعه على التعلم وإدراك واستيعاب ما يتلقاه أثناء الحصة الدراسية (الكساسبة، 2020). وثمة مجموعة من الخصائص التي تنماز فيها بيئة التعلم الممتع، كما بينها العفيفي (2022) ومنها أنّ تمتاز البيئة بالأمان، والاكتشاف، والسماح للمتعلم بالحرية في العمل، وأن تكون بيئة تجعل المتعلم يحب ما يقوم به، وأن تكون بيئة ملهمة تدعم المتعلم وتلهمه لاستخدام الإستراتيجيات المتنوعة، والتعلم الجديد من خلالها، بالإضافة إلى أنها تعتبر بيئة تعليمية تجعل الطالب يستشعر حُب ما يقوم به.

وعلى صعيد ذي صلة، فثمة طرق تسهم في جعل عملية الاستقصاء مشوقاً وممتعاً وجاذباً للطلبة ومن هذه الطرق ما ذكره أبو مغنم (2021) التعلم بالترفيه، والذي يكون من خلال عملية تحويل الخبرات التعليمية عن طريق إدخال الفكاهة والطرافه في عملية التدريس، مثل توظيف الألعاب التعليمية والتربوية، والعمل على تعقيب المفاهيم والمعاني من خلال توظيف النماذج،

وهناك طريقه العصف الذهني، وهي أسلوب إبداعي ممتع؛ يهدف لتوليد الأفكار الجديدة والتي تكون حول قضية معينة متعلقة بالعلوم أو المادة التي يقوم المعلم بتدريسها، والتي يهدف إلى تحقق أهدافها. ومن منظورٍ مكملٍ أورد كل من (أحمد وموسى، 2022؛ الزاهراني، 2022)، بعض إستراتيجيات التعلم الممتع، ومنها إستراتيجية القصة التعليمية، وإستراتيجية التعلم باللعب، وإستراتيجية التعلم بالأغاني والأناشيد.

ويذهب كل من (Diniyyah & others, 2022؛ إبراهيم، 2023) إلى ذكر مراحل إستراتيجية التعلم بالاستقصاء وهي: مرحلة التوجيه، في هذه المرحلة يتوجب تهيئة المتعلمين نفسياً وجسدياً، ويقوم المعلم بوضع أهداف الدرس الاستقصائي وتوفير ما يلزم من الأدوات لسير العملية، ومرحلة الاستكشاف، وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بدور الموجه للمتعلمين بعد تزويدهم بخطة الدرس وما يتبعه من مهام لإنجازها، ورؤية مدى احتياجهم لها لتحقيق الهدف، ومرحلة تشكيل المفهوم، وفي هذه المرحلة يعرض مقدم كل مجموعة، ما تم التوصل إليه من نتائج أمام مجموعات الصف الأخرى، لبدء مناقشة جماعية تحت إشراف المعلم، ومرحلة التطبيق، ومن الضروري في هذه المرحلة تعزيز فهم المتعلم للمفهوم الذي تم تحديده في مرحلة تشكيل المفهوم وذلك من خلال مواقف ومشكلات جديدة وأنشطة يتم تطبيق المفهوم فيها، ومرحلة الغلق، وتعتبر هذه المرحلة هي المرحلة النهائية للمراحل التي مر بها النشاط الاستقصائي، وهنا يقوم المتعلم من التدقيق فيما توصل إليه من نتائج في الدرس الاستقصائي.

ونظراً لانفراد الدراسة الحالية بالدمج بين إستراتيجية الاستقصاء وبين التعلم الممتع، واستناداً إلى خصوصية هذه الدراسة في معالجة هذه الإستراتيجية كأولى الدراسات في هذا السياق، قامت الباحثة بتوضيح ملامحها من خلال المراحل الآتية:

- المرحلة الأولى: مواجهه موقف ما أو محاولة اكتشافه: يقوم المعلم في هذه المرحلة بعرض اسم التجربة التي سيقوم المتعلم بتطبيقها عملياً أثناء الحصة، وثم يذكر الهدف من التجربة.
- المرحلة الثانية: شرح عملية الاستقصاء: يطلب المعلم في هذه المرحلة من المتعلم إجراء التجربة عملياً أثناء الحصة، من خلال خطوات محددة يتم شرحها أثناء الحصة، مع مراعاة أنّ يقدم المعلم التوجيه للمتعلم أثناء إجراء التجربة.

- المرحلة الثالثة: يقوم المتعلم في هذه المرحلة بخطوات اجرائيه وتجميع بيانات أو اعادة تنظيم المعارف السابقة المرتبطة بالموقف: يبدأ المتعلم في هذه المرحلة بإجراء التجربة عملياً، بهدف تجميع البيانات والمعارف السابقة ذات العلاقة بالتجربة أو الموقف، من خلال تسجيل ملاحظات عن الأسئلة التي يتم طرحها عليه من قِبل المعلم أثناء التجربة.
- المرحلة الرابعة: إعاده تنظيم المعارف وتوزيعها: يقوم المتعلم في هذه المرحلة، وبعد إجراء التجربة بإعاده تنظيم المعارف وتوزيعها، لاكتشاف النتيجة أو المعلومة المحددة بنفسه، ودون تدخل من المعلم.
- المرحلة الخامسة: تحليل الاستقصاء وتقويمه: يقوم المتعلم في هذه المرحلة، بتلخيص النتيجة أو المعلومة المحددة بنفسه، ودون تدخل من المعلم، ثم يقوم المعلم بكتابة ما توصل إليه المتعلم على اللوح.

ومن خلال الربط بين مخرجات إستراتيجية الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع ومهارات التفكير العلمي؛ فيمكن وصفه بأنه تعلم ذو معنى، حيثُ يرتبط التعلّم بالخبرات الواقعية للمتعلم، ويستند إلى معارفه السابقة ويبنى عليها معارفه الجديدة، وهو ما أكده الحناكي (2022) بأن التعلم الممتع، توجه يحول الموقف التعليمي، متضمناً كافة عناصره، ومضمونه التعليمي، وبصورة منظمة، ومتسقة، إلى الخبرات التعليمية، التي تتسم بالمرونة والمتعه، ويشارك المتعلم في تحديد مكوناتها، بغيه اكتساب المعرفة مع تحقيق المتعة في ذات الوقت. ويذهب الحارثي (2021) إلى ذكر أنّ التعلم الممتع يعدُ خبرة تحويلية، وله دور جوهري في تغيير أسلوب حياة المتعلم، ويعزز من قدرة المتعلم على تحسين مهارات التفكير، بالإضافة إلى أنّ هذا الأسلوب، قد حقق فاعلية في تشجيع المتعلم على البحث والاستقصاء والتعلم، فضلاً عن أنّ النسبة الأغلب من المتعلمين يعتبرون التعلم أكثر متعة، من خلال هذا النهج.

ويستدعى هذا الربط، تعريف التفكير العلمي، إذ عرفه مختار (2014، 7) بأنّه "مجموعة من المهارات العقلية المتكاملة اللازمة لحل مشكلة تواجه الطالب في حياته اليومية باستخدام منهج علمي يتوفر فيه الموضوعية، ويسم بالدقة والمرونة، وتتكون من عدة مهارات، هي: تحديد المشكلة، وفرض الفروض، واختيار صحة الفروض، والتفسير، والتعميم"، وتعرف مهارات التفكير العلمي بأنها "مجموعة من العمليات العقلية المنظمة التي تمكن الفرد من تحليل

المعلومات، وتقييمها، وبناء استنتاجات منطقية لحل المشكلات واتخاذ القرارات، وهذه المهارات لا تقتصر على مجال العلوم فحسب، بل تمتد لتشمل جميع جوانب الحياة (العمري، 2020 ب).

ومما تقدم، تتضح الآلية التي تعزز بها إستراتيجية الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع دورالمتعلم، وهو ما يمهد لذكر خطوات التفكير العلمي، إذ لخص كل من الزعبي (2017) وعبد الجبار والزهاوي (2023) خطوات التفكير العلمي في ستة خطوات متسلسلة وهي: الشعور بالمشكلة: وتتمثل بالقدرة التي يمتلكها المتعلم على إدراك طبيعة المشكلة التي قد تم طرحها، وتحديد جوانبها وعواملها الأساسية ذات الأهمية، والنظر في أسباب هذه المشكلة. وتحديد المشكلة وصياغتها: ويتم ذلك عن طريق بناء المتعلم للأفكار، أو طرح أسئلة بحثية تتناسب مع المشكلة وعناصرها، ليتسنى له صياغتها، والتعبير عن حل المشكلة. وجمع المعلومات والمعطيات التي تتعلق بالمشكلة: وتتجلى هذه المهارة بمقدرة المتعلم على تفسير المعطيات والمعلومات التي حددها وصنفها مستعيناً بقدراته العقلية، لتعطي المعنى والأسباب المختلفة بما يتوافق مع استنتاج معطيات المشكلة، وربطها بالنتائج التي يتوصل اليها. ووضع الفروض: وهنا يقوم المتعلم بتحقيق الوصول إلى عدد من الفروض، بالاستعانه بالمعلومات التي جمعها في خطوة تحديد المشكلة، بحيث نكون هذه الفروض التجريبية المقترحة لها فاعلية في حل المشكلة بشكل مبدئي. واختبار صحة الفروض: وتمتاز بأهميتها، والتي من خلالها يقوم المتعلم بحسم وتحديد الفروض التي تنسجم وتتوافق مع المشكلة، عن طريق اختبار هذه الفروض التي توصل اليها مسبقاً باختبارات مختلفة، لتحديد وتمييز الأكثر تناسباً لحل المشكلة بدقة ووضوح، مما يدعم امتلاك المتعلم للمعرفة العلمية. وأخيراً الوصول الى النتيجة وتطبيق الحل: فنظراً إلى أنّ حل المشكلات يعتمد على الفروض التي تنبعث من النتائج، فهنا ينتقي المتعلم النتائج التي تعززها الأدلة والحقائق لاستخدامها في حل المشكلة، وتكون أيضاً حل للمشاكل الجديدة.

وانطلاقاً مع ما سبق، فتتجلى فوائد تنمية التفكير العلمي، ووفقاً لمنظور سحيب وعبد الأمير (2025) بصفته من أنماط التفكير الذي يساعد على تنمية الاهتمام بإثارة التأمل في مواقف الحياة، والبحث والتقصي عن الأسباب التي أدت لحدوثها، كما وأنه يساعد في تقديم إيضاحات تجاه القضايا الغامضة والمبهمة، من خلال ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، ويُعدُّ أيضاً من أنماط التفكير العلمي الهادف والموجه، ذلك أنه يساعد المتعلم في التوصل إلى النتيجة

المرغوبة، علاوة على فائدته في تنمية مهارات حل المشكلات، وكيفية صياغة الاستدلالات، فهو بذلك يؤدي إلى مخرجات تربوية، تتمثل في تعويد المتعلم على الحدّ من السلوك الاندفاعي، وتسانده في تحليل الأفكار بكل تأنّي ومرونة ولياقة عقلية.

7-الدراسات السابقة:

لم تجد الباحثة دراسات- في حدود ما تم الاطلاع عليه- جمعت بين متغيرات الدراسة بدقة، إلا أنها وجدت دراسات قريبة من متغيرات الدراسة، وبذلك استفردت الدراسة الحالية في دمجها لإستراتيجية الاستقصاء مع التعلم الممتع، واستفردت أيضاً في تقاطع الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع مع مهارات التفكير العلمي، وبذلك تعدُّ سبقاً علمياً في ميدان التربية والتعليم، وفيما يلي عرضٌ لبعض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، وتم ترتيبها زمنياً من الأحدث إلى الأقدم وكما يلي:

-الدراسات في البيئة العربية:

هدفت دراسة عبد القادر (2025) إلى تعرف فاعلية التعلم الاستقصائي الموجه نحو العملية POGIL في تعليم العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي، وحب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أجريت الدراسة في محافظة القليوبية، استخدم المنهج شبه التجريبي، وطُبق اختبار مهارات التفكير العلمي، ومقياس حب الاستطلاع، وتكونت العينة من (62) تلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات التلاميذ لاختبار مهارات التفكير العلمي وفي الاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس حب الاستطلاع العلمي وفي المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد علاقة ارتباطية بين اختبار مهارات التفكير العلمي ومقياس حب الاستطلاع العلمي.

وهدفت دراسة الحجي والحربي (2025) إلى تعرف فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعلم الممتع في تنمية التواصل العلمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، استُخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكونت الأدوات من اختبار التواصل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الخامس الابتدائي في الابتدائية الثامنة والثلاثون بمحافظة عنيزة، وبلغ حجم

العينة (60) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التواصل العلمي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعلم الممتع في تنمية التواصل العلمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

-الدراسات في البيئة الأجنبية:

هدفت دراسة بوسبيتا وآخرون (Puspita & others, 2025) إلى تعرف أثر استخدام التعلم الممتع في تدريس العلوم وتحديداُ التعلم العميق، طبقت الدراسة في مدرسة Kroyo 1 SDN ، استخدم البحث منهجًا وصفيًا نوعيًا، واشتملت العينة على معلمي العلوم والطلاب في الصفين الرابع والخامس، وتكونت الأدوات من الملاحظة، والمقابلات المتعمقة، وأظهرت النتائج أنّ تطبيق عناصر التعلم الممتع في تعلم العلوم يتم من خلال الأنشطة التجريبية المباشرة، واستخدام وسائل التعلم التفاعلية، إضافة إلى إستراتيجيات لبناء بيئة صفية إيجابية، وقد كان لهذا النهج أثر في زيادة اهتمام الطلاب بالتعلم، ومشاركتهم، وفهمهم للمفاهيم.

وهدفت دراسة ديفريك وآخرون (Divrik & others, 2021) إلى تقييم فعالية أسلوب التعلم القائم على الاستقصاء، المدعوم بإستراتيجيات ما وراء المعرفة، في تنمية مهارات حل المشكلات كأحد المهارات الفرعية للتفكير العلمي لدى الطلاب، استُخدم التصميم شبه التجريبي، وتصميم دراسة الحالة، وطبقت الدراسة على (63) طالبًا من طلبة الصف الرابع، ومقابلات مع (12) معلمًا في المرحلة الابتدائية، واستخدام اختبار مهارات حل المشكلات واختبار مهارات طرحها، كأدوات للدراسة، وكشفت النتائج أنّ أسلوب التعلم القائم على الاستقصاء قد يكون فعالاً في تحسين مهارات حل المشكلات لدى الطلاب.

وهدفت دراسة أسمورو وآخرون (Asmoro & others, 2021) إلى تعرف أثر نموذج التعلم القائم على الاستقصاء الموجه على تنمية مهارات التفكير العلمي، وتعرف أثر الأنواع المختلفة من الأنشطة العلمية على تنمية مهارات التفكير العلمي، استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (263) طالبًا من طلاب الصف الحادي عشر من قسم العلوم في باكيتان في إندونيسيا، وتم استخدام اختبار مهارات التفكير العلمي لكوهين، وأظهرت النتائج أنّ للاستقصاء الموجه أعلى قدرة على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة ماهاناني وآخرون (Mahanani & others, 2020) إلى بحث تأثير تطبيق أسلوب التعلم الاستقصائي في سياق القضايا الاجتماعية العلمية على مهارات الطلاب في التفكير النقدي والتفسير العلمي، استخدم المنهج الكمي، مع تصميم مجموعة ضابطة بعد الاختبار فقط، تكونت العينة من (90) طالبًا في إحدى المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة مالانج، وطُبق اختبار التفكير النقدي، واختبار التفسير العلمي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات التفكير النقدي والتفسير العلمي لدى الطلاب الذين تلقوا تعليمهم باستخدام أسلوب التعلم الاستقصائي مع القضايا الاجتماعية العلمية.

وهدفت دراسة يوكسيل (Yuksel, 2019) إلى بحث أثر منهج التعلم القائم على البحث والاستقصاء على مهارات التفكير العلمي لدى طلاب العلوم المتدربين في مقرري طبيعة العلوم وتاريخها، استخدم المنهج شبه التجريبي، وصُممت الدراسة وفق نموذج اختبار قبلي وبعدي لمجموعة واحدة، تكونت العينة من (31) من طلاب العلوم المتدربين، تم استخدام اختبار مهارات التفكير العلمي (SRST) وتكون من (7) أبعاد فرعية، و(26) بندًا، وبينت النتائج وجود فرق دالٌ إحصائيًا بين مجموع درجات اختبار SRST القبلي والبعدي لصالح مجموع درجات الاختبار البعدي، وذلك وفقًا لأبعاد التفكير النسبي، والتفكير الترابطي، والتفكير الافتراضي.

-التعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت معظم الدراسات السابقة في تناولها لإستراتيجية الاستقصاء وأثرها في تحسين متغيرات عدة ومنها مهارات التفكير العلمي، أو مهارات مرتبطة بها، وتناولت دراسات أخرى التعلم الممتع وأثره في تحسين متغيرات عدة، كما وتشابهت أغلب الدراسات في استخدامها المنهج شبه التجريبي، وفي بعض الأدوات، حيث تشابهت أغلبها في استخدام الاختبار أو المقياس كأدوات للدراسة، وتشابهت أيضاً في بعض النتائج. وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة، وفي بعض جوانب الأدب النظري، والتعرف على طريقة تطبيق الأدوات على عينة الدراسة، والمنهجية المستخدمة. وقد انفردت الدراسة الحالية في اعتبارها الدراسة الأولى من نوعها في البيئة الأردنية والتي تجمع ما بين تدريس العلوم بالاستقصاء بالاستناد إلى التعلم الممتع وأثره في تحسين مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السابع الأساسي. وتتقاطع الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف وهو تعرف أثر تدريس العلوم بالاستقصاء بالاستناد إلى

التعلم الممتع في تحسين مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السابع الأساسي، كما وتقاطعت في استخدامها المنهج شبه التجريبي، وفي استخدامها لاختبار التفكير العلمي كاداة للدراسة.

8-منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي، بوجود مجموعتين وقياس قبلي وبعدي؛ باعتباره المنهج المناسب لاستكشاف أثر تدريس العلوم بالاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع في مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السابع الأساسي.

9-أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (44) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة الجبيهة الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة في العاصمة عمان، خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2026/2025)، إذ تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة وذلك لتعاون الإدارة المدرسية، وبموافقة أولياء الأمور والجهات المختصة، وتم توزيع أفراد الدراسة على مجموعتين بالطريقة العشوائية بواقع (22) طالبة للمجموعة التجريبية التي تم تدرِسُهن باستخدام الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، و(22) للمجموعة الضابطة التي تم تدرِسُهن باستخدام الطريقة الاعتيادية.

10- أداة الدراسة:

قامت الباحثة بعد الرجوع إلى الدراسات ذات العلاقة كدراسة (العمري، 2020؛ أبو عودة والبنهساوي، 2020؛ رحيم والساعدي، 2021)، بإعداد اختبار التفكير العلمي، وقد جري تطوير الاختبار وفق الخطوات التالية:

1.تحديد الهدف من الاختبار.

2.تحديد أبعاد الاختبار في ضوء مهارات التفكير العلمي في مادة العلوم وهي:

- تحديد المشكلة: من خلال جمع المعلومات حول المشكلة المطروحة.
- فرض الفروض: من خلال حث الطالبات على تكوين فرضيات لتفسير الموقف المثير.
- اختبار صحة الفروض: من خلال فحص الحلول المقترحة.
- التفسير: من خلال حث الطالبات على تقديم تفسرات للموقف الذي يواجهونها.

- التعميم: إتاحة الفرصة لنقل المفهوم أو التعميم المتوصل اليه الى مواقف جديدة اخرى مشابهه.

3.صياغة أسئلة الاختبار، حيث كان على الاختبار نمط الاختيار من متعدد، كما تم تزويد أفراد الدراسة بتعليمات كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتم صياغة (30) سؤال موزعة على مهارات التفكير العلمي المحددة بالدراسة.

-صدق المحتوى (اختبار التفكير العلمي):

تم اعتماد صدق اختبار التفكير العلمي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وأساليب تدريس العلوم وعددهم (12)، وقد طلب منهم إبداء الرأي في مدى ملاءمة الاختبار، ومدى ارتباطه بمهارات التفكير العلمي، ومدى مناسبة أسئلة الاختبار وفقراته للخصائص النمائية والمرحلة العمرية لأفراد الدراسة، وبعد الأخذ بملاحظاتهم، تم الأخذ بنسبة (80%) من اتفاق المحكمين على التعديلات، حيث تم إعادة صياغة بعض الأسئلة، وتم إجراء بعض التعديلات الإملائية واللغوية.

-معاملات الصعوبة والتمييز (اختبار التفكير العلمي):

باستخدام برنامج (SPSS) تم تحليل استجابات مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (20) لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تم اعتماد النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة كمعامل صعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وحسب معامل التمييز لكل فقرة، وجدول (1) يبين معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول (1) معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.50	0.651**	16	0.70	0.821**
2	0.60	0.531*	17	0.65	0.633**
3	0.40	0.691**	18	0.70	0.705**
4	0.55	0.641**	19	0.75	0.784**
5	0.65	0.641**	20	0.70	0.747**
6	0.55	0.746**	21	0.70	0.747**
7	0.60	0.571**	22	0.70	0.806**
8	0.50	0.596**	23	0.80	0.571**
9	0.50	0.699**	24	0.45	0.551*
10	0.70	0.910**	25	0.60	0.683**
11	0.50	0.699**	26	0.75	0.617**
12	0.55	0.476*	27	0.75	0.807**
13	0.75	0.673**	28	0.65	0.635**
14	0.65	0.578**	29	0.70	0.592**
15	0.75	0.734**	30	0.70	0.652**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من الجدول (1) أنّ معاملات صعوبة الفقرات تراوحت بين (0.40-0.80)، ومعاملات التمييز تراوحت بين (0.476-0.910). وبناءً على ما أشار إليه عودة (2010) للمدى المقبول لصعوبة الفقرة والذي يتراوح بين (0.20–0.80)، وكذلك بالنسبة لتمييز الفقرة، حيث أنّ الفقرة تعتبر جيدة اذا كان معامل تمييزها أعلى من (0.39)، ومقبولة وينصح بتحسينها إذا كان معامل تمييزها يتراوح بين (0.20–0.39)، وضعيفة وينصح بحذفها إذا كان معامل تمييزه يتراوح بين (صفر-0.19)، وسالبة التمييز يجب حذفها، وعليه فلم يتم حذف أي من الفقرات بناء على معامل الصعوبة أو معامل التمييز.

-صدق البناء (اختبار التفكير العلمي):

وللتحقق من التجانس الداخلي للمقياس (صدق البناء)، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) مستجيبًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينته، حيث تم استخراج معامل الارتباط المصحح بين الفقرة والدرجة الكلية لاختبار التفكير العلمي، والجدول (2) يبين النتائج:

جدول (2) مؤشرات صدق التجانس الداخلي لاختبار التفكير العلمي

الرقم	الارتباط المصحح	الرقم	الارتباط المصحح
1	0.53	16	0.67
2	0.48	17	0.47
3	0.40	18	0.41
4	0.42	19	0.81
5	0.60	20	0.52
6	0.56	21	0.42
7	0.41	22	0.72
8	0.51	23	0.54
9	0.49	24	0.23
10	0.79	25	0.62
11	0.76	26	0.36
12	0.46	27	0.63
13	0.64	28	0.67
14	0.49	29	0.59
15	0.74	30	0.56

****دالة إحصائيا على مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول (2) أنّ معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لاختبار التفكير العلمي بين (0.23) و(0.81)، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.20) التي وردت في (Brown, 1983)، مما يشير إلى صدق البناء.

-ثبات (اختبار التفكير العلمي):

للتأكد من ثبات الاختبار، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (20) ، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كودر ريتشاردسون -20 وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
تحديد المشكلة	0.73	0.84
فرض الفروض	0.73	0.97
اختبار صحة الفروض	0.78	0.89
التفسير	0.77	0.85
التعميم	0.75	0.90
اختبار التفكير العلمي	0.93	0.94

يتبين من الجدول (3) أنّ أداة الدراسة تتمتع بدرجات جيدة من الثبات، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (0.73) و(0.78)، ومعاملات ثبات الإعادة بين (0.84) و(0.94)، مما يدل على تمتعها بمستوى عالٍ من الموثوقية.

-دليل تدريس وحدة الضوء وفق الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع:

تم تطوير دليل لتدريس وحدة الضوء من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي وفق الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، وقد تضمن دليل المعلم الموضوعات التي تناولها كتاب العلوم للصف السابع الأساسي/ الفصل الدّراسي الأول، فيما يخص وحدة "الضوء"، والهدف الأساس من هذا الدليل هو تكوين تصور واضح للإجراءات التعليميّة التعلميّة التي تم تطبيقها وفق الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، ويشمل الدليل مقدمة تتعلق بالاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، تتبعها مجموعة من الإرشادات العامة، ثم التعريف بالاستقصاء المستند إلى

التعلم الممتع وأهداف التدريس باستخدامه، ومزاياه، وخطوات التدريس به، إضافة إلى الجدول الزمني للموضوع والتقويم الختامي، كما يعرض موضوعات وحدة "الضوء" وهي (الضوء، تطبيقات على انعكاس الضوء، الإثراء والتوسع (استقصاء علمي)، مراجعة الوحدة السادسة).

-خطوات التدريس باستخدام إستراتيجية الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع:

تم تطبيق إستراتيجية الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع على أفراد المجموعة التجريبية بواقع (10) حصص دراسية، وبواقع حصّتين أسبوعيًّا على مدار خمسة أسابيع، وقد تضمنت كل حصة أربعة إجراءات متسلسلة وهي (التمهيد من خلال تهيئة الطلبة ذهنيًا ونفسيًا، والعرض من خلال الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، والتقويم للتاكد من مدى تحقق الأهداف، والغلق من خلال تلخيص ما تم عرضه خلال الحصة). وتكون العرض في كل حصة من خلال الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، من خمسة مراحل وهي كما يلي:

- المرحلة الأولى (مواجهه موقف ما أو محاولة اكتشافه): تم في هذه المرحلة عرض اسم التجربة التي ستقوم الطالبات بتطبيقها عملياً أثناء الحصة، وثم تم ذكر الهدف من التجربة، وقد تم تضمين (7) تجارب موزعة على (10) حصص دراسية، وهي (تجربة انحناء الماصة، لعبة المرايا الضوئية، مرآة العصا، استكشاف انعكاس الصور في المرايا المستوية والملعقة، تكون الصورة في العدسة المحدبة، عدسات النظارات، مرآة الطاقة).
- المرحلة الثانية (شرح عملية الاستقصاء): تم الطلب من الطالبات إجراء التجربة عملياً أثناء الحصة، من خلال خطوات محددة تم شرحها أثناء الحصة، مع مراعاة تقديم التوجيه للطالبات أثناء إجراء التجربة.
- المرحلة الثالثة (القيام بخطوات إجرائية وتجميع بيانات أو اعادة تنظيم المعارف السابقة المرتبطة بالموقف): تبدأ الطالبات بإجراء التجربة عملياً بهدف تجميع البيانات والمعارف السابقة ذات العلاقة بالتجربة، من خلال تسجيل ملاحظات عن الأسئلة التي يتم طرحها عليهن أثناء التجربة.
- المرحلة الرابعة (إعادة تنظيم المعارف وتوزيعها): تقوم الطالبات بعد إجراء التجربة بإعاده تنظيم المعارف وتوزيعها، لاكتشاف النتيجة أو المعلومة المحددة بأنفسهن، ودون تدخل من المعلمة.

- المرحلة الخامسة (تحليل الاستقصاء وتقويمه): تُلخص الطالبات النتيجة أو المعلومة المحددة بأنفسهن دون تدخل من المعلمة، ثم تم كتابة ما توصلت إليه الطالبات على السبورة.

-صدق المحتوى (دليل وحدة الضوء وفق الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع):

تم اعتماد صدق دليل الوحدة الدراسية من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وأساليب تدريس العلوم وعددهم (12)، وقد طلب منهم إبداء الرأي في مدى ملاءمتها ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية ووضوحها ومدى مناسبتها للمرحلة العمرية ومدى قابليتها للتعلم، وبعد الأخذ بملاحظاتهم، تم الأخذ بنسبة (80%) من اتفاق المحكمين على التعديلات، حيث تم حذف بعض التجارب، وهي (تجربة أشعة الضوء، أشعة المشط، صنع مشكال بسيط، لعبة الظلال المتغيرة، الكلمات المقلوبة)، وتم إجراء بعض التعديلات الإملائية واللغوية، وهي (إجراء بدلًا من إجراء، والآتية بدلاً من التالية، إعادة بدلاً من إعادة)، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية.

11-متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغير المستقل: وهو طريقة التدريس، وله مستويان:

أ. التدريس باستخدام الاستقصاء المستند للتعلم الممتع.

ب. التدريس بالطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغير التابع

أ. التفكير العلمي.

12-تصميم الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي، بوجود مجموعتين وقياس قبلي وبعدي، بالتالي فإن التصميم المناسب هو كالأتي:

E	O	X	O
G	1		1
C	O	-	O
G	1		1

حيث تشير الرموز السابقة إلى:

EG: المجموعة التجريبية من طالبات الصف السابع الأساسي.

CG: المجموعة الضابطة من طالبات الصف السابع الأساسي.

O1: اختبار التفكير العلمي.

X: التدريس باستخدام إستراتيجية الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع.

-: التدريس بالطريقة الاعتيادية.

13-إجراءات تنفيذ الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع الإجراءات التالية:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة العربية والأجنبية والإفادة منها.
- الاستفادة من الأدب النظري في إعداد وتطوير أداة الدراسة والمتمثلة في اختبار التفكير العلمي، وإعداد دليل المعلم.
- تطوير أداة الدراسة.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
- تحديد أفراد الدراسة.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة.
- تطبيق أداة الدراسة قبلياً.
- تطبيق الدراسة.
- تطبيق أداة الدراسة بعدياً.
- جمع البيانات وتحليلها واستخدام المعالجات الإحصائية واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناسبة لتحقيق هدف الدراسة.
- التوصل للنتائج وبناء مجموعة من التوصيات بناءً على نتائج الدراسة.

- **المعالجة الإحصائية:**

بغرض التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة، استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الملائمة لتحقيق هدف الدراسة، وبهدف الاجابة عن أسئلة الدراسة تم اختبار تحليل التباين الأحادي(ANCOVA).

-نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج سؤال والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة = α (0.0.5) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العلمي تُعزى إلى طريقة التدريس (الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف السابع الأساسي في اختبار التفكير العلمي في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس (الاستقصاء المستند الى التعلم الممتع، الاعتيادية)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لدرجات طالبات الصف السابع الأساسي في اختبار التفكير العلمي ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس (الاستقصاء المستند الى التعلم الممتع، الاعتيادية)

		القياس القبلي		القياس البعدي	
طريقة التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستقصاء المستند الى التعلم الممتع	22	9.50	3.49	25.86	2.78
الاعتيادية	22	8.23	2.60	15.91	3.38

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات طالبات الصف السابع الأساسي في اختبار التفكير العلمي ككل في القياسين القبلي والبعدي وفقًا لطريقة التدريس (الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، الاعتيادية) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي اختبار التفكير العلمي ككل وفقًا لطريقة التدريس (الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، 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 لدرجات طالبات الصف السابع الأساسي في اختبار التفكير العلمي ككل وفقًا لطريقة التدريس (الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
طريقة التدريس	986.336	1	986.336	105.362	.000	.720
القياس القبلي	18.593	1	18.593	1.986	.166	.046
الخطأ	383.816	41	9.361			
الكلي	1492.432	43				

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.0.5) في درجات طالبات الصف السابع الأساسي في اختبار التفكير العلمي وفقاً لطريقة التدريس (الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، الاعتيادية)، فقد بلغت قيمة (ف) (105.362) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر لطريقة التدريس. كما يتضح من الجدول (5) أنّ حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η2) ما نسبته (72%) من التباين المُفسَّر (المُتنبَأ به) في المتغير التابع وهو اختبار التفكير العلمي. ولتحديد الجهة التي تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا لطريقة التدريس، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لاختبار التفكير العلمي تبعاً لطريقة التدريس (الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، الاعتيادية)

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع	25.726	.660
الاعتيادية	16.047	.660

تشير النتائج في الجدول (6) إلى أنّ الفروق كانت لصالح الذين تعرضوا لطريقة الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع مقارنة بأفراد الطريقة الاعتيادية. كما تم حساب الأوساط الحسابية

والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار التفكير العلمي وفقاً لطريقة التدريس (الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، الاعتيادية)، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار التفكير العلمي وفقاً لطريقة التدريس

الأبعاد	طريقة التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المشكلة	الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع	22	2.41	1.33	5.36	0.95
	الاعتيادية	22	2.27	1.24	3.27	0.88
الفروض	الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع	22	1.95	1.84	5.18	1.01
	الاعتيادية	22	1.45	0.96	3.18	1.14
صحة_الفروض	الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع	22	1.82	0.80	5.18	0.85
	الاعتيادية	22	1.68	0.72	3.00	1.23
تفسير	الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع	22	1.55	1.18	5.41	0.67
	الاعتيادية	22	1.32	0.99	3.09	1.02
التقييم	الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع	22	1.77	1.15	4.73	1.16
	الاعتيادية	22	1.50	1.19	3.36	1.40

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار التفكير العلمي ناتج عن اختلاف طريقة التدريس (الاستقصاء المستند الى التعلم الممتع، الاعتيادية)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (One way MANCOVA). وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر طريقة التدريس (الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، الاعتيادية)على أبعاد اختبار التفكير العلمي

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
طريقة التدريس	Hotelling's Trace	3.733	24.637	5.000	33.000	.000	.789

يتبين من الجدول (8) وجود أثر لطريقة التدريس ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس البعدي لأبعاد اختبار التفكير العلمي مجتمعة حيث بلغت قيمة هوتلينج (3.733) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولتحديد على أي بعد من الأبعاد كان أثر طريقة التدريس، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لكل بعد على حدة وفقاً لطريقة التدريس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر طريقة التدريس على القياس البعدي لكل بعد من أبعاد اختبار التفكير العلمي بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
طريقة التدريس	المشكلة بعدي	43.123	1	43.123	52.581	.000	.587
	الفروض بعدي	40.100	1	40.100	33.138	.000	.472
	صحة الفروض بعدي	48.999	1	48.999	43.899	.000	.543
	تفسير بعدي	52.439	1	52.439	75.118	.000	.670
	التقييم بعدي	22.061	1	22.061	14.416	.001	.280

المشكلة القبلي (المصاحب)	المشكلة بعدي	1.435	1	1.435	1.750	.194	.045
الفروض القبلي (المصاحب)	الفروض بعدي	3.001	1	3.001	2.480	.124	.063
صحة_الفروض القبلي (المصاحب)	صحة الفروض بعدي	.728	1	.728	.652	.425	.017
تفسير القبلي (المصاحب)	تفسير بعدي	.192	1	.192	.275	.603	.007
التقييم القبلي (المصاحب)	التقييم بعدي	1.978	1	1.978	1.293	.263	.034
الخطأ	المشكلة بعدي	30.345	37	.820			
	الفروض بعدي	44.774	37	1.210			
	صحة الفروض بعدي	41.298	37	1.116			
	تفسير بعدي	25.829	37	.698			
	التقييم بعدي	56.624	37	1.530			
الكلي المصحح	المشكلة بعدي	83.545	43				
	الفروض بعدي	92.545	43				
	صحة الفروض	99.636	43				

	بعدي						
	تفسير بعدي	90.250	43				
	التقييم بعدي	89.909	43				

يظهر من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقًا لأثر طريقة التدريس (الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع، الاعتيادية) 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 اختبار التفكير العلمي وفقاً لطريقة التدريس

المتغير التابع	طريقة التدريس	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المشكلة بعدي	الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع	5.335	.196
	الاعتيادية	3.302	.196
الفروض بعدي	الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع	5.162	.238
	الاعتيادية	3.202	.238
صحة الفروض بعدي	الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع	5.174	.228
	الاعتيادية	3.007	.228
تفسير بعدي	الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع	5.371	.181
	الاعتيادية	3.129	.181
التقييم بعدي	الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع	4.772	.267
	الاعتيادية	3.318	.267

يتضح من الجدول (10) أنّ الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي في جميع أبعاد اختبار التفكير العلمي كانت لصالح الذين تعرضوا لطريقة الاستقصاء المستند إلى

التعلم الممتع مقارنة بأفراد الطريقة الاعتيادية، علماً بأنّ حجم الأثر للأبعاد كان مرتفعاً حسب Cohen (1988)، وقد تراوح ما بين (28%-67%).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حداثة الإستراتيجية، إذ أنها تجمع بين الاستقصاء والتعلم الممتع، فالطالبة في هذه الإستراتيجية قد توصلت إلى المعلومة بنفسها من خلال الاستقصاء؛ وهذا ما أدى إلى إثارة الحماس والدافعية لديها نحو الإرادة في التعلم الذاتي، وهو بالتالي ما انعكس على زيادة الاستعداد والحماس لقيامها بتطبيق التجارب بنفسها، كما أنّ الممارسة العملية للتجارب، قد أدت لزاماً إلى شعور الطالبة بالمتعة أثناء تطبيقها للتجربة، وما زاد من حرصها على الوصول إلى حل للسؤال أو المشكلة المطروحة والوصول إلى النتيجة النهائية للتجربة، وهو ما ساهم بشكل مباشر في صقل مهارات التفكير العلمي لديها.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعود إلى بيئة التعلم الممتعة التي وفرتها الإستراتيجية، إذ إنّ مواجهة الطالبة لظاهرة غريبة مثل تجربة "انحناء الماصة"، أو تجربة "مرآة العصا"؛ أدى إلى صياغة عدة أسئلة دقيقة في ذهنها، والمتعة في إجراء التجربة؛ قد كسر حاجز الرهبة والخوف، ما أدى إلى جعل الطالبة أكثر جرأة على تحديد المشكلة بين ما تعرفه وبين ما تراه. كما أنّ الطالبة، مثلاً في تجربة "تكوّن الصورة في العدسة المحدبة"؛ وعند اقتراحها للحلول أو التفسيرات بناء على ما تم ملاحظته، هذا أدى إلى تحسين الخيال العلمي لديها، بالتالي زيادة القدرة على العصف الذهني، وهو ما انعكس على تحسين بُعد فرض الفروض لديها، وأما عن بُعد اختبار صحة الفروض؛ وهو الجزء الأكثر متعة في الاستقصاء، فمن خلال التجريب العملي للطالبة وجمع البيانات وضبط المتغيرات، فالطالبة لم تقتصر على التخمين فقط، بل تعدت ذلك للبحث عن أي دليل مادي ملموس يثبت أو ينفي الفرضية، ما أدى إلى تجويد وتحسين التفكير العلمي لديها، كما أنّ الربط المنطقي للنتائج ومناقشة النتائج مع باقي الزميلات، وتحويل الملاحظات إلى نتيجة علمية، من خلال قيام الطالبة بفهم العلاقة السببية، وهذا ما يمثل بُعد التفسير، وفي نهاية التجربة وعند الوصول إلى القاعدة العامة للتجربة، مثلاً في تجربة "استكشاف انعكاس الصور في المرايا المستوية"، بدأت الطالبة في الانتقال من التفكير الجزئي إلى التفكير الشمولي، وهو ما يمثل بُعد التعميم، والذي يمثل قمة الهرم في التفكير العلمي.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة عبد القادر (2025) والتي أثبتت نتائجها وجود فاعلية للتدريس بالتعلم الاستقصائي الموجه نحو العملية POGIL في تعليم العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومع نتيجة دراسة (Asmoro & others, 2021) والتي بينت نتائجها وجود أثر لنموذج التعلم القائم على الاستقصاء الموجه في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الحادي عشر، ومع نتيجة دراسة (Puspita & others, 2025) والتي بينت أثر لاستخدام التعلم الممتع في تدريس العلوم لدى طلاب الصفين الرابع والخامس الأساسي.

14-التوصيات والمقترحات:

بناءً على النتائج توصي الدراسة بالآتي:

1. تبني الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع كإطار عملي في تدريس العلوم.
2. إعادة تصميم وحدات منهاج العلوم للصف السابع الأساسي، بما يدعم الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع.
3. تشجيع معلمي العلوم على استخدام الاستقصاء المستند إلى التعلم الممتع في تدريس العلوم.
4. إعداد أدلة إجرائية لمعلمي العلوم بحيث تتضمن إجراءات تعليمية ممتعة.
5. إجراء دراسات مشابهه للدراسة الحالية مع متغيرات أخرى.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، عطيات محمد (2023). أثر إستراتيجية التعلم الاستقصائي المُوجَّه نحو العملية في تحسين التحصيل وعمليات العلم والدافعية لتعلم العلوم لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، *مجلة كلية التربية ببنها*، العدد (136)، 628- 698.

أبو عودة، محمد فؤاد والهنساوي، ألاء مصطفى (2020). أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي لتحسين مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(4)، 1-22.

أبو مغنم، كرامي بدوي (2021). أثر حقيبة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم الممتع في تحسين مهارات التعلم الذاتي والثقافة الجغرافية وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الجغرافيا، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 18(133)، 296-371.

أحمد، عائدة وموسى، محمد (2022). دور إستراتيجيات التعلم الممتع في تحسين بعض العادات الصحية لدى طفل الروضة، *مجلة جامعة البعث*، 44(21)، 73- 115.

اقطيط، فاتن محمد ومنصور، عثمان ناصر (2023). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لإستراتيجيات التعلم الممتع ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم، *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، العدد(79)، 29- 48.

آل طلحان، سعيد محمد (2024). مستوى مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط من وجهة نظر معلمي العلوم، *مجلة الآداب*، كلية الآداب، جامعة ذمار، 12(3)، 135- 171.

آل مشرف، حمد مهدي والمالكي، عبد العزيز درويش. (2022). واقع تنفيذ أنشطة الاستقصاء في مقرر العلوم أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمدينة نجران، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 5(4)، 481-550.

جمال الدين شلبي، رحاب (2025). فاعلية التعلم الاستقصائي الموجه نحو العملية POGIL في تعليم العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي وحب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 19(9), 484-563.

الحارثي، وفاء عايض (2021). واقع استخدام معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التعلم الممتع بمدينة الرياض، *مجلة كلية التربية*، العدد (45)، 149- 128.

الحجي، ذكرى عقيل والحربي، عبدالله بشير (2025). فاعلية تدريس العلوم باستخدام التَّعَلُّم المُمْتِع في تنمية التواصل العلمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية*، 36(144)، 392-430.

الحناكي، لولوة علي (2022). مدى استخدام المعلمين لإستراتيجيات التعلم الممتع في تدريس الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المشرفين بمدينة الرياض، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، العدد (143)، 299 – 344.

الخزرجي، سليم إبراهيم (2011). *أساليب معاصرة في تدريس العلوم*، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

رحيم، زينب حامد والساعدي، يوسف محمد (2021). أثر إستراتيجية Murder المعدلة في التفكير العلمي لطالبات الصف الأول المتوسط في مادة العلوم، *مجلة كلية التربية الأساسية*، 27(111)، 1-15.

الزايد، زينب عبد الله (2023). استخدام الاستقصاء العملي لتحسين تعلم طالبات الصف الثالث الثانوي، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 6(1)، 345-369.

الزعبي، عبد الله سالم. (2017). أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس مادة العلوم في تحسين مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(3)*، 349-369.

زيتون، عايش (2013). *النظرية البنائية إستراتيجية تدريس العلوم*، دار الشروق للنشر والتوزيع.

سحيب، حازم جاسم وعبد الأمير، محمد جاسم (2025). مستوى التفكير العلمي والسعة العقلية وعلاقتهما بالتحصيل المعرفي لطلبة قسم علوم الحياة / كلية التربية للعلوم الصرفة في مادة الكيمياء، *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، 17(1)، 978- 994.

شقيرات، عبير عدنان (2022). توظيف مهارات الاستقصاء في تعليم الطلبة الموهوبين في مدارس القدس الشرقية، *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية*، 2(6)، 322 - 340.

عبد الجبار، كوفان صباح والزهاوي، إلهام أحمد (2023). مستوى مهارات التفكير العلمي وعلاقته بالتحصيل والاستطلاع العلمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم، *مجلة قەلای زانست العلمية*، 8(2)، 758- 793.

عبد القادر، رحاب جمال الدين (2025). فاعلية التعلم الاستقصائي الموجه نحو العملية (POGIL) في تعليم العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي وحب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 19(9)، 484- 563.

العفيفي، سوسن أحمد (2022) أثر استخدام إستراتيجيات التعلم الممتع في تدريس الرياضيات على تحسين الرغبة المنتجة من البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة، *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 1(14)، 70- 90.

العمري، ماجد محمد (2020 أ). واقع تطبيق إستراتيجية التخيل الموجه في مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية وعلاقته بمهارات التفكير العلمي، *المجلة العربية للتربية النوعية*، 4(14)، 315-356.

العمري، ماجد محمد (2020 ب). فاعلية استخدام التخيل الموجه في تحسين مهارات التفكير العلمي من خلال مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية، *المجلة العربية للتربية النوعية*، 4(15)، 1- 38.

العنزي، مبارك غدير (2020). فاعلية استخدام إستراتيجية المحاكمة العقلية في تدريس العلوم على تحسين التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 17(66)، 123-147

الكساسبة، همام محمود (2020). *برنامج قائم على التعلم الممتع لتحسين مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحوها* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة المنصورة.

محمد، ابتسام عبد الكاظم (2016). أثر استخدام إستراتيجية الاستقصاء في تحصيل واستبقاء طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، *مجلة كلية التربية*، الجامعة المستنصرية، 22(95)، 877- 905.

مختار، إيهاب أحمد (2014). دراسة تحليلية لدور مقررات العلوم في تحسين مهارات كل من التفكير العلمي والناقد وتعامل ذلك بين متغير الجنس والموقع الجغرافي لدى طلبة المرحلة الثانوية، *مجلة التربية العلمية*، 17(3)، 1- 46.

المخينية، وداد رجب والشناق، مأمون محمد (2024). فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجيات التعلم الممتع في تحسين الرغبة الرياضية المنتجة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان، *الدراسات للعلوم*، 51(3)، 121- 135.

المصري، تامر علي (2022). فاعلية التعلم المعكوس بالأقران في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي والدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *دراسات في التعليم الجامعي*، العدد (55)، 29 - 104.

الهاشمي، عبد الرحمن والصمادي، صفاء أحمد (2019). دور اقتصاد المعرفة في تحسين التعلم الممتع لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي المرحلة في الأردن، *مجلة المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية*، 5(1)، 7- 21.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Almushref, H & Almalki,D (2022). The reality of implementing investigation activities in the science course during the application of e-learning of teacher's point of view in Najran City, *International Journal of Research in Educational Sciences*, 5(4), 482- 550.

Asmoro, S. P., Suciati. & Prayitno, B. A. (2021). Empowering Scientific Thinking Skills of Students with Different Scientific Activity Types through Guided Inquiry, *International Journal of Instruction,* 14(1), 947-962.

Diniyyah . M . ; Susiloa, H.; Balqisa, B. & Sudrajatb, A.(2022). Improving critical thinking and problem solving skills through POGIL combined with digital mind map, *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia).* 8(3). 275-286.

Divrik, R., Pilten, P., & Mentiş Taş, A. (2021). Effect of Inquiry-Based Learning Method Supported by Metacognitive Strategies on Fourth-Grade Students' Problem-Solving and Problem-Posing Skills: A Mixed Methods Research. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(2), 287–308.

Mahanani, I., Rahayu, S., & Fajaroh, F. (2020). the effect of inquiry based learning with socioscientific issues context on critical thinking skills and scientific explanation. Jurnal Kependidikan: Penelitian Inovasi Pembelajaran, 3(1), 53–68.

National Research Council (NRC). (2013). A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas, *National Academies Press*. Retrieved from http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13165

National Science Education Standards (NSES).(2004). *the sourcebook for teaching science*, Retrieved from. https://www.csun.edu/science/ref/curriculum/reforms/nses/

NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards*: For States, By States. Retrieved from. https://www.nextgenscience.org/

Puspita, S. C., Wardani, S., Permatasari, A. N., & Putri, I. A. (2025). Implementation of the Joyful Element Deep Learning Approach on Science Learning at SDN Kroyo 1 Sragen. *International Journal of Advance Social Sciences and Education (IJASSE)*, 3(4), 225-232.

Yuksel, I. (2019). The Effects of Research-Inquiry Based Learning on the Scientific Reasoning Skills of Prospective Science Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 211-218.

The Effect of Teaching Science through Inquiry Based on Joyful Learning in Improving Scientific Thinking Skills among Seventh-Grade Female Students

Abstract

This study aimed to identify the effect of teaching science through inquiry based on joyful learning in improving scientific thinking skills among seventh-grade female students. An experimental method with a quasi-experimental design was employed. The study participants consisted of (44) seventh-grade female students from Al-Jubaiha Basic School, affiliated with the Directorate of Education of the University District in the capital, Amman, during the first semester of the academic year (2025/2026). They were selected using the convenience sampling method. The study instrument consisted of a scientific thinking test comprising (30) multiple-choice questions distributed across five dimensions: (problem identification, hypothesis formulation, hypothesis testing, interpretation, and generalization). The validity and reliability of the test were verified. The results indicated statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) attributed to the effect of inquiry based on joyful learning across all dimensions, in favor of the experimental group. Based on the findings, the study recommended the necessity of adopting inquiry based on joyful learning as a practical framework in teaching science, encouraging science teachers to use inquiry based on joyful learning in their instruction, and conducting further studies similar to the present one with other variables.

Keywords: Inquiry, Joyful Learning, Scientific Thinking Skills, Seventh Grade.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/2/20م تاريخ القبول: 2026/3/29م تاريخ النشر: 2026/8/31م

من إشكالية الدوران في تعريف الألفاظ والترادف في المصطلح النحوي بمعجم الدوحة التاريخي

إيرم جان*

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على مشكلتي الدوران والترادف في المصطلح النحوي في معجم الدوحة التاريخي، وكشف مدى وجود هاتين المشكلتين فيه، وتحليل الأساليب التي اعتمدها المعجم في معالجتهما. واستُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تتبّع المواد المعجمية في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، بغرض تبيين وجود مشكلة الدوران والترادف في المصطلح النحوي وتحليلها في معجم الدوحة. وخلص البحث إلى أنّ معجم الدوحة لم ينجح في إلغاء مشكلتي الدوران والترادف، فقد أدى وجود هاتين المشكلتين إلى غموضٍ في تعريف معاني الألفاظ، وإذا كثُرت هذه المشكلات فلن يكون هناك فارق كبير بين المعاجم القديمة ومعجم الدوحة، ولا يستطيع أن يتحقق من أهم أهدافه، وهو إلغاء معالجة المشكلات الموجودة في المعاجم القديمة والحديثة.

الكلمات المفتاحية: معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، الدوران، الترادف، المصطلح النحوي.

* طالبة دكتوراة، الجامعة الأردنية. i.dursun1895@gmail.com

1-المقدمة:

انتقلت فكرة المعجم التاريخي إلى العالم العربي مع انتقال النظريات الغربية بوسائل متعددة، وتأخّر العرب في محاولة وضع معجم تاريخي للغتهم مقارنةً بالغرب، ونجد محاولات عديدة عند العرب في تأليف المعجم التاريخي، ومن أبرزها معجم الدوحة التاريخي للغة العربية الذي أطلق مشروعه عام 2013م وتمّ الانتهاء منه مع نهاية عام 2025. ويصف الدكتور عزمي بشارة، قيمة مشروع المعجم بأنّه، "مشروع نهضوي مؤسس على اللغة العربية من أجل تمكينها من التطوّر على هذه من التاريخ، وفهم تاريخ الألفاظ العربية ودلالاتها، وهو بهذا المعنى مشروع أمة ذات امتداد تاريخي وحضاري كبير"[1]. ومن أهم أهداف هذا المعجم معالجة المشكلات الموجودة في المعاجم القديمة والحديثة.

وتنبع أهمية الدراسة من تسليطها الضوء على قدرة معجم الدوحة في معالجة مشكلتي الدوران في تعريف الألفاظ والترادف في المصطلح النحوي، اللتين ما تزالان تحتفظان بحيويتهما في المعاجم، وتشيعان في المعاجم العربية. وقد دفعنا عدم وجود دراسة مستقلة في ذلك إلى اختياره ليكون موضوعًا للدراسة يسدّ هذه الفجوة لتقدّم نظرة معمّقة حول معجم الدوحة من زاوية مشكلتي الدوران والترادف.

2-أهداف الدراسة:

- بيان مدى وجود مشكلتي الدوران في تعريف الألفاظ والترادف في المصطلح النحوي في معجم الدوحة التاريخي.
- تحديد قدرة معجم الدوحة على تجاوز هاتين المشكلتين.

3-منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال اختيار الألفاظ المعجمية التي تمثلت فيها ظاهرة الدوران في المعاجم السابقة في تعريف الألفاظ، ثم بيان كيف عالج معجم الدوحة هذه الألفاظ، مع مقارنتها بما ورد في تلك المعاجم، واقترحنا تعريفات جديدة تبتعد عن الدوران في المعجم، مستفيدين من المعاجم السابقة. كما اهتمّت الدراسة برصد بعض الألفاظ

التي تمثلت فيها مشكلة الترادف في المصطلح النحوي في المعاجم القديمة، وتحدد الدراسة هنا بالمصطلح النحوي حتى يكون مجال البحث مخصوصًا، ونبحث فيما يؤدي إليه هذا الترادف من خلاف في الطرح وتعدد الفهم مع أنّ المعنى واحد.

4-أسئلة الدراسة:

وتجيب هذه الدراسة عن الأسئلة الآتية:

- ما الدوران؟
- هل يمكن تجاوز مشكلة الدوران في تعريف الألفاظ في المعجم؟
- ما مدى وجود الدوران في تعريف الألفاظ في معجم الدوحة؟
- ما الترادف في المعجم؟
- إلى أي حد يستطيع معجم الدوحة تجاوز مشكلة الترادف في المصطلح النحوي؟
- هل نجح معجم الدوحة في تخطّي عيوب المعاجم السابقة، خاصة في مشكلتي الدوران في تعريف الألفاظ والترادف في المصطلح النحوي؟

5-الدراسات السابقة:

توقفت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بالدوران في الألفاظ المعجمية والترادف في المصطلحات، من أهمها:

1.المعجم العربي نشأته وتطوره (حسين نصار): نشر هذا الكتاب في سنة 1988 في القاهرة، من دار مصر للطباعة، تناول الكتاب المعاجم العربية منذ بدايتها وتحليلها من ناحية مناهجها وتطورها وعيوبها وخصائصها وغير ذلك بدقة وتفصيل. ويعدّ هذا الكتاب من أهم المراجع التي كُتب في هذا المجال.

2.إشكالية الدلالة في المعجمية العربية (علي القاسمي): وهو بحث منشور في مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم، ع46، 1998، وتناول هذا البحث معالجة المعلومات الدلالية ومشكلة التفسير الدوري في المعاجم العربية القديمة. وقد توصّل البحث إلى نتيجة مفادها أنّ المعجميين لم يكونوا مضطرّين إلى تقديم معلوماتٍ دلاليةٍ كاملة في معاجمهم، أو إيراد جميع المعاني المختلفة للفظ المدخل؛ لأنّ الخصائص الصرفية والدلالية للغة العربية

تسمح لهم باستخدام ثلاث أدوات محددة: المعنى الأصلي للجذر، والمعنى العام للأسرة اللفظية، والوزن الصرفي للفظ. هذه المعاني يشعر بها ويفهمها المتحدثون الأصليون للغة العربية.

3.التعريف والدور في المعجم اللغوي العام: دوران الكلام على الكلام (حسن حمزة): وهو بحث منشور في مجلة الأبحاث، الجامعة الأميركية في بيروت كلية الآداب والعلوم، ع69، 2021، وتناول هذا البحث مشكلة الدور والتسلسل في التعريفات المعجمية في المعاجم اللغوية العامة. وضم البحث ستة عناوين، وهي: التسلسل والدور، والعيب في الدور، وحتمية الدور في المعجم اللغوي العام، وأنماط الدور، ومؤشر الدور، وخفاء الدور.

ويهتم هذا البحث بالتركيز على مشكلتي الدوران في تعريف الألفاظ والترادف في المصطلح النحوي في معجم الدوحة وهما يُعدّان من عيوب المعاجم، ويكشف مدى نجاح معجم الدوحة التاريخي في تجاوز الأساليب التقليدية التي يعتمد بعضها على التفسير الدائري أو المترادفات دون شرح الاختلافات الدقيقة في تعريف الألفاظ، وهذه الظاهرة كانت شائعة في المعاجم العربية القديمة، وهو ما يدفع معجم الدوحة التاريخي إلى اتباع منهجية أخرى في مواجهاتها. ويقدم هذا البحث نظرة جديدة لحل هاتين المشكلتين في المعجم التاريخي، ويمكن الاستفادة منه في صناعة المعجم العربية مستقبلًا.

6-ترتيب الدراسة:

وتقع الدراسة في مقدمة ومبحثين، وقد خُصِّصَ المبحث الأول لدراسة إشكالية الدوران في معجم الدوحة التاريخي، ويبحث في مدى استخدام الدوران في الألفاظ ويقدم اقتراحات عديدة لحل هذه مشكلة. وجاء المبحث الثاني لدراسة إشكالية الترادف في المصطلح النحوي، ويبحث في استخدام الترادف في المصطلح النحوي وما يسببه من إشكاليات في منهجية تقديم الدلالة في المعجم. وجاءت الخاتمة فيها أبرز نتائج البحث.

المبحث الأول: إشكالية الدوران في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية

1.تعريف الدوران لغة واصطلاحًا:

لغة:

كلمة الدوران مشتقة من الجذر "د و ر"، وهو مصدر من فعل "دار- يدور- دوران"، وجاء في لسان العرب: " دَوَرَ: دَارَ الشيءُ يَدُورُ دَوْراً ودَوَرَاناً ودُؤُوراً واسْتَدَارَ وأَدَرْتُه أَنا ودَوَّرْتُه وأَدَارَه غَيْرُهُ

ودَوَّرَ بِهِ ودُرْتُ بِهِ وأَدَرْت اسْتَدَرْتُ..."[2] وجاء في المعجم الوسيط: "دورا ودورانا طَاف حول الشَّيْء وَيُقَال دَار حوله وَبِه وَعَلِيهِ...وَعَاد إِلَى الْموضع الَّذِي ابْتَدَأَ منه...وَيُقَال دارت الْمَسْأَلَة كلما تعلّقت بِمحل توقف ثُبُوت الحكم على غَيره فَينْتَقل إِلَيْهِ ثمَّ يتَوَقَّف على الأول وَهَكَذَا، وَعَلِيهِ الدَّوَائِر نزلت بِهِ، والعمامة حول رَأسه لفها فَهُوَ دائر ودوار".[3]

اصطلاحا:

عرّف الجرجاني مصطلح الدوران بأنّه: "هو ترتب الشيء على الشيء الذي له صلوح العلية."[4] وعرّفه التّهانوي: "توقّف كلّ واحد من الشيئين على الآخر... ولا يكون أحدهما إلّا مع الآخر".[5] كما نلاحظ هنا لا يكاد يختلف المتخصصون حول تعريف الدوران، وهو يرتكز على ثلاث نقاط متشابهة فيما بينها:

- العودة إلى الموضع الذي انطُلِق منه
- تكرار الشيئين على الآخر
- تعاقب الشيء على نفسه

عندما يتعلّق الأمر بمشكلتي الدوران أو الترادف في المصطلح النحوي في المعاجم، فإنّ هذا الموضوع يُعدّ من المشكلات المعجميّة المهمّة، بإجماع العلماء، والمقصود هنا بالدوران، أن تعرّف الكلمة بنفسها أو على الأقل بشيء قريب منها في المعنى أو بمرادفاتها، وقد يؤدي هذا الدوران بين الكلمات إلى غموض في المعنى في المعاجم. فعلى سبيل المثال، نعرّف المُصْلَت بالسيف والبتّار بالسيف، والمهنّد بالسيف والسيف بواحدٍ من الأشياء السابقة، كما نعرف الإقبال إلى الشيء بالمجيء إليه، والمجيء إلى الشيء بالإقبال إليه. ويرى علي القاسمي أنّ من أهم شروط التعاريف المقتضبة في المعجم تجنّب الدور، وقال: "تجنب الدور والتسلسل، فلا يجوز مثلا تعريف الكاتب بمن مهنته الكتابة وتعريف الكتابة بمهنة الكاتب".[6]

وأشار حسين نصار في كتابه "المعجم العربي نشأته وتطوره" إلى مشكلة الدوران في المعاجم، وقال: "...ويتمثل في التفسير بلفظ مجهول أو أقل دورانًا من اللفظ المفسر وفي التفسيرات الدورية التي قد تنفع في معاجم المترادفات، ولا تنفع في المعاجم العامة التي لا بدّ فيها من التفسير بالشرح لا بالمرادف".[7] إنّ استخدام المرادفات في شرح الألفاظ يخلق حلقة مغلقة تعود إلى نقطة البداية في تعريف الكلمة، ويؤدي إلى الغموض في تعريف الكلمة في المعجم. ولذلك يُعَدّ الدوران في

المعاجم أمرًا غير مرغوب فيه. رغم ذلك، نجد هذه المشكلة في كثير من المعاجم القديمة والحديثة وتستمر عيبًا من عيوب المعجم.

وثمة بعض الآراء الحديثة التي تدعم وجود الدوران في المعاجم، على سبيل المثال، يقول حسن حمزة: "أنّ الدور قدر التعريف في المعجم اللغوي العام، فإن كان شراً فهو شر لا بدّ منه. ولا يمكن أن يكون المعجم اللغوي العام بلا دور؛ فالدور كامن في مشروع هذا المعجم، وفي مشروع التعريف فيه؛ فلا يمكن الفكاك منه، بل لا يتصور أن يخلو منه معجم من المعاجم اللغوية العامة".[8] لكنّنا نستطيع أن نعترض على هذا الرأي، ففي رأينا، كما لا يمكن قبول الدوران بدون حدود ولا يمكن التحرر منه كليًّا في المعجم. وهنا نستطيع أن نقترح ثلاث طرق في استعمال الدوران في المعجم:

- تقليل استخدام الدور وليس التحرير منه تمامًا.
- محاولة شرح الكلمات من خلال الوصف أو التفسير، وليس فقط من خلال المترادفات.
- تمييز الكلمات حسب استخدامها الدلالي والسياقي كالمعنى العام أو الخاص أو المجاز وغيرهم، دون تكرار الكلمات في الشرح.

إذا قُلّلَ استخدام الدوران فيمكن التخلص من الغموض في المعجم. وسنحاول في دراستنا رصد الكلمات التي يستخدم فيها هذا الدوران، ونتبيّن مدى وجودها في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية.

1.الدوران في معجم الدوحة:

نجد في معجم الدوحة أشكالاً مختلفة من الدوران المعجمي، ومنها: أن يكون الدوران بين مدخلين في المعجم ويوضح اللفظ بلفظ مختلف، ثم يوضح هذا اللفظ المختلف باللفظ الأول وهكذا تشكل حلقة مغلقة في تعريف الألفاظ. وقد اخترنا في هذا القسم من الدراسة أمثلة، يكون فيها الدوران واقعًا بين لفظين أو أكثر من ألفاظ المعجم، وحاولنا اقتراح تعريفات بديلة تُبيّن المعنى بوضوح من غير الوقوع في مشكلة الدوران، وذلك من خلال مقارنة هذه الألفاظ بورودها وتعريفها في المعاجم العربية القديمة، وتكون النتيجة: أنّ معجم الدوحة لم يفارق المعجمات

القديمة في مسألة الدوران المعجمي، وحاولنا تقديم اقتراح لحلّ مشكلة الدوران المعجمي في نهاية هذا القسم في الدراسة.

المثال الأول:

"البَشَرُ: النَاسُ"[9]

"الناسُ: البَشَرُ"[10]

يعرّف معجم الدوحة كلمة (البشر) ب(الناس) وكلمة (الناس) ب(البشر)، ونحن ندرك هنا هاتين لفظتين لهما مدلول واحد أو متقارب، وبالتالي لا يوضح معنى البشر بالناس، ولا معنى الناس بالبشر إلّا إن كان واحد منهما صفة للآخر، أو هيئة من هيئاته والمشكلة تبرز أخطاء، حين نعود إلى لفظة الناس، نجد معنى الناس في معجم الدوحة هو نفسه البشر، فلا نحن عرّفنا الأول إلا بالثاني ولا نحن عرّفنا الثاني إلا بالأول، فكلتا اللفظتين تدلان على معنًى واحد مفهوم عندنا، ولو لجأ معجم الدوحة إلى تعريف الثاني وهو الناس بالأول وترك الأول لأنّه ظاهر واضح لا داعي لتعريفه، لكان الأمر أجدى وأجدر بالنظر؛ إذ من غير الممكن تعريف المعروفات وتوضيح الواضحات والمتفق عليها عند أبناء اللغة الواحدة.

ويُعرّف المعجم كلمة (البشر) بنفس التعريف في مداخل عدة في معجم الدوحة، لا يتغير تعريف هذه الكلمة منذ أقدم نصّ وصلنا في استعمالها حتى الآن، لذلك لا داعي لتعريفها، ويجب أن يُكتفى في ذلك بذكر النصوص والمصادر التي وردت فيها كلمة (البشر). أو يمكن تعريف كلمتي (الناس والبشر) دون الوقوع في مشكلة الدوران، على النحو التالي: "الناس: اسمٌ للجمع من بني آدم، وقد يُراد به الفُضلاء دون غيرهم مراعاةً لمعنى الإنسانيّة، بشر".[11] و"البشر: الخَلْقُ يَقَعُ عَلَى الأُنثى وَالذَّكَرِ وَالْوَاحِدِ وَالِاثْنَيْنِ وَالْجَمْعِ"[12]. وكلمتا "الناس والبشر" معروفتان عند العرب، لذلك لا ينبغي شرحُهما في المعجم، ويُكتفى بذكر أوّل ورودٍ لهما في النصوص ومصادرِهما، كما يلي:

"قبل 150ق.هـ= 476م

البَشَرُ:

إِنِّي أَرَى شَجَرًا مِنْ خَلْفِهَا بَشَرٌ فكيفَ تَجْتَمِعُ الأَشْجَارُ وَالبَشَرُ؟

منسوب إلى زرقاء اليمامة

9 ق.هـ=613م

البَشَرُ:

فَاتَّخَذَتْ مِن دُونِهِمْ حِجَابًا فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا

قرآن كريم"[13]

ويسمى حسن حمزة هذا النوع من الدوران باسم "الدور المركّب" ويشرح سببه "لأنّه يحتاج إلى الجمع بين مدخلين مختلفين وإلى المقابلة بينهما لاكتشاف الدور".[14] ونجد هذا النوع من الدوران كثيرًا في معجم الدوحة، وغالبًا ما تكون هذه التعريفات مرادفة لألفاظ، مثال ذلك:

المثال الثاني:

"الحَارُّ مِنَ الأَشْيَاء: السَّاخِنُ الحامي"[15]

"السَّاخِنُ: مَا ارْتَفَعَتْ حَرَارَتُهُ"[16]

كان رأس التعريف في معجم الدوحة لكلمة الحار: السَّاخِنُ الحامي ونلاحظ هنا أنّ هاتين لفظتان مترادفتان ولا يوضّح المعجم معنى الحار بالساخن ولا معنى الساخن بالحار أو الحرارة، لذلك نرى في هذا المثال مشكلةَ الدوران بوضوح، وإن كانت غير مباشرة، إذ لا يستطيع مستعملُ المعجم أن يكتشف هذا الدوران إلّا إذا لم يكن يعرف معنى كلمة (الساخن) أو (الحار)، فحينئذٍ يذهب إلى مدخل هذه الألفاظ ليتبيّن أنّ التعريفَ فيها يدور على نفسه. وبهذا الأسلوب لا يحقق المعجم غايته، لأنَّ من أهم أهداف المعاجم عمومًا توضيح معاني الألفاظ بدقة ووضوح. ويمكن تعريف كلمتي (السّاخن والحارّ) على النحو التالي: "الساخن: مَا ارْتَفَعَتْ حَرَارَتُهُ"- نترك التعريف كما هو- و"الحارّ أو الحرارة: حالة طبيعية يعرف بها مدى الحر أو البرد الذي خلفه الاتصال بجسم من الأجسام".[17] أو لا داعي لتعريف الكلمات المعروفة أو الواضحة عند أبناء اللغة؛ لأنّ تعريف هذه الكلمات يؤدي إلى استخدام المترادفات نفسها وتشكل حلقة مغلقة في التعريف المعجمي.

المثال الثالث:

"المُسَاعَدَةُ: المُعَاوَنَةُ"[18]

"مُعَاوَنَةُ الشَّخْصِ: مُسَاعَدَتُهُ"[19]

المساعدة، كان رأس التعريف في معجم الدوحة لكلمة المساعدة: المعاونة، ونحن ندرك أنّ كلمتَي المساعدة والمعاونة، تُعرَّفان من خلال مرادفاتهما فقط، دون أيّ تفسير أو توضيح لمعناهما. ولا معنى لتعريف المساعدة بالمعاونة إلّا إن كان واحد منهما صفة للآخر، وهو غير موجود هنا، ولذلك عندما نبحث عن كلمة المساعدة في معجم الدوحة، ستجده يعرفها بالمعاونة ولا يكون بينهما فرق في المعنى. وكلمتا (المساعدة والمعاونة) معروفتان عند العرب، وإذا عرَّفنا هذه الكلمات، فإنّنا نعرّفها بالمترادف، فتعريفهما يؤدي إلى الدوران في المعجم كما لاحظنا في أمثلة سابقة. لذلك لا ينبغي تعريف الكلمات المعروفة والسهلة والواضحة، ابتعادًا عن مشكلة الدوران في المعجم. وإذا أراد المعجمُ أن يعرِّف هاتين الكلمتين، فيمكن تعريفهما بالشرح بدل المترادف، على النحو الآتي: المساعدة: تقديم العون للآخرين لتسهيل عملهم، والمعاونة: دعم الآخرين، المساعدة. وبهذه الطريقة نبتعد عن الدوران والحلقة المغلقة في التعريفات التي تدور حول نفس الكلمات. أو يمكن أن نترك تعريف كلمة (المعاونة) كما هو، ولا نعرّف كلمة (المساعدة)، ونذكر فقط أول ورودها في أقدم مصدر ذكرها، كما يلي:

"قبل 50ق.هـ=573م

المساعدة:

لَا عِنْدَكُمْ، عِنْدَمَا يُرْجَى، مُسَاعَدَةٌ لأَجْنَبِي، وَلَا يُقْدَى لَكُمْ قَادِ

الفند الزماني البكري"[20]

المثال الرابع:

"نَزَلَ: هَبَطَ مِنْ عَلٍ إِلَى سُفْلٍ"[21]

"هَبَطَ: نَزَلَ مِنْ عُلُوٍّ"[22]

يعرّف معجم الدوحة كلمة (نزل) ب(هبط) وكلمة (هبط) ب(نزل)، وكما نلاحظ هنا، فهو يعرّف اللفظ بمرادفه دون إضافة أيّ معنى جديد، وهذا النوع من الدوران منتشر في المعاجم القديمة والحديثة. وعندما نعود إلى كلمة نزل في معجم الدوحة، نجد كلمة نزل هي نفسها هبط، ولا يوجد فرقٌ بينهما، إذ تدلّان على المعنى نفسه. ويمكن للمعجم أن يترك كلمة نزل دون تعريف اكتفاء بإيراد الشواهد، لأنّها معروفةٌ عند الجميع، ويُبيّن فقط إن كان لها معنى مختلف في الاستعمال. أو يمكن أن نعرّف كلمتي (هبط ونزل) دون الوقوع في مشكلة الدوران، وذلك بطريقة الشرح

للكلمة، مثال ذلك: "هبط: انحدر في هبوطٍ من صعودٍ"[23] ونزل: انتقل من فوق إلى تحت، هبوط. لا يوجد فرق بين التعريفين هنا، لكن بهذه الطريقة نحاول شرح الكلمات وتجنب الحلقة المغلقة التي تسبّب الغموض في تعريف الكلمات.

والنوع الآخر من الدوران، أن يكون بين ثلاثة مداخل أو أكثر، لأنّه يقوم على استخدام أكثر من مرادف لتعريف الألفاظ، ويسمى حسن حمزة هذا النوع من الدوران باسم "الدور المعقّد" ويقول: "هذا النمط من الدور معقد لأنّه يحتاج إلى المقابلة بين ثلاثة مداخل أو يزيد، ولكنّه جلي؛ لأنّه يقوم على الترادف"[24]، ويكرّر معجم الدوحة هذا النوع أيضًا في مواضع كثيرة، على سبيل المثال:

المثال الخامس:

"أَبْعَدَ الشَّخْصَ: نَفَاهُ"[25]

"نَفَى الشَّخْصَ: أَبْعَدَهُ وأَقْصَاهُ"[26]

"أَقْصَى الشَّيْءَ: أَبْعَدَهُ وَنَحَّاهُ"[27]

يعرّف المعجم كلمة أبعد بكلمة نفى، ويعرف كلمة (نفى) بكلمتي (أبعد وأقصى)، ويعرّف كلمة (أقصى) بكلمتي (أبعد ونحا)، ولكن ثَمَّةَ فروقٌ بين أنواع البعد ودرجاته، ولا يشير المعجم إلى هذه الفروق ويُعرِّف هذه الكلمات بمرادفاتها مباشرة، دون أيّ شرح أو توضيح، وهكذا يعود التعريف إلى نقطة البداية. وحين نبحث عن الكلمة الأولى في معجم الدوحة، نجد أنّها تُعرَّف بالكلمة الثانية، وتُعرَّف الثانية بالثالثة، وتُعرَّف الثالثة بالأولى، وندور في الدائرة. وإذا أردنا تجنُّب هذا الغموض في التعريفات، وجب على المعجم أن يشرح الكلمات بوضوح ويُشير إلى الفروق الدلالية بين هذه الكلمات في تعريفاتها. ويمكن أن يكون التعريفات على النحو التالي: "أقصى: البعيد من جهة النسب، عكس القريب"[28] أو هجر إلى مكان بعيد، و"أبعد الشخص: تنحَّى بعيدًا، بعُد، انزوى، اعتزل، تجنّب، أي يبتعد عمّا لا يعنيه: ينصرف إلى شئونه ولا يتدخّل في شئون غيره".[29] و"نفى عنه: ابتعد عنه، تنحى، أي طرده".[30]

المثال السادس:

"اسْتَتَرَ الشَّيءُ: اسْتَخْفَى وَتَوَارَى"[31]

"اسْتَخْفَى الشَّخْص وَنَحْوُهُ: اسْتَتَرَ وَتَوَارَى"[32]

"تَوَارَى: اسْتَتَرَ واخْتَفَى"[33]

يعرّف معجم الدوحة كلمة (استتر) بكلمتي (استخفى وتوارى)، ويعرّف كلمة (استخفى) بكلمتي (استتر وتوارى) ويعرف كلمة (توارى) بكلمتي (استتر واختفى)، ونلاحظ هذه الكلمات لها مدلول واحد أو متقارب. وعندما نتتبع المرادفات التي تُستخدم لشرح معنى كلمة (استخفى)، فإنّنا نعود في النهاية إلى نقطة البداية، حيث تدور التعريفات حول المرادفات نفسها، ولا يُبيّن المعجم الفرق بينها أو التطور في استعمالها، فنعود في التعريف إلى النقطة نفسها، ولذلك لا نستطيع أن نصل إلى معنى أوضح أو أبسط للكلمة. ويمكن تعريف هذه الكلمات على النحو التالي: "استخفى الشخص: خَفِيَ، توارى واستتر منه، غيَّر زيّه".[34] و"استتر: تغطى، توارى"[35] وتوارى: انحجب عن العيون، أي استخفى.

وهنا تظهر مشكلة أخرى أغفلها معجم الدوحة، وهي تعريف الكلمة وفقًا للسياق، وهذا أصلًا بهدف توضيح التطور في المعنى عبر التاريخ من خلال النصوص التي وصلتنا، لكن من المهم أن يعود المعجم إلى مؤلفات فقه اللغة، لأنّها تبين الفروق الدقيقة بين الكلمات. فعلى سبيل المثال نلاحظ في تعريفات (استخفى واستتر وتوارى) لا يذكر المعجم الفروق بين هذه الكلمات، بل تواجهنا مشكلة الدوران مع أنّ ثمة فروقًا في المعنى ومحلّ الاستعمال وأسلوبه، لكن لا نستطيع أن نميّز هذه الأشياء بسبب إشكالية الدوران في المعجم.

المثال السابع:

"حَامَ على الشيء: دَارَ حَوْلَهُ بُغْيَةَ الوُصُول إلَيْهِ"[36]

"دَارَ بِالشَّيْءِ: طَافَ بِهِ"[37]

"طَافَ الشَّيْء ونَحْوُهُ: دَارَ وحَامَ"[38]

ونلاحظ في هذه الأمثلة المشكلة نفسها، ويعرّف المعجم كلمة (حام) بكلمة (دار)، ويعرّف كلمة (دار) بكلمة (طاف)، ويعرّف كلمة (طاف) بكلمتي (دار وحام)، وإذ يُعرّف كل كلمة بأخرى، فلا تُضيف التعريفات أيَّ معنى جديد، بل تكتفي بذكر مرادفات الكلمة دون شرح أو توضيح. ولا يبين المعجم الفروق بين كلمات (دار- طاف- حام) من ناحية درجة المعنى أو نوعه. وإذا لم يعرّف مستخدم المعجم معنى أيٍّ من هذه الكلمات، فلن يتعلم شيئًا من هذه التعريفات، وبهذه الطريقة لا يستطيع المعجم أن يحقق غرضه؛ لأنَّ من أهم أهداف المعاجم عمومًا، توضيح معاني الألفاظ بدقة ووضوح. ويمكن تعريف هذه الكلمات دون الوقوع في حلقة مغلقة على النحو التالي: "دار

الشَّيءُ: تواترت حركاتُه بعضُها في إثر بعض، تحوَّل وتحرَّك دون استقرار".[39] و"طافَ بِهِ: إذا حامَ حوله كَمَا يُطَاف بِالْبَيْتِ وأطافَ بِهِ، إذا طرقه لَيْلًا[40]، وتحرّك بالقصد والاستقرار". ويمكن أن نعرّف كلمة "حام" كما جاء في معجم الدوحة.

المثال الثامن:

"الحَدَاثَةُ: الشَّبابُ وأوّلُ العُمْرِ"[41]

"الشَّبَابُ: الحَدَاثَة والفَتَاءُ"[42]

"الفَتَاءُ: الشَّبابُ وحَدَاثَة السِّنّ"[43]

يُعرّف معجم الدوحة كلمة (الفتاء) بكلمتي (الشباب والحداثة)، ويُعرّف (الشباب) ب(الحداثة) و(الحداثة) ب(الشباب)، والتعريف هنا يدور بين ثلاثة مداخل، ولا يضيف أي جديد إلى معاني الكلمات. ولا يفيد هذا التكرارُ في تعريف الكلمات القارئَ؛ لأنّه لا يُوضِّح له معاني هذه الكلمات بدقة، بل تدور التعريفات حول الألفاظ نفسها دون شرح. ومع أنّ ثَمَّةَ فروقًا دلاليةً بين الحداثة والشباب والفتاء، فإنّ المعجم لا يُشير إلى هذه الفروق. ومع ذلك، يمكن تعريف هذه الكلمات وبيان فروقها الدلالية دون الوقوع في مشكلة الدوران، فعلى سبيل المثال: "الفَتَاءُ: الشَّاب أول شبابه بَين المراهقة والرجولة".[44] و" شباب من العمر: ما بين البلوغ إلى نحو الثلاثين".[45] و"حَداثَةُ الأُمورِ: أَوَّلُها، اِبْتِداؤُها."[46] وبذلك نكون قد شرحنا التعريفات بشكل مفصل دون اللجوء إلى المرادفات أو تكرار الألفاظ، واستطعنا أن نميّز الفروق بين الكلمات الثلاث "الفتاء والشباب والحداثة".

المثال التاسع:

- "حَطَّمَ الشَّيْءَ: كَسَّرَهُ، وحوَّلَهُ إلى فُتَاتٍ"[47]

"كَسَّرَ الشَّيْءَ: حَطَّمَهُ وهَشَّمَهُ"[48]

"هَشَّمَ الشَّيْءَ: كَسَّرَهُ وَحَطَّمَهُ"[49]

يعرّف معجم الدوحة كلمة (حطّم) بكلمة (كسر)، ويعرّف كلمة (كسّر) بكلمتي (حطّم وهشّم)، ويعرّف كلمة (هشّم) بكلمتي (كسّر وحطّم)، ولا يوجد هنا أيّ تعريف يشرح هذه الكلمات بالوضوح، بل يكتفي بتكرار الكلمات نفسها. ونلاحظ هذا الأسلوب في المعاجم القديمة أيضًا، ولا يختلف معجم الدوحة عنها في هذه الناحية. فمعنى كلمة (حَطَّمَ) يدلّ على أعلى درجات الكسر،

ويمكن الإبقاء على تعريفها كما هو أو الإشارة إلى شدّة الكسر فيها فقط. أمّا كلمة (كَسَّرَ) فيمكن تعريفها بأنها: "بالغَ في كسْره، حوَّله إلى قطع صغيرة[50] وأقل درجة من حطّم" وكلمة (هشّم) بأنّها: هشّم الشيء: كسره إلى قطع وأقل درجة من حطّم وكسّر. ونرى هذا النوع من الدوران أيضًا بين أربعة مداخل في معجم الدوحة، على سبيل المثال:

المثال العاشر:

"التَّهَيُّبُ: الخَوْفُ"[51]

"الخَوْفُ: الخَشْيَةُ والفَزَعُ"[52]

"الخَشْيَةُ: التَّهَيُّبُ والخَوْفُ"[53]

"الفَزَعُ: الخوف الشَّدِيدُ"[54]

يعرّف معجم الدوحة كلمة (التهيب) بكلمة (الخوف)، ويعرّف (الخوف) بكلمتي (الخشية والفزع)، ويعرّف (الخشية) بكلمتي (التهيب والخوف)، ويعرّف (الفزع) بكلمة (الخوف). ويمكن توضيح هذه الألفاظ بطريقة أوسع وأبسط وأدق دون الوقوع في الدور أو استخدام الألفاظ نفسها في التعريف؛ فهناك فروق دقيقة بين أنواع الخوف ودرجاته، لكن المعجم لا يشير إلى هذه الفروق، بل يكرّر نفس الألفاظ والمرادفات في جميع التعريفات. معنى هذه الألفاظ جميعها هو الخوف، لكنها تختلف في شدّتها ودرجتها. فعلى سبيل المثال: "الخوف: انفعال فِي النَّفس يحدث لتوقع مَا يرد من الْمَكْرُوه أَو يفوت من المحبوب"[55]، و"الخشية: انفعال يمتزج فيه الخوفُ مع الإعجاب بالمخُوف"[56]، و"الفزع: حالة أو شعور بالخوف المفاجئ"[57] أمّا "التّهيب فيعني: الشَّيْء مُبَالغَة فِي هابه وَالشَّيْء فلَانا خَوفه وملأه مهابة[58] فيه نوع من المعنى التردّد، وكان يجب أن يشير معجم الدوحة إلى هذه الفروق لإلغاء الغموض في تعريف الألفاظ.

المثال الحادي عشر:

"الحَنِينُ إلى الشَّيْءِ: شَوْقُ النَّفْسِ وَتَوَقَانُهَا إليه"[59]

"الشَّوْقُ: حَنِيْنُ النَّفْسِ إلى الشَّيْءِ، ونَزُوعُها إليه"[60]

"التَّوْقَانُ إلى الشَّيْءِ: (تَوْقَانُ: ضَرُورَة): التَّشَوُّقُ لَهُ، والنُّزُوعُ إليهِ"[61]

"النَّزُوع إلى الوَطَنِ وَنَحْوِه: الحَنُونُ، والمَشُوقُ إليه"[62]

يعرّف معجم الدوحة كلمة (الحنين) بأنّها (الشوق والتوقان)، ثم يعرّف (الشوق) بأنّها (الحنين والنزوع)، و(التوقان) بأنّها (التشوق والنزوع)، لتدور الحلقة حين يعرّف النزوع بأنّه الحنين والشوق، فيُعاد بذلك إلى نقطة البداية. وهكذا لا يمكن فهم المعاني والفروق بين الكلمات على وجه الدقة بسبب هذا الدوران بين الألفاظ. ويكرّر معجم الدوحة هذا الأسلوب في مواضع كثيرة. ويمكن تعريف هذه الكلمات على النحو التالي: "الحنين: "كآبة تأخذ النَّفسَ بسبب البعد عن الوطن، كآبة تحدثها الحسرةَ، على ما فات وابتعد، عكسه سُلُوّ"[63]، و"الشوق: نزوع النفس إلى الشّيء أو تعلّقها به، لهفة لرؤية المحبوب"[64]، و"التوقان إليه: اشتاق إليه، مالت نفسه إليه"،[65] و"النزوع: الَّذِي يحن إِلَى وَطنه ويشتاقه"[66].

يستخدم معجم الدوحة أسلوب الدوران كثيرًا، ويكرّر مشكلات المعاجم القديمة والحديثة التي تعرّف الألفاظ بمرادفاتها أو الألفاظ نفسها دون توضيح الفروق الدقيقة بينها أو شرح الألفاظ بالوضوح أو البساطة. عندما بحثنا عن هذه الألفاظ في معاجم أخرى كالعين، وجمهرة اللغة، والقاموس المحيط، ولسان العرب وغيرها، لم نجد إضافات جديدة لتعريف هذه الألفاظ في معجم الدوحة. وقد انتقد المعجم نفسه هذه المشكلة في مقدمته، وقال: "...وقد ارتأى معجم الدوحة أن يقوم خبراؤه بتحرير التعريفات وصياغتها، على أن يراعوا في ذلك الاختصار، والدقة والوضوح، وأن يبتعدوا عن النقل الحرفي للتعريفات الواردة في المعاجم، والتفاسير، وكتب شروح الحديث، والشعر. وغيرها، وبوجه أخص التعريفات المخالفة للضوابط المعتمدة، كالتعريف بـ"معروف"، والتعريف بالمرادق، وبالضد، وبالعلة، وبالمثال، وبما هو أشد عموما واستغلاق... وأباح المعجم الاقتباس المحدود لتعريفات بعض الألفاظ كالنباتات والحيوانات.... وتعريف المصطلحات".[67]

ويمكن أن نقترح هنا مقترحًا لمشكلة الدوران، وهو عدم توضيح الكلمة الواضحة، لأنّ غاية معجم الدوحة تتمثل في بيان التطور الدلالي الذي أصاب الألفاظ عبر الزمن، وليست غايته التعريف بالكلمات البسيطة والمعروفة جدًا في اللغة العربية وفي الثقافة العربية، كما هو الحال في المعاجم السابقة والقديمة، بل ثمة أمور أخرى يرصدها معجم الدوحة ولا بدّ له أن ينتبه إليها وقد شرحناها، أمّا عن غير الناطقين بالعربية فإذا أرادوا معرفة معنى كلمة غير معروفة كما في المثال أعلاه، فإنّ كلمات مثل نزل، والنوم، وجمع والناس، والحار وغيرها من الكلمات المعروفة،

يستطيع العودة إلى بعض المعاجم العربية الحديثة البسيطة (مقارنة بالمعاجم القديمة) مثل المعجم الوسيط. ولا تعرّف المعاجم العربية القديمة الكلمات الواضحة، بل تعرّف ما يحتاج تعريفًا وتوضيحًا. فمثلا لا نستطيع أن نجد معنى كلمة (نوم) في المعاجم العربية القديمة كالعين والصّحاح ولسان العرب وغيرهم. وعلى سبيل المثال جاء تعريف كلمة (نوم) في الصّحاح كما يلي: "نوم: النَوْمُ معروف. وقد نامَ يَنامُ فهو نائِمٌ. والجمع نِيامٌ"[68]

وكما نرى هنا فالجوهري لا يحاول أن يعرّف كلمة (نوم)، لأنّها سهلة وواضحة ويعرفها الناس، ولا يعرف إلّا الكلمات الصعبة التي تحتاج شرحًا وتعريفًا ولها سياق، ويأتي بتعريف اللفظ الأصعب في الكلمة ويشرح هذا المعنى. وإذا أردنا أن نتفادى الدوران المعجمي، فعلنا لا نوضح الواضح والمعروف ولا نعرّف السهل، بمعنى يمكن أن نترك الكلمات المعروفة على طريقة القدماء ونعلّق عليها بكلمة "معروف" للكلمات السهلة والواضحة والمعروفة عند العرب. وإذا كان أصحاب المعجم يصرون على وضع معاني للألفاظ جميعها، يتضخّم، ويصبح حجمها كبيرًا، ولا داعي لهذا. ولم يتغلب معجم الدوحة على هذه المشكلة بالدرجة المطلوبة، وكتب فقه اللغة تساعدنا على مواجهة هذا، إذ لا بدّ من تبيين المعاني الدقيقة، فنتخلص من الدوران والتعريف بالترادف، فمثلًا يعرّف الثعالبي كلمة (طويل) وأوصافها في كتابه فقه اللغة وسر العربية، على النحو الآتي: "رَجُلٌ طَوِيل ثُمَّ طُوَال. فإِذَا زَادَ فَهُوَ شَوْذب وشَوْقَب. فإِذَا دَخَلَ فِي حَدِّ مَا يُذَمُّ مِنَ الطُّولِ فهوَ عَشَنَّطٌ وعَشَنَّق. فإِذا أفْرَط طُولُهُ وبَلَغَ النِّهَايَة فَهَوَ شَعَلَّع وعَنَطنَط وسَقَعْطَرَى عنْ أبي عَمروٍ الشّيبانيّ".[69] أمّا معجم الدوحة يعتمد على السياق ولكنّه بذلك لا يميز الفروق الدقيقة بين الألفاظ، فكلّ واحد منها له استعمال لا نعرفه إلا بتتبع فقه اللغة الذي لا بدّ أن يستفيد منه معجم الدوحة، لا أن يعتمد السياق فقط.

كما نلاحظ طوال هذا القسم في بحثنا، أنّ من أهداف معجم الدوحة إلغاء مشكلة الدوران، لكن يبدو أنّه لم ينجح بالكامل وتظهر هذه المشكلة في كثير من المواضع في معالجة بعض المداخل في المعجم، مما يؤدى إلى الغموض في التعريفات. وإذا كثرت هذه المشكلات فهذا يعني أنّ معجم الدوحة لم يتجاوز ما نجده في المعاجم القديمة وغيرها، ولكن معجم الدوحة ما زال في طريقه وبإمكانه تجنب ذلك.

المبحث الثاني: إشكالية الترادف في المصطلح النحوي في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية

1.تعريف الترادف لغة واصطلاحًا

لغة:

كلمة الترادف مشتقة من الجذر "ر د ف"، وأقدم نصٍ وصلنا في استخدام كلمة "ردف" في سنة 150 ق.هـ\476 م بمعنى: "مَا كَانَ خَلْفَ الرَّاكِبِ عَلَى دَابَّةٍ مِنْ شَخْصٍ أَوْحَقِيبَةٍ وَنَحْوِهِمَا"[70]، ونُسب هذا الاستخدام إلى قصير بن سعد اللّخمي. وقد شرح الجوهري معنى "ردف" في معجمه الصحاح: "الرَدْفُ: المُرْتَدَفُ، وهو الذي يركب خلف الراكب. وأَرْدَفْتُهُ أنا، إذا أركَبته معك، وذلك الموضع الذى يركبه رداف. وكل شيء تبِعَ شيئاً فهو رِدْفَهُ. وهذا أمرٌ ليس له رِدْفٌ، أي ليس له تَبِعَةٌ... والترادف: التتابعُ. قال الأصمعي: تعاونوا عليه وتَرادَفوا، بمعنى".[71] وجاء في لسان العرب: "ردف: الرِّدْفُ: مَا تَبِعَ الشيءَ. وَكُلُّ شَيْءٍ تَبِع شَيْئًا، فَهُوَ رِدْفُه، وَإِذَا تَتابع شَيْءٌ خَلْفَ شَيْءٍ، فَهُوَ التَّرادُفُ، وَالْجَمْعُ الرُّدافَى".[72]

اصطلاحًا:

عرّف اللغويون كلمة الترادف أو المترادف تعريفات عديدة، فعلى سبيل المثال، وعرّفها السيوطي نقلًا عن الإمام فخرُ الدين، يقول: "هو الألفاظ المفردةُ الدالة على شيء واحد باعتبارٍ واحد. قال: واحترزنا بالإفراد عن الاسم والحدِّ فليسا مُترادفين وبوَحْدة الاعتبار عن المتباينين كالسيف والصارم فإنّهما دَلّا على شيءٍ واحد لكنْ باعتبارين: أحدُهما على الذَّات والآخر على الصفة والفرقُ بينه وبين التوكيد أنَّ أحد المترادفين يُفيدُ ما أفاده الآخر كالإنسان والبشر وفي التوكيد يفيد الثاني تقوية الأول والفرق بينه وبين التابع أنّ التابع وحدَه لا يفيد شيئا كقولنا: عَطْشان نطْشان".[73] ونلاحظ هنا أنّ تعريف السيوطي للترادف، يُعدّ من أدق التعريفات، حيث إنّه أشار إلى أنّ الترادف لا يكون بين الأسماء أو الجمل، بل ينبغي أن يكون بين الألفاظ المفردة، كما شرح الفروق بين الترادف والتوكيد وبين الترادف والتابع.

1.آراء اللغويين حول الترادف:

إنّ موضوع الترادف لم يكن موضوع جدال حتي القرن الثالث الهجري، ومع تطور اللغة وتوسع الدراسات عنها أصبح الترادف احدى الموضوعات التي اختلف فيها علماء اللغة. وفي أوائل القرن الثاني الهجري كان القدماء ينظرون إلى الترادف- أي ألفاظ متعددة لمعنى واحد- دون تمييز دلالي بينها، ويتعاملون معه وكأنّه أمر طبيعي في اللغة.[74] ولكن هذا الأمر تغيّر في أواخر القرن الثالث الهجري، وبدأت تظهر آراء مختلفة بين العلماء في مسألة الترادف، وتزايد الاهتمام بالفروق بين معاني الألفاظ. وانقسم علماء اللغة في مسألة وجود الترادف في العربية إلى فريقين: فريق مؤيد، وآخرَ معارض.

- آراء المعارضين:

ينكر المعارضون وجود الترادف في العربية ويدلّلون هذه الفكرة بآراء متعددة. وأول من أنكر الترادف حسب مالك الزيادي، هو ابن الأعرابي (ت. 231ه)[75] حيث يقول: "كلُّ حَرْفين أَوْقعتْهُما العرب على معنًى واحد؛ في كلّ واحد منهما معنى ليس في صاحبه، ربَّما عرفناه فأَخْبَرْنا به، وربَّما غَمُض علينا فلم نُلْزِم العربَ جهله. وقالَ أيضًا: الأَسماءُ كلّها لعلة؛ خَصّت العربُ ما خصّتْ، منها من العلل ما نعلمه، ومنها ما نجهلُه".[76] كما لاحظنا هنا فإنّ ابن الأعربي يرى أنّه لا توجد كلمة في اللغة العربية بلا سبب، وكلّ كلمة لها غرض معين. وثمة فروق دقيقة بين الكلمات وكل معنى فيها مختلف عن المعنى الآخر الذي يشبهه.

وقد تبع هذا الرأي كثير من علماء اللغة ومن أهمهم: ثعلب (ت.291ه) تلميذ ابن الأعرابي، درستويه (ت.347)، وابن جني (ت.392)، وابن فارس (ت.395ه)، وأبو هلال العسكري (ت.395ه)، الراغب الأصفهاني (ت.502ه) وغيرهم. فهم يتناولون هذا الموضوع بالطريقة نفسها، ويتوسعون في أفكارهم ويقدمون الأمثلة والأدلة. وتدور أفكارهم عمومًا حوله نقطتين:

- الأولى: ثمة فروق دقيقة بين كل كلمة في اللغة العربية ولكل تسمية غرض معيّن وزيادة في المعنى.
- الثانية: يدلّ أصل الكلمة على ذاتها، أمّا ترادفها فيدّل على صفاتها.

-آراء المؤيدين:

يقبل المؤيّدون وجود الترادف في اللغة العربية، ويدعمون هذه الفكرة بآراء وبراهين مختلفة. ومن أهمّ ما يعتمدون عليها هو الإنسان يعيش في المجتمع ويتواصل مع الآخرين دائمًا، ووجود الترادف في اللغة نتيجة طبيعية للاتصال. وأشار الآمدي إلى هذه النقطة في جوابه إلى المعارضين،

حيث يقول: "لَا سَبِيلَ إِلَى إِنْكَارِ الْجَوَازِ الْعَقْلِيِّ، فَإِنَّهُ لَا يَمْتَنِعُ عَقْلًا أَنْ يَضَعَ وَاحِدٌ لَفْظَيْنِ عَلَى مُسَمًّى وَاحِدٍ ثُمَّ يَتَّفِقُ الْكُلُّ عَلَيْهِ، أَو أَنْ تَضَعَ إِحْدَى الْقَبِيلَتَيْنِ أَحَدَ الِاسْمَيْنِ عَلَى مُسَمًّى وَتَضَعُ الْأُخْرَى لَهُ اسْمًا آخَرَ مِنْ غَيْرِ شُعُورِ كُلِّ قَبِيلَةٍ بِوَضْعِ الْأُخْرَى، ثُمَّ يَشِيعُ الْوَضْعَانِ بَعْدُ بِذَلِكَ... وقولُهُم: "لا فَائِدَةَ فِي أَحَدِ الِاسْمَيْنِ" لَيْسَ كَذَلِكَ، فَإِنَّهُ يَلْزَمُ مِنْهُ التَّوْسِعَةُ فِي اللُّغَةِ وَتَكْثِيرُ الطُّرُقِ الْمُفِيدَةِ لِلْمَطْلُوبِ ".[77] ويرى الآمدي ثمة فائدة في تعدد الألفاظ في اللغة؛ لأنّ تكثير الطرق يجعل الوصول إلى المطلوب أسهل، كما يسّهل ضبط الوزن والقافية والجناس في الشعر. وأبعد المؤيدون رأي المعارضين الذين يعتبرون بين الكلمات فروقًا دقيقة، ولكل كلمة معنًى يختلف عن الأخرى، فهذه الفكرة- في نظر المؤيّدين- غير معقولة، لأنّه لو كانت صحيحة، لكانت كلّ كلمة فريدةً في معناها، ولأصبحت أشكال التعبير محدودة ولا تسمح بالتنوع والثراء.

2.الترادف في المصطلح النحوي في معجم الدوحة:

اختلف علماء اللغة في تسمية المصطلحات النحوية، خصوصًا بين المدرستين البصرية والكوفيّة. وقد أدّى هذا الاختلاف إلى ظهور مصطلحات متعدّدة تدلّ على المعنى نفسه. وعرّفت المعاجم هذه المصطلحات بمترادفاتها، أي بالمعاني المتشابهة، عندما نجد كلمتين تعبران عن نفس المعنى، لا نعدّهما مصطلحين مختلفين، بل نعدّهما مترادفتين. كما أنّ استخدام الترادف في المصطلح النحوي، يُعدّ عيبًا من عيوب المعاجم، وسنحاول في هذا القسم أن نتبيّن كيفية تعامل معجم الدوحة مع مشكلة الترادف في المصطلح النحوي، كما نتبيّن مدى وجودها في مداخل المعجم. وسنقف على بعض المصطلحات النحوية، منها:

- الصفة والنعت

استخدمت المدرستان البصرية والكوفية مصطلحي (الصفة والنعت) بالمعنى نفسه، ولا يوجد فرق بين اللفظين، وقال أبو هلال العسكري: "قد تتداخل الصّفة والنعت فَيَقَع كل وَاحِد مِنْهُمَا مَوضِع الآخر لتقارب معنييهما ويجوز أَن يُقَال الصّفة لُغَة والنعت لُغَة أُخْرَى وَلَا فرق بَينهمَا فِي الْمَعْنى، وَالدَّلِيل على ذَلِك أَنّ أهل الْبَصْرَة من النُّحَاة يَقُولُونَ الصّفة وَأهل الْكُوفَة يَقُولُونَ النَّعْت وَلَا يفرقون بَينهمَا".[78] ويُعرّف معجم الدوحة هاتين الكلمتين بطرق مختلفة وبتعريفات متعددة، وسنعرض تعريف النعت والصفة حسب استخداماتها التاريخية:

"ن175هـ=791م

النَّعْتُ: خَلَفٌ مِنَ الاسْمِ يَقُومُ مَقَامَهُ، يُخَصِّصُهُ أَوْ يُتِمُّهُ بِوَصْفِ مِنْ أَوْصَافِهِ. [النحو والصرف]
وَأَهْلُ النَّحْوِ يَقُولُونَ: النَّعْتُ خَلَفٌ مِنَ الاسْمِ يَقُومُ مَقَامَهُ.

الخليل بن أحمد الفراهيدي[79]

يركّز معنى مصطلح النعت في هذا التعريف على وظيفة النعت بشكل عام، ويشير إلى انسجامه مع المنعوت في الإعراب والتعريف والتنكير والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث وغيرها. أُستُخدم مصطلح النعت أول مرة، في أقدم نصّ وصلنا في استعمالها سنة 175هـ، وجاء دليل هذا الاستخدام عند الخليل بن أحمد، الذي يُنسب إلى المدرسة البصرية. ثم ورد في المعجم استخدام آخر لمصطلح النعت، كما يلي:

204هـ=819م

النَّعْتُ: تَابِعٌ يُؤْتَى بِهِ تَحْقِيقًا لِمَعْنَى مَتْبُوعِهِ، وَتَقْوِيَةً لَهُ، وَهُوَ مَا يُعْرَفُ بـ(التوكيد). [النحو والصرف]
قَالَ يُبَيِّنُ إِعْرَابَ (كُلَّهُ) مِنْ قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿ قُلْ إِنَّ الْأَمْرَ كُلَّهُ لِلَّهِ ﴾ (آل عمران: 154)
وَمَنْ نَصَبَ (كُلَّهُ) جَعَلَهُ مِن نَعْتِ (الأَمْرِ).

أبو زكريا الفراء[80]

ويركّز معنى مصطلح النعت في هذا التعريف على وظيفة التوكيد، وورد دليل هذا الاستخدام من أبو زكريا الفراء الذي يُنسب إلى المدرسة الكوفية، ويُظهر هذا الدليل أنّ الكوفيين استخدموا كلمة النعت في نصوصهم بنفس المعنى، لا البصريين وحدهم. ونرى استخدامه في المثال التالي:

ن291هـ=904م

النَّعْتُ: التَّابِعُ المَقْصُودُ بالحكم بلا واسطةٍ، وَهُوَ ما يُعرَف بـ(البدل). [النحو والصرف]
وَإِذَا جَاؤُوا مَعَ (هَذَا) بِالأَلِفِ وَاللَّام، كانت الألف واللام نعتًا لـ (هَذَا) فَقَالُوا: (هَذَا الرَّجُلُ قَائِمٌ)

أبو العباس ثعلب[81]

ويركّز معنى مصطلح النعت في هذا التعريف على وظيفة البدل، وورد دليل هذا الاستخدام عند أبي العباس ثعلب الذي يُنسب إلى المدرسة الكوفية. ويمكن أن نقترح هنا أنّه لا داعي لتعريف مصطلح النعت بأشكال مختلفة في كل مرة، ويُكتفى بتعريف عام لمصطلح النعت وبذكر وورودها في المصادر. وبذلك يمكن أن يوحّد المعجم جميع تعريفات مصطلح النعت تحت تعريف واحد.

ن395هـ=1005م

النعتُ: الوَصْفُ الدَّال على الفاعل. [النحو والصرف]

بَابُ الفَصْلِ بَيْنَ الفِعْلِ وَالنَّعْتِ: النعتُ يُؤْخَذُ عَنِ الفِعْلِ، نحو: (قَامَ) فَهُوَ (قَائِمٌ) وَهَذَا الَّذِي يُسَمِّيهِ بَعْضُ النَّحْوِيِّينَ: (الدَّائِمَ) وَبَعْضُ يُسَمِّيهِ: (اسم الفاعل)

ابن فارس"[82]

وجاء آخر استعمال لمصطلح النعت بتعريف بسيط وغير شامل في المعجم، بدليل ابن فارس، الذي يُنسب إلى المدرسة الكوفية. كما نلاحظ في التعريفات فهي تتناول المصطلح من ناحية مختلفة في كل تعريف، لا داعي لهذا التفريق بين المداخل، بل يمكن توحيد جميع خصائص مصطلح النعت في المدخل الأول ثم يُكتفي بذكر ورودها في المصادر. وسنتناول الآن تعريفات مصطلح "الصفة" كما يوردها معجم الدوحة، على النحو:

"ن175هـ=791م

الصفةُ: حَرْفُ الجر. [النحو والصرف]

وَ(عَلَى): صِفَةً مِنَ الصِّفَاتِ، وَلِلْعَرَبِ فِيهِ ثَلَاثُ لُغَاتٍ.

الخليل بن أحمد الفراهيدي

الصفة: الظرف. [النحو والصرف]

وَالصِّفَاتُ نَحْرُ: أَمَامَ وَقُدَّامَ، تُسَمَّى ظُرُوفًا، تَقُولُ: خَلْفَكَ زَيْدُ، إِنَّمَا انْتَصَبَ لِأَنَّهُ ظَرْف لِمَا فِيهِ، وَهُوَ مَوْضِعُ لِغَيْرِهِ.

الخليل بن أحمد الفراهيدي[83]

استُخدم مصطلح الصفة أول مرة، في أقدم نصّ وصلنا في استعمالها سنة 175هـ، وجاء دليل هذا الاستخدام عند الخليل بن أحمد. وورد استخدام مصطلحي النعت والصفة في النصوص نفسها، وهذا يشير إلى أنّ البصريين استخدموا مصطلح الصفة كما استخدموا مصطلح النعت في نصوصهم بالمعنى نفسه؛ لذلك لا داعي للتفريق بين تعريف هذين المصطلحين، بل ينبغي توحيدهما في التعريف. وإضافة إلى ذلك تعريف الصفة هنا ليس مناسبًا لمداخل معجمية، لأن العبارات المختلفة المستعملة في التعريف غير واضحة.

ن180هـ=796م

الصفة: التوكيد. [النحو والصرف]

وَأَمَّا قَوْلُهُ: (إِن تَرَنِ أَنَا أَقَلَّ مِنكَ مَالًا وَوَلَدًا) (الكهف: 39) فَقَدْ تَكُونُ (أَنَا) فَضْلًا وَصِفَةٌ.

سيبويه

الصفة: تَابِعٌ لِلاسْمِ يُفِيدُ تَخْصِيصًا فِيهِ، وَيَقُومُ مَقَامَهُ [النحو والصرف]

قَوْلُكَ: مَرَرْتُ بِرَجُلٍ حَسَنٍ أَبُوهُ، وَمَرَرْتُ بِرَجُلٍ كَرِيمٍ أَخُوهُ، وَمَا أَشْبَه هَذَا، نَحْوَ الْمُسْلِمُ، وَالصَّالِحُ، وَالشَّيْخُ، وَالشَّابُ وَإِنَّمَا أُجْرِيتْ هَذِهِ الصفاتُ عَلَى الأَوَّلِ حَتَّى صَارَتْ كَأَنَّهَا لَهُ؛ لِأَنَّكَ قَدْ تَضَعُهَا فِي مَوْضِعِ اسْمِهِ.

سيبويه"[84]

وجاء آخر استعمالين لمصطلح الصفة في سنة 180هـ، بدليل سيبويه، الذي يُنسب إلى المدرسة البصرية. ولا يختلف هذان التعريفان جوهريًا عن تعريف مصطلح النعت، ومع ذلك، نرى للنعت تعريفًا، وللصفة تعريفًا آخر، وفي الحقيقة النعت والصفة شيء واحد. ونلاحظ هنا بوجه عام اختلاف النحاة في استخدام المصطلحات النحوية، إذ "الفرق يكمن في أن الصفة لفظ بصري، والنعت لفظ كوفي، وكليهما بمعنى الصفة لا فرق بينهما في المعنى ..."[85] وقد أشار معجم الدوحة إلى أنّ جميع هذه الألفاظ تُعَدّ من مصطلحات النحو والصرف، كما يمكن أن يُشير أيضًا إلى المصطلحات التي استخدمها البصريون والكوفيون. وكل هذه التعريفات تشير إلى معنى واحد وهو معنى "الصفة" و"النعت" لأن هذين المصطلحين متشابهان في المعنى ولذلك كل هذه التعريفات تدور حول المفهوم نفسه، ومع ذلك، تختلف طريقة تقديمها عن بعضها بعضاً، بسبب تنوّع وظيفتها النحوية مثل الظرف أو التوكيد وغيرها، ونرى هذا الاستخدام في معجم الدوحة كثيرًا.

- الجر والخفض:

استخدمت المدرستان البصرية والكوفية مصطلحي (الجر والخفض) بالمعنى نفسه. "قد استقر عند البصريين التمييز بين مصطلحات البناء والإعراب منذ وقت مبكر، كما يتضح مما أورده سيبويه، فالخفض والجر عندهم بمعنى واحد وهو للمعربات. فيبدو مصطلح عند الكوفيين: الخفض، مستعملًا في المعربات والمبنيات على السواء، ولم يطرأ عندهم فيما بعد تمييز بين الحالتين من حيث المصطلح".[86] وعرّف معجم الدوحة "الجر والخفض" على النحو التالي:

"ن175هـ=791م

"الجَرُ: ضَرْبٌ مِنَ الإِعْرَابِ خَاصٌ بِالأَسْمَاءِ، وَعَلَامَتُهُ الكَسْرَةُ، أَوْ مَا يَنُوبُ عَنْهَا. [النحو والصرف] وَمَا فِي الدَّارِ خَلَا زَيْدًا، نَصْبٌ وَجَرُّ، فَإِذَا أَدْخَلْتَ "ما" فِيهِ لَمْ تجر لِأَنَّهُ قَدْ بَيَّنَ الفِعْلَ.

الخليل بن أحمد الفراهيدي"[87]

استُخدم مصطلح الجر أول مرة، في أقدم نصّ وصلنا في استعماله، وذلك في نص الخليل بن أحمد، كما كان في المصطلحين السابقين، واستعملت المدرسة البصرية هذا المصطلح في نصوصهم منتشرًا، ويختلفون عن الكوفيين الذين يستخدموا مصطلح الخفض بمكان الجر- كما أشرنا سابقًا-. وجاء تعريف مصطلح الخفض في المعجم على النحو التالي:

"ن148هـ=165م

" خَفْضُ الاسْمِ: جَرُ آخِرِهِ بِعَلَامَةٍ مِنْ عَلَامَاتِ الجَرّ. [النحو والصرف]

قَالَ يُفَسِّرُ إِعْرَابَ قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿ بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ ﴾ [المائدة: 6]

وَعَنِ الكِسَائِي: كُلُّ هَؤُلَاءِ نَصَبُوهَا، وَمَنْ خَفَضَهَا فَإِنَّمَا هُوَ لِلْمُجَاوَرَةِ. قَالَ الأَعْمَسُ: كَانُوا يَقْرَؤُونَهَا بِالْخَفْضِ، وَكَانُوا يَغْسِلُونَ.

سليمان بن مهران الأعمش"[88]

وورد تعريف مصطلح الخفض في سنة 148هـ، بدليل الأعشى، الذي يُنسب إلى المدرسة الكوفية. ونلاحظ هنا أنّ كلا التعريفين يدور حول المعنى نفسه، ولا يختلفان في المفهوم، بل يختلفان في طريقة عرض التعريف. وما دام المصطلح واحدًا في كلتا المدرستين النحويتين، فإنّنا حين نُعرب الجملة نقول: اسمٌ مجرور أو اسمٌ مخفوض، والمعنى هنا واحد. لذلك يجب أن يعرف المعجم الجر والخفض بتعريف واحد، ثابت، محدد، بل لا يعرف الجر تعريفًا والخفض تعريفًا آخر، إلّا إذا كان يوجد فرق بين المصطلحات، أمّا هنا لا يوجد فرق. وخلاصة القول ينبغي على معجم الدوحة أن يتناول اللفظتين بمعنى واحد، وأن يعبّر عنهما بألفاظ واحدة.

- الإهمال والإلغاء:

استخدمت المدرستان البصرية والكوفية مصطلحي (الإهمال والإلغاء) بالمعنى نفسه، وهما شيء واحد، لذلك يجب أن يوحّد المعجم تعريف مصطلحي الإلغاء والإهمال في تعريف واحد وثابت، وإذا أفاد مصطلحُ الإلغاء معنى آخر غير مصطلح الإهمال، فيحضر هذا المعنى ويثبتُ

تاريخه. غير أنّهما، كما سنرى من خلال ورودهما في معجم الدوحة، لا يختلفان في المعنى، وذلك على النحو الآتي:

"ن180هـ=796م

"الإِلْغَاءُ: إِبْطَالُ عَمَلِ العَامِلِ فِي مَعْمُولِهِ. [النحو والصرف]

وَأَمَّا الإِلْغَاءُ فَقَوْلُكَ: فَإِذَنْ لَا أَجِيئُكَ

سيبويه"[89]

"ن384هـ=994م

"إِهْمَالُ العَامِلِ: عَدَمُ تَأْثِيرِهِ فِيمَا يُصَاحِبُهُ مِنْ أَلْفَاظ. [النحو والصرف]

قَالَ يُبَيِّنُ أَحْوَالَ (إِذَنْ) مِنْ حَيْثُ الإِعْمَال وَالإِهْمَال:

وَالثَّالِثُ: أَنْ تَكُونَ مُخيرًا فِي الإِعْمَالِ وَالإِهْمَال

أبو الحسن الرماني"[90]

نرى في تعريف مصطلحي "الإهمال والإلغاء" المشكلة نفسها، إذ يعرّفهما المعجم وكأنّهما لفظان مختلفان، غير أنّ تعريفهما يدور حول المفهوم نفسه. ومن المعروف أنّ معجم الدوحة يعتمد في تعريفاته وشواهده على النصوص المكتوبة، غير أنّه ينبغي أن يضع معيارًا واضحًا لتعريف المصطلحات على وجه الخصوص، لأنّ المحرر يستطيع أن يحدد هذه المصطلحات حسب تفسيره الشخصي دون وجود معيار مشترك. كما ينبغي أن يوحِّد المعجم المصطلحات النحوية التي تدل على المعنى نفسه، تحت لفظٍ واحدٍ. وأنّ المعجم قد نفّذ هذا الأسلوب في تعريف عدد من المصطلحات النحوية، مثل مصطلحي "التمييز والتفسير".

- التمييز والتفسير:

استخدمت المدرسة البصرية مصطلح (التمييز) بدلًا من (التفسير)، في حين استخدمت المدرسة الكوفية مصطلح (التفسير) بدلًا من (التمييز). وقال عبدالله بن محمد الخثران عن هذا الموضوع: "استعمال (التفسير) عند الكوفيين مصطلحًا مساويًا للتمييز عند البصريين فهو الشائع المتعارف عليه كما مر بنا، ويبدو في تصورنا أنّ مصطلح التفسير، من وضع الخليل بن أحمد أو من سبقه من النحاة بدليل وروده قليلًا عند سيبويه وبعض البصريين وقد اتّجه سيبويه إلى وضع مصطلح جديد واستخدامه بكثرة وهو (التمييز) على حين بقي الكوفيون على

استخدامهم لمصطلح الخليل أو مصطلح النحاة الأوائل وهو والتفسير".[91] خلاصة القول أنّ مصطلحي "التمييز والتفسير" لا يختلفان في المعنى، بل في اللفظ فقط، ولذلك ينبغي أن يوضع لهما تعريف واحد، كما سنرى من خلال ورودهما في معجم الدوحة، على النحو الآتي:

"ن291هـ=904م

التَّفْسِيرُ: الاسْمُ التَّكِرَةُ المَنْصُوبُ المُفَسِّرُ لِمَا انْبَهَمَ مِنَ الدَّوَاتِ أَوِ النِّسَبِ. [النحو والصرف]

كُلُّ مَنْصُوبٍ عَلَى التَّفْسِيرِ فَقَدْ جُعِلَ مَا قَبْلَهُ فِي تَأْوِيلِ الفِعْلِ؛ وَلِذَلِكَ قُلْتَ: عِنْدِي خَمْسَةٌ وَزْنًا وَعَدَدًا، فَجَعَلْتَ لَهَا مَصْدَرًا.

أبو العباس ثعلب"[92]

"ن255هـ=869م

التمييزُ: الاسْمُ النَّكِرَةُ المَنْصُوبُ المُفَسِّرُ لِمَا انْبَهَمَ مِنَ الذَّوَاتِ أَوِ النِّسَبِ. [النحو والصرف]

وَتَقُولُ: هَؤُلَاءِ ثَمَانِي عَشْرَةَ امْرَأَةً، وَثَمَانِيَةَ عَشَرَ رَجُلًا، وَتَنْصِبُ رَجُلًا وَامْرَأَةً وَجَمِيعَ التمييز فِيمَا بَعْدَ العَشَرَةِ إِلَى تِسْعَةٍ وَتِسْعِينَ.

أبو حاتم السجستاني"[93]

عرّف المعجم مصطلحي "التمييز والتفسير" بتعريف واحد وثابت ومحدد، وبذلك يُلغِي المعجم مشكلة الترادف في هذا المصطلح النحوي، كما يُلغِي تعدُّدَ التعريفات للمصطلح الواحد. ولكن يجب أن ينقّد المعجم هذا الأسلوب على جميع المصطلحات النحوية التي تدلّ على المعنى والاستخدام نفسيهما، كمصطلح النعت والصفة، الجر والخفض، الإهمال والإلغاء وغير ذلك. أو يمكن أن يكتفي بتعريف المصطلح الأوّل، مع الإشارة من خلاله إلى الألفاظ الأخرى، أي حين يعرِّف مصطلح التفسير كما ورد أعلاه، ثم إذا عرَّف التمييز لاحقًا، يكتفي بالقول: سبق تعريفه في مدخل التفسير.

- الجحد والنفي:

استخدمت المدرستان البصرية والكوفية مصطلحي (الجحد والنفي) بالمعنى نفسه، وقال الخثران عن هذين المصطلحين: إنَّ النفي في اللغة أعم من الجحد، لأنَّ الجحد يختص بنوع من النفي، وهو أن يكون النافي منكراً للشيء مع العلم به، ومن ثم فإنَّ استخدام النفي مصطلحاً نحوياً يبدو أوفق وأنسب من استخدام الجحد الذي عبر به الكوفيون؛ وذلك لعمومية النفي

وخصوصية الجحد..."[94] يفيد هذان المصطلحان المعنى نفسه، كما يتّضح ذلك من خلال ورودهما في معجم الدوحة، على النحو الآتي:

"ن175=791م

النفي: سَلْبُ مَضْمُونِ الكَلامِ بِإِدْخالِ إِحْدَى أَدوات النفي عَلَيْه. [النحو والصرف]

(كلا) عَلَى وَجْهَيْنِ: تَكُونُ حَقًّا، وَتَكُونُ نَفْيًا.

الخليل بن أحمد الفراهيدي"[95]

"الجحد : النفي. [النحو والصرف]

لَمْ، خَفِيفَةً مِنْ حُرُوفِ الجَحْدِ يُنَبَتْ كَذَلِكَ

الخليل بن أحمد الفراهيدي"[96]

عرّف المعجم مصطلح الجحد بالنفي، وهذا الاستخدام غير مناسب في تعريف المصطلح؛ لأنّه يؤدي إلى الدوران في المعجم ويجعل معنى المصطلح غامضًا وغير واضح. لذلك ينبغي أن يعرِّف "الجحد" بالتعريف نفسه الذي يعرِّف به "النفي"، وأن يُوحّد تعريف المصطلحين في المعجم.

7-الخاتمة:

تتبع هذا البحث مدى قدرة معجم الدوحة على معالج مشكلتي الدوران والترادف عبر عدد من الألفاظ التي وردت في المعجم، وأوضح البحث أنّ المعجم لم ينجح في إلغاء مشكلة الدوران، وهي من أهم أهدافه، ويسبب وجود هذه المشكلة الغموض في تعريف معاني الألفاظ بدقة ووضوح. كما تعامل معجم الدوحة مع مشكلة الترادف في المصطلح النحوي لم ينجح أيضًا في تقليلها أو إلغائها. وإذا كثُرت هذه المشكلات لن يكون هناك فارق كبير بين المعاجم القديمة ومعجم الدوحة، ولعل هذا البحث يساعد لجنة المعجم على حل كلّ المشكلات المُشار إليها في هذا البحث. وتوصل هذا البحث إلى عدد من النتائج، من أبرزها:

1. لا يمكن التحرّر من الدوران كليًا في المعجم، ولكن يمكننا وضع حدود لهذا الاستعمال، ومحاولة شرح الكلمات من خلال الوصف أو التفسير، وتمييز الكلمات حسب استخدامها الدلالي والسياقي، ويمكن التخلص بهذه الطريقة من الغموض في تعريف الألفاظ.
2. لا داعي أن يعرّف معجم الدوحة الكلمات المعروفة والسهلة، لأنّ محاولة تعريف هذه الكلمات تؤدي غالبًا إلى استخدام المترادفات، ممّا يفضي إلى الدوران. بدلًا من ذلك يمكن أن يُترك

الكلمات المعروفة بدون تعريف أو يُكتفي بعبارة "معروف" كما كان في المعاجم القديمة. ولا يعرّف المعجم إلا الكلمات الصعبة التي تحتاج شرحًا وتعريفًا.

3. إنّ معجم الدوحة يعتمد السياق، ويعطي معنى الكلمة بناء عليه، ويجب على المعجميين في معجم الدوحة العودة إلى مؤلفات فقه اللغة لبيان الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتشابهة لا أن يعتمد السياق وحده.

4. نرى الترادف بكثرة في تعريف المصطلحات النحوية، فيُعرّف المصطلح النحوي والكوفي بالعبارة ذاتها، ولا بدّ من توحيد هذه المصطلحات تحت تعريف واحد، وإذا أفاد مصطلحٌ معنى آخر غير المعنى المعروف فيُثبَت وتورَد مصادره وتاريخه.

5. يعرّف معجم الدوحة المصطلح نفسه بتعاريف عديدة، ولكن لا داعي لتعريف المصطلحات بأشكال مختلفة في كل مرة، ويُكتفى بالتعريف العام والنصوص التي ورود فيها.

الهوامش:

1 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، https://www.dohadictionary.org/about-dictionary، ص.11.

2 ابن منظور، لسان العرب، فصل الدال المهملة، بيروت، دار صادر، 1994، ج4، ص.295.

3 مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، باب الدال، (2ط)، بيروت، دار الفكر، 1976، ج1، ص.302.

4 الشريف الجرجاني، التعريفات، (1ط)، بيروت، دار الكتب العلمية، 1983، ص.105.

5 محمد أعلى التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، (1ط)، بيروت، مكتبة لبنان، 1996، ج1، ص.811.

6 علي القاسمي، إشكالية الدلالة في المعجمية العربية، اللسان العربي، 46، 1998، ص.64.

7 حسين نصار، المعجم العربي نشأته وتطوره، (4ط) القاهرة، دار مصر للطباعة، 1988، ص.723.

8 حسن حمزة، التعريف والدور في المعجم اللغوي العام: دوران الكلام على الكلام، الأبحاث، 69، 2021، ص.129.

9 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ب ش ر، تاريخ الوصول: 22.10.2025.

10 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ء ن س، تاريخ الوصول: 22.10.2025.

11 أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج3، ص.2305.

12 ابن منظور، لسان العرب، ج4، ص.59.

13 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ب ش ر، تاريخ الوصول: 22.10.2025.

14 حمزة، التعريف والدور في المعجم اللغوي العام: دوران الكلام على الكلام، ص.139.

15 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ح ر ر، تاريخ الوصول: 22.10.2025.

16 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، س خ ن، تاريخ الوصول: 22.10.2025.

17 جبران مسعود، الرائد، (7ط)، بيروت، دار العلم للملايين، 1992، ص.299.

18 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، س ع د، تاريخ الوصول: 22.10.2025.
19 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ع و ن، تاريخ الوصول: 22.10.2025.
20 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، س ع د، تاريخ الوصول: 22.10.2025.
21 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ن ز ل، تاريخ الوصول: 22.10.2025.
22 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ه ب ط، تاريخ الوصول: 22.10.2025.
23 الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، باب الهاء والطاء والباء معهما ه ب ط، ب ه ط مستعملان فقط دار ومكتبة الهلال، د.ت، ج4، ص.21.
24 حمزة، التعريف والدور في المعجم اللغوي العام: دوران الكلام على الكلام، ص.141.
25 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ب ع د، تاريخ الوصول: 24.10.2025.
26 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ن ف ي، تاريخ الوصول: 24.10.2025.
27 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ق ص و، تاريخ الوصول: 24.10.2025.
28 مجمع اللغة العربية بالشارقة، ق ص و، تاريخ الوصول: 31.10.2025.
29 عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج1، ص.224.
30 مسعود، الرائد، ص.813.
31 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، س ت ر، تاريخ الوصول: 22.10.2025.
32 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، خ ف ي|و، تاريخ الوصول: 22.10.2025.
33 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، و ر ي، تاريخ الوصول: 22.10.2025.
34 عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج1، ص.674.
35 مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ج1: ص.416.
36 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ح و م، تاريخ الوصول: 24.10.2025.
37 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، د و ر، تاريخ الوصول: 24.10.2025.
38 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ط و ف، تاريخ الوصول: 24.10.2025.
39 عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج1، ص.781.
40 ابن دريد، جمهرة اللغة، بيروت، دار العلم للملايين، 1987، ج3، ص.1263.
41 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ح د ث، تاريخ الوصول: 23.10.2025.
42 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ش ب ب، تاريخ الوصول: 23.10.2025.
43 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ف ت ي|و، تاريخ الوصول: 23.10.2025.
44 مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ج2: ص.673.
45 مسعود، الرائد، ص.463.
46 عبد الغني أبو العزم، معجم الغني، د.ت، ص.639.
47 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ح ط م، تاريخ الوصول: 23.10.2025.
48 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ك س ر، تاريخ الوصول: 23.10.2025.
49 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ه ش م، تاريخ الوصول: 23.10.2025.
50 عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج3: ص.1932.
51 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ه ي ب، تاريخ الوصول: 24.10.2025.
52 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، خ و ف، تاريخ الوصول: 24.10.2025.
53 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، خ ش ي، تاريخ الوصول: 24.10.2025.
54 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ف ز ع، تاريخ الوصول: 24.10.2025.

55 مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ج1، ص.262.
56 عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج1، ص.648.
57 عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج3.
58 مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ج2، ص.1002.
59 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ح ن ن، تاريخ الوصول: 24.10.2025.
60 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ش و ق، تاريخ الوصول: 24.10.2025.
61 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ت و ق، تاريخ الوصول: 24.10.2025.
62 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ن ز ع، تاريخ الوصول: 24.10.2025.
63 عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج1، ص.574.
64 عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج2، ص.1249.
65 مسعود، الرائد، ص.188.
66 مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ج2، ص.914.
67 مقدمة معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، https://www.dohadictionary.org/about-dictionary، تاريخ الوصول: 26.10.2025.
68 أبو نصر الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، بيروت، دار العلم للملايين، 1987، ج5، ص.2046.
69 أبو منصور الثعالبي، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، بيروت، دار العلم للملايين، 2002، ص.43.
70 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ر د ف، تاريخ الوصول: 13.10.2025.
71 أبو نصر الجوهري، كتاب الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، (4ط)، بيروت، دار العلم للملايين، 1987، ج4، ص.1363-1364.
72 ابن منظور، كتاب لسان العرب، فصل الراء، ج9: ص.114.
73 جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، بيروت، دار الكتب العلمية، 1998، 1ج، ص.316.
74 حاكم مالك الزيادي، الترادف في اللغة، دار الحرية، 1980، ص.196.
75 حاكم مالك الزيادي، الترادف في اللغة، ص.198.
76 ابن الأنباري، الأضداد لابن الأنباري، بيروت، المكتبة العصرية، 1987، ص.7.
77 سيف الدين الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، الرياض، مؤسسة النور، 1967، 1، ص.24.
78 أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، القاهرة، دار العلم والثقافة، د.ت، ص.30.
79 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ن ع ت، تاريخ الوصول: 28.10.2025.
80 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ن ع ت، تاريخ الوصول: 28.10.2025.
81 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ن ع ت، تاريخ الوصول: 28.10.2025.
82 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ن ع ت، تاريخ الوصول: 28.10.2025.
83 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، و ص ف، تاريخ الوصول: 28.10.2025.
84 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، و ص ف، تاريخ الوصول: 28.10.2025.
85 مجموعة من المؤلفين، أرشيف منتدى الفصيح – 2، تاريخ الوصول: 27.12.2025.
86 عبد الله بن حمد الخثران، مصطلحات النحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها، (1ط)، هجر، 1990، ص.124.
87 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ج ر ر، تاريخ الوصول: 28.10.2025
88 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، خ ف ض، تاريخ الوصول: 28.10.2025
89 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ل غ و، تاريخ الوصول: 29.10.2025.

90 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، هـ م ل، تاريخ الوصول: 29.10.2025.

91 عبدالله الخثران، مصطلحات النحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها، دار هجر، المدينة المنورة، 1991، ص.31.

92 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ف س ر، تاريخ الوصول: 29.10.2025.

93 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، م ي ز، تاريخ الوصول: 29.10.2025.

94 الخثران، مصطلحات النحو الكوفي دراستها وتحديد مدلولاتها، ص.149.

95 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ن ف ي، تاريخ الوصول: 29.10.2025.

96 معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ج ح د، تاريخ الوصول: 29.10.2025.

On the Problematic Issues of Circularity and Synonymy in Defining Terms and Synonymy in Grammatical Terminology in the Doha Historical Dictionary

Abstract

This study aims to examine the problematic issues of circularity and synonymy in grammatical terminology within the Doha Historical Dictionary, to reveal the extent to which these two problems exist therein, and to analyze the methods adopted by the dictionary in addressing them. The descriptive analytical approach was employed in this study, through tracking lexical entries in the Doha Historical Dictionary of the Arabic Language, with the purpose of demonstrating and analyzing the presence of circularity and synonymy in grammatical terminology. The research concluded that the Doha Dictionary has not succeeded in eliminating the problems of circularity and synonymy. The existence of these two problems has led to ambiguity in the definitions of lexical meanings. If such problems proliferate, there will be no significant difference between old dictionaries and the Doha Dictionary, and it will fail to achieve one of its most important objectives, namely eliminating the issues found in both old and modern dictionaries.

Keywords: Doha Historical Dictionary of the Arabic Language, Circularity, Synonymy, Grammatical Terminology.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/1/21م تاريخ القبول: 2026/3/17م تاريخ النشر: 2026/8/31م

العلاقة بين قيود نظام الكفالة ومخاطر الاتجار بالبشر لدى العمالة الوافدة في الأردن

د. مصطفى علي خليفات* د. نسرين محمود الكركي**

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة الارتباطية بين القيود القانونية والإدارية لنظام الكفالة ومخاطر الاتجار بالبشر لدى العمالة الوافدة في الأردن. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على المدخل الكمي. تم توزيع (430) استبانة، استُرد منها (400) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. استُخدمت العينة الميسرة غير الاحتمالية نظراً لحساسية مجتمع الدراسة المتمثل في العمالة الوافدة، ولصعوبة الوصول الآمن والمباشر لكافة أفراده في ظل تشتتهم الجغرافي والمهني. أظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة لكل من قيود نظام الكفالة ومخاطر الاتجار بالبشر، مع ثبوت وجود علاقة ارتباطية طردية قوية ذات دلالة إحصائية بينهما. كما بيّنت النتائج أن ممارسات الاستقدام والعزلة الاجتماعية تُعد من أهم المحركات التي تُنبّئ بتعرض العامل للاستغلال. وخلصت الدراسة إلى أن حالة الهشاشة التي يعاني منها العمال ليست سمة فردية، بل هي مخرج تفرضه المنظومة التشريعية لنظام الكفالة. وأوصت الدراسة بضرورة فك الارتباط القانوني بين الإقامة وصاحب العمل، وتجريم حجز الوثائق الرسمية، وتكثيف الرقابة على القطاعات الأكثر عرضة للمخاطر كالإنشاءات والزراعة.

الكلمات المفتاحية: نظام الكفالة، الاتجار بالبشر، العمالة الوافدة، الأردن.

* أستاذ مساعد، قسم علم الاجتماع، جامعة البلقاء التطبيقية. m_khlifat@bau.edu.jo
** أستاذ مشارك، قسم علم الاجتماع، جامعة البلقاء التطبيقية.

1-المقدمة:

تُعد الهجرة الدولية من أجل العمل ظاهرة عالمية معقدة، حيث يعتمد الاقتصاد العالمي بشكل متزايد على تنقل العمالة الوافدة عبر الحدود لسد الفجوات في أسواق العمل الوطنية. وفي ذات السياق يبرز الأردن كدولة مستقطبة للعمالة الوافدة التي تلعب دوراً محورياً في قطاعات الإنشاءات، والزراعة، والخدمات المنزلية، والمصانع. ولتنظيم هذا التدفق العمالي يُطبق نظام الكفالة كإطار قانوني وإداري يربط الوجود القانوني للعامل وصلاحية تصريح عمله بصاحب عمل محدد. ومع أن الهدف المعلن لهذا النظام هو تنظيم سوق العمل وضمان حقوق أطراف العلاقة التعاقدية، إلا أنه يفرض مجموعة من القيود التي تشمل تقييد حرية التنقل المهني، واشتراط موافقة الكفيل المسبقة لمغادرة البلاد أو تغيير صاحب العمل، مما يُنشئ علاقة تبعية قانونية واقتصادية مطلقة.

إن هذه القيود في نظام الكفالة لا تكتفي بتنظيم العلاقة المهنية، بل تؤسس لاختلال في توازن القوى يمنح صاحب العمل سلطة سيادية غير رسمية على حياة العامل. وهنا تتقاطع هذه التبعية بشكل خطير مع مخاطر الاتجار بالبشر، والتي تُعرف بأنها عملية استغلال للأشخاص عبر وسائل تتضمن القسر، أو الخداع، أو استغلال حالة الضعف لغايات العمل الجبري أو السخرة. إن قيود نظام الكفالة يعمل كمُولّد للهشاشة؛ حيث تتحول الأدوات القانونية مثل بلاغات الفرار أو الربط القانوني بالكفالة إلى وسائل قهرية تُمكّن المتاجرين من ممارسة الاستغلال الاقتصادي بعيداً عن الرقابة المؤسسية.

ويرتبط نظام الكفالة بمخاطر الاتجار بالبشر من خلال سلسلة من المؤشرات، تبدأ من مرحلة الاستقدام التي غالباً ما تتسم بالخداع وتراكم الديون، وصولاً إلى بيئة العمل التي تشهد ممارسات مثل حجز الوثائق الرسمية، وحرمان العمال من التواصل مع شبكات الدعم الاجتماعي، والتعرض الجسدي أو اللفظي لفرض الاستمرار في العمل. إن هذا التلازم بين القيد القانوني والسلوك الإجرامي هو ما يُعرف اجتماعياً بالعنف الهيكلي؛ إذ إن الضرر اللاحق بالعامل ليس نتاج أفعال فردية فحسب، بل هو مخرج منطقي لجزئيات قانونية تشر عن الهشاشة وتجعل من الاستغلال واقعاً محتملاً.

ورغم الجهود التشريعية التي يسعى لها الأردن، وتحديداً بإصدار قانون منع الاتجار بالبشر رقم (9) لسنة 2009، إلا أن الفجوة تظل قائمة بين نصوص الحماية وبين الواقع الحقيقي لنظام الكفالة. وعليه تأتي هذه الدراسة لتحلل بشكل مفصل مدى إسهام هذه القيود القانونية في زيادة احتمال وقوع العمالة الوافدة ضحايا للاتجار بالبشر، مستخدمة التحليل الإحصائي لقياس قوة واتجاه هذه العلاقة وتجزئة أبعادها النظرية والتطبيقية.

2-مشكلة الدراسة:

تأتي مشكلة الدراسة في ظل وجود فجوة حول طبيعة العلاقة بين بين القيود القانونية والإدارية لنظام الكفالة ومستوى تعرّض العمالة الوافدة لمخاطر الاتجار بالبشر. فعلى الرغم من الاعتراف الدولي بالمشاكل المتعلقة بأنظمة الكفالة، إلا أن المكتبة الأكاديمية الأردنية تفتقر لدراسات علمية تحلل هذه العلاقة.

وتزداد الإشكالية تعقيداً نتيجة الخلط بين الممارسات العمالية الخاطئة وبين جريمة الاتجار بالبشر؛ حيث تتبنى الدراسة فرضية مفادها أن قيود الكفالة كصعوبة الانتقال المهني وربط الإقامة بالكفيل، تتجاوز حدود سوء المعاملة لتصل إلى مرتبة العمل الجبري والاستغلال. إن استمرار قيود الكفالة يعيق تطبيق آليات الحماية القانونية بكفاءة، وهذا هو التناقض الذي يضعف من فعالية قانون منع الاتجار بالبشر الأردني (9) لسنة 2009. وفي ظل التقارير الحقوقية ودراسات الحالة تبرز حاجة مُلحّة لدراسة علمية تفحص الأثر المباشر لهذه القيود في زيادة احتمالية وقوع العمالة الوافدة ضحايا للاتجار بالبشر في الأردن.

3-أهمية الدراسة:

-الأهمية النظرية:

1.تتجاوز هذه الدراسة مجرد سد الفجوة البحثية في الأدبيات العربية لتسهم بفعالية في إثراء المكتبة الأكاديمية العربية والعالمية بتقديم نموذج يربط بين النظام الإداري والجريمة المنظمة.

2.تأصيل مفهوم الهشاشة المصنعة قانونياً، مما يوفر إطاراً نظرياً جديداً للباحثين في مجالي علم اجتماع الجريمة وحقوق الإنسان لتفسير كيف يمكن للتشريعات أن تنتج بيئات استغلالية.

3.تقديم إضافة نوعية للأدبيات الدولية التي تدرس نظام الكفالة عبر تقديم بيانات ميدانية حديثة من السياق الأردني، مما يسمح بإجراء مقارنات علمية عابرة للحدود حول أنظمة الهجرة والعمل.

-الأهمية التطبيقية:

1.تزويد صنّاع القرار والمشرّع الأردني بأدلة علمية تدعم جهود إصلاح نظام الكفالة بما يتوافق مع المعايير الدولية لمكافحة الاتجار بالبشر.

2.مساعدة أجهزة العدالة الجنائية في تكوين مؤشرات دقيقة للتمييز بين النزاعات العمالية البسيطة وجرائم الاتجار بالبشر.

3.تمكين المنظمات الحقوقية من بناء برامج توعوية موجهة للعمالة الوافدة بناءً على أكثر القيود والممارسات خطورة التي كشفت عنها الدراسة.

4-أهداف الدراسة:

تتمثل الغاية الأساسية لهذه الدراسة في تحليل العلاقة الارتباطية بين القيود القانونية والإدارية لنظام الكفالة المطبق في الأردن ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر لدى العمالة الوافدة. وينبثق عن هذا الهدف الرئيسي الأهداف التالية:

1.التعرف على مستويات القيود القانونية ومؤشرات مخاطر الاتجار بالبشر لدى العمالة الوافدة.

2.تحليل العلاقة الارتباطية بين درجة الخضوع لقيود الكفالة ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر لدى العمالة الوافدة.

3.فحص دور العزلة الاجتماعية وعملية الاستقدام في زيادة مخاطر الاتجار بالبشر لدى العمالة الوافدة.

4.الكشف عن الفروق الإحصائية في مخاطر الاتجار بالبشر التي تعزى للمتغيرات الديمغرافية.

5-أسئلة الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1.ما أبرز القيود القانونية والإدارية التي يفرضها نظام الكفالة المطبق في الأردن على العمالة الوافدة في الأردن.

2.ما هي المؤشرات والممارسات الدالة على مخاطر الاتجار بالبشر، وما هو مستواها السائد لدى العمالة الوافدة في الأردن.

6-فرضيات الدراسة:

1. Ho: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الخضوع لقيود نظام الكفالة ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر لدى العمالة الوافدة في الأردن.
2. Ho: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين العزلة الاجتماعية وقيود نظام الكفالة ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر لدى العمالة الوافدة في الأردن.
3. Ho: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين عملية الاستقدام وقيود نظام الكفالة ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر لدى العمالة الوافدة في الأردن.
4. Ho: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول مستوى مخاطر الاتجار بالبشر تعزى للمتغيرات الديمغرافية لدى العمالة الوافدة في الأردن.

7-مصطلحات الدراسة:

1.نظام الكفالة: يُعرّف اصطلاحياً بأنه إطار قانوني يربط إقامة العامل الوافد وتصريح عمله بصاحب العمل، مما يُنشئ علاقة تبعية قانونية واقتصادية مباشرة (العاني، 2015). ويُقاس إجرائياً بمتوسط درجة إدراك العمال للقيود القانونية والإدارية المفروضة عليهم وفقاً لاستجاباتهم على فقرات المحور الأول في استبانة الدراسة.

2.الاتجار بالبشر: هو فعل يتضمن تجنيد الأشخاص، أو نقلهم أو استقبالهم باستخدام القوة أو التهديد أو الخداع أو استغلال حالة الضعف لغرض الاستغلال كالعمل القسري (سيف، 2014). ويُقاس إجرائياً بمدى تكرار تعرّض العمال لممارسات استغلالية، ويُعبّر عنه بالمتوسط الحسابي لاستجاباتهم على فقرات المحور الثاني في الاستبانة.

3.الهشاشة: هي حالة من الضعف الناجم عن الافتقار إلى الحماية القانونية والاجتماعية، مما يجعل العمال الوافدين عرضة للاستغلال وسوء المعاملة دون وجود طرق فعّالة للتظلم. وتنشأ هذه الهشاشة نتيجة لسياسات الهجرة التي تربط الوضع القانوني للعامل بصاحب العمل، يحرمه من القدرة على ترك العمل أو الإبلاغ عن الانتهاكات (Jureidini, 2014). وإجرائياً تُقاس في

هذه الدراسة من خلال تقاطع قيود نظام الكفالة مع العزلة الاجتماعية وعملية الاستقدام المثقلة بالديون، مما يجعل العامل عاجزاً عن تغيير وضعه الاستغلالي.

4.العنف الهيكلي: وهو شكل من أشكال الضرر الذي يفرضه نظام الكفالة، حيث يمنح أصحاب العمل سلطة قانونية واقتصادية غير متكافئة تؤدي إلى حرمان العمال من حقوقهم الأساسية وحريتهم في التنقل، وهو متجذر في القوانين والممارسات المؤسسية التي تُقنن التبعية وتشرعن بيئة صالحة للاستغلال والعمل الجبري (Sonneveld, 2014). وإجرائياً هو مخرج لبنية نظام الكفالة التي تمنح صاحب العمل سلطة مطلقة، مما يُنتج ممارسات قسرية ليست مجرد انحرافات فردية، بل هي آثار جانبية متوقعة للنصوص القانونية التي تُضعف مركز العامل.

5.العمالة الوافدة: هم أفراد ينتقلون من بلدانهم إلى بلد آخر لممارسة نشاط اقتصادي مأجور بموجب عقود وتأشيرات منظمة (عبد الفضيل، 2013). ويتمثلون إجرائياً في الأفراد غير الأردنيين العاملين في قطاعات (المنازل والزراعة والإنشاءات والمصانع) الذين طُبّقت عليهم أداة الدراسة.

8-الإطار النظري:

نظام الكفالة وقيوده:

يُعرّف نظام الكفالة بأنه إطار قانوني وإداري تُنظّم بموجبه العلاقة بين صاحب العمل والعامل الوافد في الأردن والعديد من دول المنطقة. الهدف المعلن لهذا النظام هو تنظيم سوق العمل وضمان مسؤولية صاحب العمل عن العامل الذي يستقدمه. يكمن جوهر هذا النظام في الربط القانوني المباشر بين صلاحية إقامة العامل وتصريح عمله وبين كفيله، ولكن تنشأ عدة إشكاليات من مجموعة القيود التي يفرضها هذا النظام والتي تتضمن: (Pande, 2020)

1.تقييد حرية التنقل المهني: حيث يصعب أو يستحيل تغيير العامل لوظيفته أو الانتقال إلى كفيل آخر دون موافقة الكفيل الحالي.

2.تقييد حرية السفر: من خلال اعتماد العامل على موافقة الكفيل لمغادرة البلاد حتى في حالات الإجازات.

هذه القيود تخلق حالة من التبعية الشديدة للعامل تجاه الكفيل، حيث أن هذا النظام يربط إقامة العامل وتصريح عمله بهذا الكفيل، مما يؤسس لهذه التبعية. وتؤدي هذه التبعية إلى اختلال كبير في توازن القوى بين الطرفين، حيث الكفيل سلطة قانونية واسعة على العامل. هذه

التبعية القانونية والاقتصادية هي التي تفتح الباب أمام ممارسات استغلالية متعددة، لأن العامل يجد نفسه في وضع قانوني هش يمنعه من التفاوض أو رفض ظروف العمل السيئة (Gardner & Ewers, 2020).

الاتجار بالبشر:

لا يقتصر مفهوم الاتجار بالبشر على الصورة النمطية، بل يتسع ليشمل كافة أشكال الاستغلال الاقتصادي. ووفقاً للتعريف الدولي، والذي اعتمده المشرع الأردني في قانون منع الاتجار بالبشر رقم 9 لسنة 2009، تتكون الجريمة من ثلاثة أركان: (United Nations [UN], 2000)

1.الفعل: ويشمل التجنيد، النقل، الإيواء، الاستقبال.

2.الوسيلة: من خلال التهديد بالقوة، القسر، الخداع، الاحتيال، أو استغلال حالة الضعف.

3.الغاية: وهي الاستغلال الذي يشمل العمل القسري أو السخرة.

مؤشرات مخاطر الاتجار بالبشر:

إن ركن استغلال حالة الضعف هو مدخل رئيسي لفهم هذه الجريمة في سياق العمالة، حيث سيتم استغلال حاجة العامل أو وضعه القانوني لفرض الاستغلال عليه. إن العمال الوافدين ضمن أنظمة الكفالة هم أكثر عرضة لممارسات ترقى لمستوى الاتجار بالبشر، وهذه الممارسات تشمل: (Chuang, 2015).

1.العمل القسري: مثل العمل لساعات طويلة جداً دون أجر إضافي.

2.حجز الوثائق: مثل حجز جواز السفر لمنع العامل من المغادرة.

3.عبودية الدين: من خلال إجبار العامل على العمل لسداد تكاليف استقدام مبالغ فيها.

4.تقييد الحركة: أي منع العامل من مغادرة المنزل أو مكان العمل.

5.الخداع: وتشمل تشغيل العامل في مهنة مختلفة عن المتفق عليها.

النظريات المفسرة:

1.نظرية الهشاشة: لا تُعرّف الهشاشة هنا بأنها سمة شخصية ملازمة للعامل كالفقر أو قلة التعليم، بل هي حالة أو وضع يتعرض له الفرد نتيجة عوامل خارجية. إن قيود نظام الكفالة تعمل كبنية مولدة للهشاشة من خلال تجريد العامل من استقلاليته القانونية، هذه التبعية

القانونية هي التي تضع العامل في حالة ضعف وهي بالضبط ما يتطلبه ركن الوسيلة في جريمة الاتجار بالبشر، أي استغلال حالة الضعف (Adger, 2006).

2.نظرية العنف الهيكلي: ترتبط الهشاشة ارتباطاً وثيقاً بمفهوم العنف الهيكلي. حيث يُعرّف العنف الهيكلي بأنه الضرر أو الأذى الذي يلحق بالأفراد بشكل مباشر ومنهجي، ليس نتيجة لفعل فردي مباشر، بل نتيجة للهياكل الاجتماعية أو السياسية أو القانونية القائمة. حيث يمكن النظر إلى نظام الكفالة بقيوده الحالية كهيكل يمارس عنفاً غير مباشر. فالقانون لا يهدف صراحة إلى استغلال العامل، لكن القيود التي يفرضها مثل صعوبة تغيير الكفيل أو ربط الإقامة به، تخلق بيئة يصبح فيها الاستغلال ممكناً ومتوقعاً. هذا الهيكل هو الذي يضع العامل في وضع قانوني هش يمنعه من التفاوض أو رفض ظروف العمل السيئة (Farmer et al., 2006).

3.آلية اختلال توازن القوى: تعمل النظريتان السابقتان من خلال آلية مركزية هي اختلال توازن القوى. إن ربط مصير العامل (القانوني والاقتصادي) بشخص الكفيل يمنح الأخير سلطة قانونية واسعة وقوة تفاوضية هائلة. هذا الاختلال الشديد في القوى هو الذي يُعد عاملاً ممكناً للاستغلال. فهو يزوّد صاحب العمل السيئ النية بالأدوات القانونية مثل التهديد بالإبلاغ عن هروب لممارسة القسر وفرض العمل الجبري، مما يُحوّل نزاعاً عُمالياً إلى ممارسة ترقى لمستوى الاتجار بالبشر (Obokata, 2023).

9-الدراسات السابقة:

-الدراسات العربية:

تناولت مجموعة من الدراسات نظام الكفالة من منظور قانوني وحقوقي؛ حيث حلل الزيدي (2019) والكيلاني (2019) طبيعة هذا النظام في السياقين العربي والأردني، مؤكدين أنه يمنح سلطة غير متناسبة للكفيل تُؤسس لعلاقة تبعية تضع العامل في مركز قانوني هش. وفي نفس السياق ذهب العمري (2020) إلى أبعد من ذلك بتفكيك العلاقة بين قيود الكفالة ومفهوم العمل الجبري، مستنتجاً أن تقييد حرية ترك العمل يمثل شكلاً من أشكال العمل القسري المقنن الذي يتطلب إصلاحاً تشريعياً فورياً.

وفيما يخص الحماية الجنائية ركزّت دراسات سيف (2014) والطراونة (2018) على كفاية التشريع الأردني لمكافحة الاتجار بالبشر، وأشارت النتائج إلى وجود تحديات في تكييف حالات

الاستغلال الاقتصادي كجرائم اتجار بالبشر بدلاً من نزاعات عمالية، نظراً لصعوبة إثبات ركن استغلال حالة الضعف. بينما قيّمت دراسة خير (2017) الفعالية الإجرائية لحماية الضحايا، مؤكدة أن خوف الضحية من الترحيل بسبب مخالفة قانون الإقامة يمثل عائقاً رئيساً أمام التبليغ، مما يستوجب تفعيل حصانة الضحية من الملاحقة عن المخالفات الناتجة عن القسر.

شهدت الأعوام الأخيرة عمقاً بحثياً في دراسة العلاقة بين أنظمة الهجرة والاتجار بالبشر، حيث قدمت دراسة جمعية تمكين للمساعدة القانونية في الأردن (2024) بعنوان "تحت المجهر: تحليل تشريعات وقضايا الاتجار بالبشر في الأردن" تحليلاً موسعاً لواقع قضايا الاتجار المحولة للقضاء. وكشفت الدراسة عن العديد من التحديات أبرزها المتمثل بتعديل الوصف الجرمي، حيث تُكيّف العديد من قضايا الاتجار بالبشر كإصابات عمل أو مخالفات عمالية بسيطة، مما يؤدي إلى إفلات الجناة من العقوبة وضياع حقوق الضحايا، وهو ما يؤكد حاجة المنظومة القضائية لمعايير أكثر دقة للتمييز بين النزاع العمالي والجريمة الجنائية.

-الدراسات الأجنبية:

تناولت الدراسات الأجنبية نظام الكفالة، حيث أجمعت مراجعة جاردنز وإيورز (2020) للأدبيات الأكاديمية على أن النظام يمثل أداة للسيطرة تكرس اختلالاً هائلاً في القوى وتقيد حرية التنقل. وفي ذات السياق كشفت دراسة باندي (2020) عبر مقابلات متعمقة أن ربط الوضع القانوني للعامل بالكفيل يُنتِج هشاشة تُشرعن ممارسات استغلالية مثل حجز الأجور وتقييد الحركة.

وفيما يتعلق بآليات تحول النظام إلى ممارسات إجرامية، بيّنت دراسة لي (2024) كيف يعمل نظام الكفالة كوسيلة لتسهيل الاتجار بالبشر، لا سيما لدى عاملات المنازل اللواتي يواجهن استغلالاً مضاعفاً بسبب طبيعة العمل المغلق. كما أوضحت دراسة فيرنانديز (2021) أن الاستغلال ضمن الكفالة ليس عشوائياً، بل يتبع تسلسلاً هرمياً طبقياً وعنصرياً يوزع الانتهاكات بناءً على عرق وجنسية العامل.

وعلى الجانب الآخر قدّمت دراسة دونكر (2023) رؤية معاصرة عبر تحليل محتوى المقاطع الرقمية (TikTok)، حيث وثّقت تجارب فعلية للعبودية الحديثة تشمل الحرمان من الرعاية

وسوء المعاملة، مؤكدة أن نظام الكفالة هو المحرك الرئيس لهذه الانتهاكات، ومبرزةً دور المنصات الرقمية كأداة للمقاومة والتوثيق.

وعلى النطاق الدولي، ركّز تقرير وزارة الخارجية الأمريكية حول الاتجار بالبشر لعام 2025 في قسمه الخاص بالأردن، على أن نظام التأشيرات القائم على صاحب العمل لا يزال يمنح أصحاب العمل سلطة مفرطة تخلق ثغرات واسعة تؤدي لاستغلال العمالة الوافدة. وأشار التقرير إلى أن الحكومة الأردنية بذلت جهوداً كبيرة، منها إطلاق الإستراتيجية الوطنية لمكافحة الاتجار بالبشر 2024-2027، إلا أن القيود المرتبطة بصعوبة تغيير صاحب العمل تظل العائق الأكبر أمام حماية الضحايا.

وفي ذات السياق، قدمت دراسة منشورة في مجلة جورج تاون للشؤون الدولية (2025) مراجعة نقدية لنظام الكفالة في منطقة الشرق الأوسط والخليج، واصفة إياه بأنه إطار تنظيمي يُنتج عبودية حديثة من خلال الربط القانوني بين إقامة العامل وصاحب العمل. وأثبتت الدراسة أن هذا الارتباط يخلق اختلالاً حاداً في موازين القوى، مما يجعل العاملين في القطاعات المنزلية والإنشاءات والزراعة الأكثر عرضة للانتهاكات المنهجية، وحثت الدراسة على ضرورة الانتقال إلى أنظمة تعاقدية تضمن حرية التنقل المهني كأداة وقائية ضد الاتجار.

كما ساهمت مراجعة الأدلة المنهجية (2024) الصادرة عن منظمة العمل الدولية وجامعة نوتنغهام في توثيق أثر سياسات الهجرة على العبودية الحديثة، حيث خلصت الدراسة إلى أن سياسات التأشيرات المرتبطة تُعد المحرك الأساسي لزيادة نسب الاتجار بالبشر عالمياً. وأوضحت الدراسة أن تجريد العامل من قدرته القانونية على ترك العمل تفاقم من ممارسات القسر والخداع التي تسبق وتلحق عملية الاستقدام.

-التعقيب على الدراسات السابقة:

أجمعت الأدبيات السابقة على أن نظام الكفالة يتجاوز كونه إطاراً تنظيمياً ليصبح أداة للسيطرة وتؤدي للتبعية القانونية والاقتصادية، وتخلق اختلالاً حادّاً في القوى يضع العامل في زاوية ضعف. وقد تقاطعت هذه الدراسات عند التأكيد على وجود علاقة طردية بين قيود الكفالة ومؤشرات العمل القسري، حيث تُحوّل هذه القيود العلاقة التعاقدية إلى وسيلة لتسهيل

جريمة الاتجار بالبشر. وتنوعت المقاربات المنهجية ما بين التحليل القانوني المقارن للنصوص والمنهج الكيفي القائم على دراسات الحالة والمقابلات المتعمقة.

-ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

تنفرد هذه الدراسة عن سابقاتها باعتمادها المدخل الكمي التجريبي من خلال عينة واسعة شملت (400) مبحوث، مما وفر أدلة رقمية إحصائية ملموسة تتجاوز التحليلات النظرية أو الكيفية المحدودة. كما تتميز بالعمق الإحصائي في قياس العلاقة الارتباطية واستخدام تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر متغيرات وسيطة كالوعي والدعم الاجتماعي وعملية الاستقدام، وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة بهذا التفصيل.

10-منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على المدخل الكمي، لملاءمته لتحقيق أهداف البحث واختبار فرضياته. تم توظيف الجانب الوصفي لتشخيص المتغيرات عبر وصف القيود القانونية والإدارية لنظام الكفالة كما يدركها المبحوثون، ورصد مؤشرات وممارسات مخاطر الاتجار بالبشر وقياس مستوياتها السائدة. بينما استُخدم المنهج التحليلي الارتباطي لفحص طبيعة العلاقة بين قيود نظام الكفالة ومخاطر الاتجار بالبشر، إضافة إلى استخدام تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن قدرة متغيرات (العزلة الاجتماعية، والوعي، وعملية الاستقدام) في تفسير التباين في مستوى تلك المخاطر.

ونظراً لحساسية مجتمع الدراسة المتمثل في العمالة الوافدة وصعوبة الوصول الآمن والمباشر لكافة أفراده، فقد اعتمدت الدراسة على العينة الميسرة (غير الاحتمالية)، مع تقديم التبرير المنهجي اللازم لاستخدامها بما يضمن معالجة التحديات المتعلقة بتشتت العينة وصعوبة حصر المجتمع الأصلي.

11-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد العمالة الوافدة العاملين في الأردن ضمن القطاعات التي يتركز فيها تطبيق نظام الكفالة، وتحديداً القطاعات المذكورة في الاستبانة (المنازل، الزراعة، الإنشاءات، المصانع). ونظراً لصعوبة الوصول إلى كافة أفراد المجتمع الأصلي لعدم وجود إحصاءات دقيقة ومتاحة للباحث ولتشتتهم الجغرافي، سيتم اللجوء إلى عينة من هذا المجتمع.

-عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على العينة غير الاحتمالية الميسرة نظراً لحساسية مجتمع الدراسة (العمالة الوافدة) وصعوبة الوصول إليه. ولضمان التنوع القِطاعي تم تدعيم الاختيار بأسلوب كرة الثلج للوصول إلى العمال في قطاعات (المنازل، الزراعة، الإنشاءات، والمصانع). وقد وُزّعت (430) استبانة إلكترونية وورقية، استُبعدت منها (30) استبانة لعدم اكتمال الإجابات أو عشوائيتها، ليصل حجم العينة النهائي الصالح للتحليل الإحصائي إلى (400) استبانة. ويُعد هذا الحجم ملائماً إحصائياً لتحقيق التوازن مع عدد فقرات الأداة (40 فقرة)، وتوفير القوة اللازمة لإجراء التحليلات المتقدمة كاختبارات الارتباط والانحدار.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر / أنثى	161 / 239	%40.3 / %59.8
قطاع العمل	المنازل / الزراعة / الإنشاءات / المصانع	133 / 57 / 64 / 146	%33.3 / %14.2 / %16 / %36.5
مدة العمل	أقل من سنة / 1-أقل من 3 سنوات / 3-6 سنوات	136 / 118 / 146	%34 / %29.5 / %36.5
قراءة العقد	نعم (فهمت) / نعم (لم أفهم) / لا (لم أقرأ)	144 / 137 / 119	%36 / %34.3 / %29.8
التعليم	لا أقرأ ولا أكتب / جامعي	81 / 97	%20.3 / %24.3

تشير البيانات الديمغرافية للعينة إلى تنوع التوزيع القِطاعي، مع تركّز واضح في قطاعي المصانع (36.5%) والمنازل (33.3%). ومن الناحية الأخرى يظهر مؤشر هام وهو انخفاض مستوى الوعي القانوني المسبق لدى العمالة الوافدة؛ حيث تبيّن أن نحو 70% من المبحوثين دخلوا سوق العمل في الأردن دون إدراك كافٍ لحقوقهم التعاقدية (36% لم يقرؤوا العقود، 34.3% قرؤوها دون فهم لمضمونها). وتُعد هذه النتيجة مؤشراً إحصائيا خطيراً، إذ تسهم هذه المشكلة في خلق بيئة خصبة لتصاعد مخاطر الاتجار بالبشر نتيجة لضعف القدرة على الحماية الذاتية.

-أداة الدراسة:

لجمع البيانات طوّر الباحث استبانة استناداً الأدبيات ذات الصلة وأهداف الدراسة، قُسّمت إلى ستة أقسام رئيسية. خُصص القسم الأول للمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي، قطاع العمل، مدة العمل، الإطلاع على عقد العمل، المستوى التعليمي)، بينما توزعت بقية الأقسام على خمسة محاور شملت: القيود القانونية والإدارية لنظام الكفالة (9 فقرات)، ومؤشرات وممارسات مخاطر الاتجار بالبشر (13 فقرة)، والوعي بالحقوق وآليات الحماية (6 فقرات)، وشبكات الدعم الاجتماعي (6 فقرات)، إضافة إلى محور عملية الاستقدام (6 فقرات). وقد اعتمدت الدراسة مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من (موافق بشدة) إلى (غير موافق بشدة) لتمكين المبحوثين من تحديد درجة استجابتهم لفقرات الأداة.

-صدق الدراسة:

للتأكد من صدق الأداة اعتمد الباحث صدق المحتوى عبر عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجالات القانون، وحقوق الإنسان، وعلم الاجتماع، والمنهجية البحثية. وقد استُطلعت آراؤهم حول وضوح الفقرات ودقتها اللغوية ومدى اتساقها مع المحاور والأهداف. وبناءً على ملاحظات المحكمين أجرى الباحث التعديلات اللازمة بالحذف والإضافة وإعادة الصياغة، وصولاً إلى الأداة في صورتها النهائية.

-ثبات الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة واتساقها الداخلي، طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (40) فرداً من العمالة الوافدة من خارج عينة الدراسة الأصلية. وبحساب معامل كرونباخ ألفا لكل محور وللأداة ككل، أظهرت النتائج أن قيم معاملات الثبات لجميع المحاور تجاوزت (0.70). وتُعد هذه القيمة مقبولة إحصائياً مما يؤكد تمتع الأداة بدرجة عالية من الاستقرار والصلاحية للتطبيق النهائي.

-أسلوب التحليل الإحصائي:

جرت معالجة البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). واعتمدت الدراسة معامل ألفا كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلي وثبات أداة الدراسة. كما وُظّفت التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الديمغرافية للعينة، في حين

استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد رتب الفقرات وتوصيف المستويات السائدة لقيود الكفالة ومخاطر الاتجار بالبشر والوعي بالحقوق والدعم الاجتماعي وعملية الاستقدام.

ولاختبار الفرضيات استُخدم معامل ارتباط بيرسون لفحص قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة، ثم تلاه إجراء تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن القدرة التنبؤية للمتغيرات المستقلة (قيود الكفالة، العزلة، الاستقدام) في تفسير التباين الحاصل في مستوى مخاطر الاتجار بالبشر. كما طُبّق اختبار (T) للمجموعات المستقلة للكشف عن الفروق التي تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وتحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق المتعلقة ببقية المتغيرات الديمغرافية، مع الاستعانة باختبار (شيفيه) كاختبار بعدي لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً.

12-عرض النتائج ومناقشتها:

-أسئلة الدراسة:

نتائج السؤال الأول: ما أبرز القيود القانونية والإدارية التي يفرضها نظام الكفالة المطبق في الأردن على العمالة الو افدة؟

لغايات الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "ما أبرز القيود القانونية والإدارية التي يفرضها نظام الكفالة المطبق في الأردن على العمالة الوافدة؟"، تم إجراء التحليل الوصفي من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف مستوى هذه القيود وترتيبها حسب أهميتها.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات القيود القانونية والإدارية لنظام الكفالة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	أشعر أن نظام الكفالة يعطي صاحب العمل قوة وسلطة أكبر بكثير من العامل.	3.8375	0.986	مرتفع
2	8	ليس لدي نسخة من عقد العمل الخاص بي لأن صاحب العمل يحتفظ به.	3.8100	1.047	مرتفع
3	1	بقائي القانوني (إقامتي) مرتبط تماماً بموافقة صاحب العمل (الكفيل) الحالي.	3.8000	1.059	مرتفع
4	5	أخشى تقديم شكوى رسمية ضد صاحب العمل خوفاً من فقدان إقامتي أو ترحيلي.	3.7875	1.058	مرتفع
5	4	صاحب العمل لديه سلطة الإبلاغ عني كهارب إذا تركت العمل، حتى لو كان يعاملني بسوء.	3.7800	1.024	مرتفع
6	9	لا يمكنني ترك هذا العمل والبحث عن عمل آخر بحرية كما هو الحال في بلدي.	3.7800	1.048	مرتفع
7	3	لا أستطيع السفر خارج الأردن دون الحصول على موافقة خطية من الكفيل.	3.7775	1.053	مرتفع
8	7	تجديد تصريح عملي يعتمد بالكامل على رضا صاحب العمل عني.	3.7775	1.007	مرتفع
9	2	أعتقد أن القانون يجعل من الصعب جداً أو المستحيل أن أغير	3.7375	1.056	مرتفع

		صاحب العمل.		
-		المعدل العام لمحور القيود القانونية والإدارية	3.7875	0.828	مرتفع

كشفت نتائج التحليل الوصفي أن المستوى العام للقيود القانونية والإدارية التي يفرضها نظام الكفالة من وجهة العمالة الوافدة جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.79). وبالنظر إلى تفاصيل الفقرات يلاحظ ما يلي:

1.أعلى متوسط حسابي: سجلت الفقرة رقم (6) التي تنص على أن "نظام الكفالة يعطي صاحب العمل قوة وسلطة أكبر بكثير من العامل" أعلى متوسط حسابي بلغ (3.84)، مما يشير إلى أن شعور العمال باختلال توازن القوى هو القيد الأبرز والأكثر تأثيراً في واقعهم المهني.

2.أدنى متوسط حسابي: جاءت الفقرة رقم (2) التي تنص على أن "القانون يجعل من الصعب جداً أو المستحيل تغيير صاحب العمل" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.74)، ورغم كونها الأقل نسبياً إلا أنها تظل ضمن النطاق المرتفع، مما يؤكد أن صعوبة الانتقال المهني تشكل عائقاً جوهرياً ومستقراً في إدراك العمالة الوافدة.

وتعكس هذه النتائج في مجملها واقعاً إحصائياً يشير إلى أن العمالة الوافدة تواجه حزمة متكاملة من التقييدات الإدارية والقانونية التي تحد من استقلاليتهم وتجعل مركزهم القانوني مرتبطاً بإرادة صاحب العمل.

نتائج السؤال الثاني: ما هي المؤشرات والممارسات الدالة على مخاطر الاتجار بالبشر، وما هو مستواها السائد؟

لغايات الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "ما هي المؤشرات والممارسات الدالة على مخاطر الاتجار بالبشر، وما هو مستواها السائد؟"، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور مخاطر الاتجار لتوصيف الممارسات الأكثر شيوعاً وتحديد المستوى العام للمخاطر.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مؤشرات وممارسات مخاطر الاتجار بالبشر

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة (المؤشر)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	11	أتعرض للعنف الجسدي (مثل الدفع أو الضرب).	3.8400	1.018	مرتفع
2	3	طبيعة العمل الذي أقوم به حالياً تختلف تماماً عن العمل الذي اتفقت عليه في بلدي.	3.8000	1.001	مرتفع
3	10	أتعرض للإهانة اللفظية أو الصراخ بشكل متكرر.	3.8000	1.045	مرتفع
4	1	صاحب العمل يحتفظ بجواز سفري أو وثائقي الرسمية ولا أستطيع أخذها متى أردت.	3.7825	1.047	مرتفع
5	4	لا يُسمح لي بمغادرة مكان العمل أو السكن بحرية في أوقات فراغي.	3.7825	1.008	مرتفع
6	6	أتعرض للتهديد (بالأذى، أو بالترحيل، أو بإبلاغ الشرطة) إذا طالبت بحقوقي.	3.7750	1.045	مرتفع
7	8	يتأخر صاحب العمل في دفع راتبي بشكل متكرر.	3.7750	1.010	مرتفع
8	5	يمنعني صاحب العمل من التواصل بحرية مع عائلتي (مثل أخذ الهاتف مني).	3.7700	1.060	مرتفع
9	13	لا أحصل على طعام كافٍ أو نوعية طعام جيدة.	3.7700	1.029	مرتفع
10	2	أعمل لساعات طويلة جداً (أكثر من 8 ساعات يومياً) دون أجر إضافي.	3.7650	1.025	مرتفع

11	12	إذا مرضت أجد صعوبة كبيرة في الحصول على رعاية طبية أو يُرفض طلبي.	3.7650	1.066	مرتفع
12	9	مكان السكن الذي يوفره لي صاحب العمل سيء جداً.	3.7550	1.038	مرتفع
13	7	يتم خصم مبالغ من راتبي دون سبب واضح أو كعقوبات.	3.7475	1.100	مرتفع
-		المعدل العام لمحور مخاطر الاتجار بالبشر	3.7790	0.819	مرتفع

أظهرت نتائج التحليل الوصفي أن المستوى السائد لمخاطر الاتجار بالبشر لدى العمالة الوافدة جاء بمتوسط حسابي عام بلغ (3.78) وهو مستوى مرتفع، ويلاحظ من تفاصيل الجدول ما يلي:

- أعلى متوسط حسابي: سجلت الفقرة رقم (11) "أتعرض للعنف الجسدي مثل الدفع أو الضرب" المرتبة الأولى بمتوسط (3.84)، مما يشير إلى أن القسر المادي المباشر هو الأداة الأبرز المستخدمة لإخضاع العمال.
- أدنى متوسط حسابي: جاءت الفقرة رقم (7) "خصم مبالغ من الراتب دون سبب واضح أو كعقوبات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.75). ورغم كونها الأقل إلا أنها تظل ضمن النطاق المرتفع، مما يؤكد شمول الممارسات الاستغلالية للجوانب المادية والمعنوية.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحوري الوعي والدعم الاجتماعي

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
الوعي بالحقوق وآليات الحماية	3.78	0.865	مرتفع	3
شبكات الدعم الاجتماعي	3.79	0.813	مرتفع	1

أظهرت النتائج مستويات مرتفعة في كلا المحورين كما يظهر في الجدول:

- محور شبكات الدعم الاجتماعي: حل في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.79) ومستوى مرتفع، مما يشير إلى وجود قنوات تواصل اجتماعي لدى أفراد العينة.

- محور الوعي بالحقوق وآليات الحماية: سجّل متوسطاً حسابياً قدره (3.78) وبدرجة مرتفعة، مما يعكس إدراكاً جيداً لدى العمالة الوافدة لحقوقهم الأساسية وقنوات التظلم المتاحة.

13-فرضيات الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الخضوع لقيود نظام الكفالة ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر لدى العمالة الو افدة في الأردن.

لغايات الإجابة عن الشق التحليلي من السؤال الرئيسي والتحقق من صحة الفرضية الأولى التي تنص على "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الخضوع لقيود نظام الكفالة ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر لدى العمالة الوافدة في الأردن"، تم إجراء اختبار معامل ارتباط بيرسون لفحص قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرين.

جدول (5): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين قيود نظام الكفالة ومخاطر الاتجار بالبشر

المتغيرات	قيود نظام الكفالة	مخاطر الاتجار بالبشر	مستوى الدلالة (Sig)
قيود نظام الكفالة	1	0.942**	0.000
مخاطر الاتجار بالبشر	0.942**	1	0.000

(*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

أظهرت نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة طردية قوية وذات دلالة إحصائية بين درجة الخضوع لقيود نظام الكفالة ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.942) عند مستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). وبناءً على هذه النتيجة تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة، مما يؤكد إحصائياً أن الارتفاع من القيود القانونية والإدارية لنظام الكفالة يتزامن بشكل مباشر مع ارتفاع احتمالية وقوع العمالة الوافدة في مخاطر الاتجار بالبشر في نطاق المجتمع الأردني.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين العزلة الاجتماعية وقيود نظام الكفالة ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر.

لغايات التحقق من صحة الفرضية الثانية التي تنص على "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين العزلة الاجتماعية وقيود نظام الكفالة ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر"، تم إجراء تحليل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر شبكات الدعم الاجتماعي في التنبؤ بمستوى المخاطر.

جدول (6): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الدعم الاجتماعي ومخاطر الاتجار بالبشر

المتغيرات	مخاطر الاتجار	مستوى الدلالة (Sig)
شبكات الدعم الاجتماعي	0.918**	0.000

كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية قوية وذات دلالة إحصائية بين العزلة الاجتماعية ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر، حيث بلغت قيمة الارتباط (0.918) بمستوى دلالة (0.000). وبناءً عليه تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة. وتُشير هذه النتيجة إلى أن تراجع شبكات الدعم الاجتماعي وزيادة العزلة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بارتفاع مستوى المخاطر؛ فكلما اتسعت حالة الاغتراب وغاب الملاذ الاجتماعي، زادت قابلية العامل للتعرض للسيطرة المطلقة.

جدول (7): نتائج تحليل الانحدار للمساهمة التنبؤية للوعي والدعم الاجتماعي في التنبؤ بمخاطر الاتجار

المتغير المستقل	معامل بيتا (Beta)	قيمة (t)	مستوى الدلالة (Sig)
الوعي بالحقوق	0.178	5.028	0.000
الدعم الاجتماعي	0.233	6.929	0.000

عند تحليل المساهمة النسبية لكل من الوعي والدعم الاجتماعي في التنبؤ بالمخاطر عبر تحليل الانحدار المتعدد، تبيّن ما يلي:

- الدعم الاجتماعي: امتلك الوزن النسبي الأكبر في التنبؤ بمستوى المخاطر بقيمة بيتا (0.233) وقيمة ت (6.929) وهي قيمة دالة إحصائياً.
- الوعي بالحقوق: سجّل قيمة بيتا (0.178) وقيمة ت (5.028) وهي أيضاً دالة إحصائياً.

وتؤكد هذه النتائج أن غياب الدعم هو المحرك الأقوى لتوسيع ضعف العامل أمام قيود الكفالة.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين عملية الاستقدام وقيود نظام الكفالة ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر.

لغايات التحقق من صحة الفرضية الثالثة التي تنص على "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين عملية الاستقدام وقيود نظام الكفالة ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر"، تم إجراء اختبار معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد للكشف عن الدور التنبؤي لديون وممارسات الاستقدام في وقوع مخاطر الاتجار.

جدول (8): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين عملية الاستقدام ومخاطر الاتجار بالبشر

المتغيرات	عملية الاستقدام	مخاطر الاتجار بالبشر	مستوى الدلالة (Sig)
عملية الاستقدام	1	0.923**	0.000
مخاطر الاتجار بالبشر	0.923**	1	0.000

(*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية قوية وذات دلالة إحصائية بين ممارسات عملية الاستقدام ومستوى مخاطر الاتجار بالبشر، حيث بلغت قيمة الارتباط (0.923) بمستوى دلالة (0.000). وبناءً عليه تُرفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.

جدول (9): القدرة التنبؤية لعملية الاستقدام في التنبؤ بمخاطر الاتجار بالبشر

المتغير المستقل	معامل بيتا (Beta)	قيمة (t)	مستوى الدلالة (Sig)
عملية الاستقدام	0.252	7.223	0.000

أكدت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المساهمة الأساسية لهذا المتغير؛ إذ تبيّن أن عملية الاستقدام تمتلك قدرة تنبؤية عالية في تفسير التباين في مستوى المخاطر بوزن نسبي (= Beta 0.252) وقيمة (t = 7.223)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.000). وتُشير هذه القيمة إلى أن عملية الاستقدام تُعد أحد المحركات الأساسية التي تسبق وتُمهّد لوقوع العامل في شباك الاستغلال.

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول مستوى مخاطر الاتجار بالبشر تعزى للمتغيرات الديمغرافية

لغايات التحقق من صحة الفرضية الرابعة التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد العينة حول مستوى مخاطر الاتجار بالبشر تعزى للمتغيرات الديمغرافية"، تم إجراء اختبار (T) للمجموعات المستقلة وتحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين فئات الجنس وقطاعات العمل والمتغيرات الأخرى.

جدول (10): نتائج اختبارات (t) و(ANOVA) للفروق في مخاطر الاتجار بالبشر تبعاً للمتغيرات الديمغرافية

المتغير الديمغرافي	الاختبار الإحصائي	قيمة الاختبار (t/F)	مستوى الدلالة (Sig)	النتيجة
الجنس	اختبار (t) للمجموعات المستقلة	19.305	0.000	توجد فروق
قطاع العمل	تحليل التباين الأحادي (ANOVA)	19.613	0.000	توجد فروق
المستوى التعليمي	تحليل التباين الأحادي (ANOVA)	2.073	0.084	لا توجد فروق
الإطلاع على العقد	تحليل التباين الأحادي (ANOVA)	0.798	0.451	لا توجد فروق
مدة العمل	تحليل التباين الأحادي (ANOVA)	0.033	0.968	لا توجد فروق

كشفت النتائج الموضحة في الجدول (10) عن رفض الفرضية الصفرية جزئياً، حيث تبيّن ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية: وُجدت فروق في مستوى مخاطر الاتجار بالبشر تعزى لمتغيري الجنس (قيمة ت = 19.305، p=0.000) وقطاع العمل (قيمة ف = 19.613، p=0.000).

- أظهر تحليل الفروق أن الذكور سجّلوا متوسطاً أعلى للمخاطر (4.25) مقارنة بالإناث (3.09).
- تصدّر قطاعا الإنشاءات بمتوسط (4.30) والزراعة بمتوسط (4.13) قائمة القطاعات الأكثر عرضة للمخاطر.

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية: لم تُظهر النتائج أي فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغيرات المستوى التعليمي (p=0.084)، أو الإطلاع على العقد (p=0.451)، أو مدة العمل (p=0.968).

-مناقشة النتائج:

-مناقشة نتائج الأسئلة:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

تشير المستويات المرتفعة للقيود القانونية والإدارية (بمتوسط 3.79) إلى وجود بيئة عمل تتسم بالتبعية القانونية المطلقة، حيث يُفسّر تصدر اختلال القوى للمرتبة الأولى بأن نظام الكفالة يتجاوز كونه إطاراً لتنظيم العمل ليصبح أداة سيطرة تمنح الكفيل سلطة سيادية غير رسمية، وهو ما يتفق مع ما ذهبت إليه دراسة (Pande, 2020) من أن نظام الكفالة يمنح أصحاب العمل سلطة استثنائية تُحوّل العلاقة التعاقدية إلى حالة من الارتهان الشخصي.

إن احتفاظ صاحب العمل بعقد العمل (بمتوسط 3.81) وارتباط الإقامة بموافقته (بمتوسط 3.80) يخلق حالة من التعتيم القانوني الذي يحرم العامل من أدوات الحماية الذاتية ويجعله في حالة ارتهان دائم. وتتقاطع هذه النتيجة مع تقرير منظمة العفو الدولية (Amnesty International, 2025) الذي أكد أن حرمان العمال من وثائقهم الرسمية وعقودهم هو الركيزة الأساسية التي تستخدمها الأنظمة المعززة للسخرة والعمل القسري.

تُقدم هذه النتائج دليلاً ملموساً على العنف الهيكلي؛ فالضرر والتقييد الذي يعاني منه العمال ليس نتاج انحرافات فردية فحسب، بل هو مخرج منطقي للترتيبات التشريعية التي تفاقم عدم المساواة، وهو ما يعزز أطروحة فرمر وآخرون (Farmer et al., 2006) حول دور الهياكل القانونية في إنتاج المعاناة الإنسانية. وتتقاطع هذه النتائج مع نظرية الهشاشة، حيث تتحول هذه القيود إلى بنية مولدة للضعف الذي يُجرد العامل من قدرته على التفاوض أو اللجوء للعدالة،

خشية الإجراءات الانتقامية مثل بلاغات الفرار أو الترحيل التي سجلت مستويات قلق مرتفعة (3.79)، وهو ما رصده أيضاً تقرير وزارة الخارجية الأمريكية (2025) حول فاعلية بلاغات الهروب كأداة قسرية تقاوم محاولات العمال لطلب الحماية في الأردن.

إن الحرمان من الاستقلالية المهنية والقانونية يُحوّل بيئة العمل إلى أرض خصبة تزيد من مخاطر الاتجار بالبشر، حيث يُصبح استغلال حالة الضعف متاح بفعل القوانين والإجراءات الإدارية المتبعة. وتتفق هذه الخلاصة مع دراسة جمعية تمكين (2024) التي أكدت أن الثغرات التشريعية في نظام الكفالة هي التي توفر البيئة الآمنة للمتاجرين لممارسة الاستغلال تحت غطاء قانوني، مما يؤكد أن إصلاح هذه المنظومة يتطلب تجزئة هذه الروابط الهيكلية بدلاً من الاكتفاء بالملاحقة الجزائية للأفراد.

-مناقشة نتائج السؤال الثاني:

تشير النتائج المرتفعة لمخاطر الاتجار بالبشر (3.78) إلى أن استغلال العمالة الوافدة في الأردن يتجاوز المخالفات العمالية العادية ليصبح شكلاً من أشكال الاستغلال الاقتصادي. إن تصدّر العنف الجسدي واللفظي (3.84) كأداة إخضاع يُفسّر على أن صاحب العمل يلجأ للقسر المادي لتعويض ضعف الامتثال المهني الناتج عن ظروف العمل القاسية. وتتفق هذه النتائج مع نظرية العنف الهيكلي؛ حيث أن ممارسات حجز الوثائق وتقييد الحركة (3.78) هي ممارسات مشرعنة عبر نظام الكفالة، مما يُحوّل الأوراق الثبوتية إلى أداة ارتهان تكسر إرادة العامل.

وفيما يتعلق بالوعي والدعم الاجتماعي فتأتي المفارقة الإحصائية؛ حيث أن المستوى المرتفع للوعي (3.78) لم يمنع وقوع المخاطر بمستويات مرتفعة أيضاً. ويُفسّر ذلك بحالة الوعي السلبي؛ أي أن العامل يدرك حقوقه لكنه يظل عاجزاً عن ممارستها بسبب السلطة القانونية المطلقة الممنوحة للكفيل، مما يتكامل مع نظرية الهشاشة التي ترى أن الهشاشة تُصنع قانونياً لتجريد الفرد من خياراته.

وتتقاطع هذه النتائج مع دراسة باندي (2020) التي أكدت أن العزلة والتبعية هما الوسيلتان الأساسيتان اللتان يُنتج من خلالهما نظام الكفالة الضعف الذي يُسهّل الاستغلال. كما تعزز هذه المعطيات ما ذهبت إليه دراسة جمعية تمكين (2024) حول التحدي المتعلق في تعديل الوصف الجرمي؛ إذ أن وضوح مؤشرات العنف الجسدي والخداع في هذه الدراسة يُثبت وجود

ممارسات ترقى لمرتبة جريمة الاتجار بالبشر، وليست نزاعات عمالية عابرة. وتؤكد المتوسطات الحسابية المرتفعة للحرمان من الرعاية والغذاء (3.76) وجود حالة من الهشاشة المعيشية المتعمدة لإجبار العامل على الاستمرار تحت مطرقة الحاجة، وهو ما رصده تقرير وزارة الخارجية الأمريكية (2025) كأحد الثغرات التي تؤدي لاستغلال العمالة الوافدة في الأردن.

-مناقشة نتائج الفرضيات:

مناقشة الفرضية الأولى:

تُعد قيمة الارتباط المرتفعة جداً (0.942) مؤشراً إحصائياً حاسماً على أن نظام الكفالة ليس مجرد إطار تنظيمي، بل هو المحرك الأول لإنتاج مخاطر الاتجار بالبشر. وتُفسّر هذه النتيجة في ضوء نظرية العنف الهيكلي؛ إذ يتبين أن الضرر المنهجي الذي يلحق بالعمال هو مخرج حتمي للترتيبات القانونية التي تُشرّع اختلال القوى. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء به أوبوكاتا (2023) من أن الهياكل القانونية التي تربط مصير العامل بشخص الكفيل تمنح الأخير سلطة تُمكّنه من استخدام الأدوات القانونية مثل بلاغات الفرار كأداة قسر جنائية لفرض العمل الجبري.

كما تؤكد هذه النتيجة صحة نظرية الهشاشة؛ حيث أن القيود التي تمنع الانتقال المهني أو السفر دون موافقة الكفيل تجرد العامل من قدرته على المناورة أو التفاوض، مما يجعله في حالة هشاشة مصنعة يسهل استغلالها. وتتطابق هذه الخلاصة مع دراسة باندي (2020) التي أكدت أن التبعية القانونية المطلقة هي التي تُبيح ممارسات مثل حجز الأجور وتقييد الحركة. وتتقاطع هذه النتائج مع دراسة لي (2024) وتقرير منظمة العمل الدولية وجامعة نوتنغهام (2024)؛ حيث أجمعوا على أن سياسات التأشيرات المرتبطة- وهي جوهر نظام الكفالة- تُعدّ المحرك الإحصائي البارز لزيادة نسب العبودية الحديثة والاتجار بالبشر عالمياً.

وعلى النطاق الدولي تُعزز هذه النتيجة ما ذهب إليه الزيدي (2019) والكيلاني (2019) من أن المنظومة التشريعية للكفالة في الأردن تضع العامل في مركز قانوني ضعيف يُسهل التلاعب بشروطه التعاقدية. وتنسجم هذه المعطيات مع تقرير وزارة الخارجية الأمريكية (2025) الذي أشار إلى أن ثغرات نظام الكفالة في الأردن تظل العائق الأكبر أمام حماية الضحايا، رغم الجهود التشريعية المبذولة. وتؤكد دراسة جمعية تمكين (2024) هذا الربط موضحة أن غياب الحماية هو ما يؤدي في النهاية إلى إفلات الجناة من العقوبة عبر تكييف قضايا الاتجار كمخالفات عمالية

بسيطة. إن هذا التلازم القوي يُثبت أن مواجهة الاتجار بالبشر في الأردن لا يمكن أن تنجح دون تفكيك عميق للقيود الإدارية والقانونية التي تمنح صاحب العمل سلطة غير محدودة على الوجود القانوني للعامل.

مناقشة الفرضية الثانية:

تُثبت القوة الارتباطية العالية (0.918) أن العزلة الاجتماعية ليست مجرد نتيجة ثانوية، بل هي أداة سيطرة تُعزز من فعالية قيود نظام الكفالة في إنتاج مخاطر الاتجار بالبشر. ويُفسّر تصدّر الدعم الاجتماعي كأقوى منبئ للمخاطر بأن تجريد العامل من شبكة أمانه كالعائلة والأصدقاء يجعله فريسة سهلة للاستبداد، حيث يغيب الطرف الثالث الذي يمكنه التبليغ عن الانتهاكات أو تقديم المشورة.

تُعزز هذه النتائج نظرية الهشاشة؛ إذ تبيّن أن الهشاشة لا تنتج فقط عن النصوص القانونية، بل تكتمل عبر العزلة الاجتماعية التي تُصنع لضمان الانصياع التام. وتتفق هذه الخلاصة مع دراسة باندي (2020) التي أكدت أن العزلة هي الوسيلة الأساسية التي يُنتج من خلالها نظام الكفالة حالة الضعف التي تُمكّن أصحاب العمل من ممارسة الاستغلال بعيداً عن الرقابة. كما تتقاطع هذه النتائج مع ما جاء في دراسة لي (2024) حول عاملات المنازل، حيث يُستخدم الحجز المكاني كأداة لمضاعفة الهشاشة.

وفيما يتعلق بالنتائج ذات الصلة بالوعي بالحقوق؛ فرغم وجود وعي دال إحصائياً، إلا أن استمرار المخاطر المرتفعة يُشير إلى ما يسمى بالوعي السلبي. فالعامل يدرك حقوقه جيداً ولكنه يظل عاجزاً عن التعامل معها بسبب السلطة القانونية الممنوحة للكفيل، مما يُحوّل الوعي من أداة حماية إلى مجرد إدراك بالوقوع في الاستغلال. وتتفق هذه النتيجة مع نظرية العنف الهيكلي؛ إذ أن الهيكل القانوني لنظام الكفالة يُحيّد أثر المعرفة والحقوق الفردية، ويجعل من الاستغلال مخرجاً لا يمكن تفاديه بالوعي المجرد. وتؤكد هذه المعطيات ما ذهبت إليه دراسة جمعية تمكين (2024) من أن المشكلة ليست في نقص الوعي، بل في العوائق الإجرائية التي تمنع الضحايا من الوصول إلى طرق الانصاف القانوني.

مناقشة الفرضية الثالثة:

تُثبت القوة الارتباطية العالية (0.923) أن عملية الاستقدام ليست مجرد إجراء إداري، بل هي المرحلة التمهيدية لتكوين حالة الاستغلال. ويُفسّر الدور التنبؤي لعملية الاستقدام بأنها تُنتج ما يُعرف بعبودية الدين؛ حيث يصل العامل إلى الأردن مثقلاً بالتزامات مالية ناتجة عن رسوم مكاتب الاستقدام والقروض، مما يضطره للقبول بظروف قاسية وتحمّل قيود الكفالة لسداد تلك الديون. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة منظمة العمل الدولية وجامعة نوتنغهام (2024) التي أكدت أن ممارسات القسر والخداع التي تسبق عملية الاستقدام هي المحرك الأبرز لزيادة نسب العبودية الحديثة عالمياً.

تُقدّم هذه النتائج دليلاً على الهشاشة المصنعة؛ إذ يتقاطع الخداع التعاقدي (دخول العامل دون فهم عقده) مع قيود الكفالة ليجرد العامل من قدرته على المقاومة. وتلتقي هذه المعطيات مع ما جاء في تقرير منظمة العفو الدولية (2025) بأن مخاطر الاتجار تبدأ فعلياً من مرحلة التوظيف غير الشفافة التي تكرّس التبعية اللاحقة لصاحب العمل. كما تعزز النتائج نظرية العنف الهيكلي؛ إذ أن غياب الرقابة على مكاتب الاستقدام والارتباط القانوني بالكفيل يمثلان هيكلاً يشرعن الاستغلال المادي والمعنوي، وهو ما أشار إليه أوبوكاتا (2023) كآلية لتحويل العمالة إلى أشكال من الرق المعاصر.

وتلتقي هذه النتائج مع دراسة باندي (2020) التي أوضحت أن الارتهان المالي هو الذي يجعل من قيود الكفالة أداة فعّالة في يد صاحب العمل. وعلى المستوى المحلي تدعم هذه النتائج ما ذهبت إليه دراسة جمعية تمكين (2024) من أن معالجة الاتجار بالبشر تتطلب مراقبة عمليات الانتقال العمالية، حيث أن الخداع في نوع العمل يبدأ من وعود مكاتب الاستقدام الكاذبة. إن هذه النتائج جاءت لتؤكد على أن مخرج الاستغلال لم يأتي صدفة، بل جاء نتيجة لعميلة استقدام مُثقلة بالديون ومحمية بنظام كفالة يمنع العامل من تغيير واقعه.

مناقشة الفرضية الرابعة:

تُشير الفروق الدالة إحصائياً لصالح الذكور والعاملين في قطاعي الإنشاءات والزراعة إلى أن طبيعة البيئة المهنية تلعب دوراً حاسماً في توسيع أثر قيود الكفالة. ويُفسّر الارتفاع الملحوظ في قطاعي الإنشاءات (4.30) والزراعة (4.13) بأن العمل في هذه القطاعات غالباً ما يتم في مناطق نائية أو مكشوفة، مما يعزز من حالة الاغتراب والعزلة ويُضعف الرقابة المؤسسية، مانحاً

صاحب العمل مساحة أكبر لممارسة القسر بعيداً عن أعين الرقابة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة باندي (2020) التي أكدت أن العزلة المكانية هي الأداة الأكثر فعالية التي يستغلها نظام الكفالة لتعميق الهشاشة. كما تتقاطع مع ما ورد في تقرير وزارة الخارجية الأمريكية (2025) الذي ركّز على أن قطاعي الزراعة والإنشاءات في الأردن لا يزالان يواجهان تحديات عميقة في حماية العمال من الاستغلال.

أما النتيجة الأهم في هذه الدراسة، فتتمثل في غياب الفروق الإحصائية المرتبطة بالتعليم أو الوعي بالعقد؛ وهي نتيجة تقدم دليلاً قاطعاً على صحة نظرية العنف الهيكلي. إذ تبيّن أن الخصائص الفردية للعامل وقدراته المعرفية لا تُشكّل حائط صد أمام قيود نظام الكفالة؛ فالهشاشة هنا ليست سمة فردية مرتبطة بالجهل أو قلة التعليم، بل هي مخرج يفرضه النطاق القانوني الذي يمنح الكفيل هذه السلطة.

وتتطابق هذه الخلاصة مع دراسة جاردنز وإيورز (2020) التي أجمعت على أن نظام الكفالة يتجاوز الفروق الفردية ليصبح أداة سيطرة تُقيّد حرية المجتمع. وتدعم هذه النتائج ما ذهبت إليه دراسة جمعية تمكين (2024) من أن المشكلة تكمن في بنية النظام والقصور التشريعي وليس في سمات الضحايا. وتؤكد معطيات الدراسة أن حالة الارتهان القانوني تجعل جميع العمال، بغض النظر عن خلفياتهم، ضحايا محتملين للاستغلال طالما بقي النظام الذي يُشرّع التبعية المطلقة دون إصلاح جذري؛ مما يعزز أطروحة أوبوكاتا (2023) بأن الهياكل القانونية المقيدة هي التي توّلد بيئات صالحة للرق المعاصر والاتجار بالبشر.

13-التوصيات:

أولاً: التوصيات الإجرائية:

1. فك الارتباط القانوني بين إقامة العامل وصاحب العمل، ومنح تصاريح العمل عبر وزارة العمل لضمان حرية التنقل المهني وحماية العامل من الارتهان.
2. تفعيل وحدات تفتيش متنقلة للرقابة الدورية على قطاعي الزراعة والإنشاءات، مع إلزام أصحاب العمل بتمكين العمال من وسائل الاتصال لكسر عزلتهم.
3. إنشاء منصة رقمية موحدة لتوثيق العقود والرسوم بلغة العامل، لمنع التحميل غير القانوني للديون ومكافحة الارتهان المالي.

ثانياً: مقترحات لبحوث مستقبلية

1. دراسات كيفية تعتمد المقابلات المتعمقة مع الناجين في قطاع الإنشاءات لفهم آليات القسر.
2. تحليل مقارن بين التشريعات الوطنية والاتفاقيات الدولية في مجال حماية الضحايا وحصانتهم.
3. بحث أثر الجنسية والهوية العرقية في تفاوت مستويات الهشاشة والاستغلال ضمن نظام الكفالة.

-المراجع:

المراجع باللغة العربية:

جمعية تمكين للمساعدة القانونية وحقوق الإنسان. (2024). تحت المجهر: تحليل تشريعات وقضايا الاتجار بالبشر في الأردن. تمكين للمساعدة القانونية وحقوق الإنسان.

خير، ربا محمد. (2017). الحماية الجنائية لضحايا الاتجار بالبشر في التشريع الأردني: دراسة مقارنة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.

الزيدي، علي حسين. (2019). نظام الكفالة وتأثيره على حقوق العمال المهاجرين في القانون المقارن. مجلة الحقوق، 43(2)، 110-170.

سيف، هيثم حامد. (2014). الحماية الجنائية لضحايا الاتجار بالبشر: دراسة مقارنة بين القانون الأردني والاتفاقيات الدولية. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الطراونة، محمد. (2018). جريمة الاتجار بالبشر في التشريع الأردني: دراسة مقارنة. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 33(4)، 115-145.

العاني، أسامة. (2015). إلغاء نظام الكفالة في دول الخليج: بين الضرورات الاقتصادية والتحوطات الأمنية. مركز الجزيرة للدراسات.

عبد الفضيل، محمود. (2013). أسواق العمل والهجرة في الدول العربية. مركز دراسات الوحدة العربية.

العمري، خالد. (2020). الإشكالية القانونية للعلاقة بين نظام الكفالة والعمل الجبري: دراسة تحليلية نقدية. المجلة العربية للدراسات القانونية والاقتصادية، 12(1)، 45-70.

الكيلاني، أحمد. (2019). نظام الكفالة وأثره على حقوق العمال الوافدين: دراسة في ضوء القانون الأردني والمواثيق الدولية [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Adger, W. N. (2006). Vulnerability. Global Environmental Change, 16(3), 268-281.

Chuang, J. (2015). Exploitation creep and the unmaking of human trafficking law. American Journal of International Law, 109(4), 609-649.

Donker, S. (2023). The Kafala system and modern slavery in Saudi Arabia: A qualitative content analysis to the TikTok videos of domestic worker Brenda Dama [Master's thesis, Leiden University].

Farmer, P. E., Nizeye, B., Stulac, S., & Keshavjee, S. (2006). Structural violence and clinical medicine. PLoS Medicine, 3(10), e449.

Fernandez, M. (2021). The Kafala system as a racialized hierarchy. Journal of International Migration.

Gardner, A., & Ewers, M. (2020). The Kafala system: A review of the literature. International Journal of Migration and Border Studies, 6(1-2), 4-23.

Georgetown Journal of International Affairs. (2025). A critical review of the Kafala system in the Levant and the Gulf. Georgetown Journal of International Affairs.

Jureidini, R. (2014). Arab Gulf states: Foreign worker's rights and the Kafala system. Gulf Labour Markets and Migration.

Lee, S. (2024). The hidden atrocity of the Kafala system: Addressing the domestic and sexual abuse against female migrant workers in Qatar [Unpublished thesis]. Taylor University.

Obokata, T. (2023). Contemporary forms of slavery affecting migrant workers: Report of the Special Rapporteur on contemporary forms of slavery, including its causes and consequences. United Nations General Assembly.

Pande, A. (2020). "Because he is my sponsor": The Kafala system and migrant workers' vulnerability. Journal of Ethnic and Migration Studies, 46(12), 2485-2501.

Sonneveld, N. (2014). The Kafala system: A mechanism of modern slavery? [Master's thesis, Leiden University].

U.S. Department of State. (2025). Trafficking in persons report 2025. U.S. Department of State.

United Nations. (2000). Protocol to prevent, suppress and punish trafficking in persons, especially women and children, supplementing the United Nations convention against transnational organized crime.

University of Nottingham Rights Lab & International Labour Organization. (2024). The impact of immigration policy on human trafficking and modern slavery: The state of evidence. International Labour Organization.

The Relationship between Kafala System Restrictions and Human Trafficking Risks among Migrant Workers in Jordan

Abstract

This study aimed to analyze the correlational relationship between the legal and administrative restrictions of the kafala (sponsorship) system and human trafficking risks among migrant workers in Jordan. The study adopted a descriptive analytical approach based on a quantitative method. A total of (430) questionnaires were distributed, of which (400) valid questionnaires were retrieved for statistical analysis. The non-probability convenience sampling method was used due to the sensitivity of the study population, which consists of migrant workers, and the difficulty of safe and direct access to all its members given their geographical and occupational dispersion. The results showed high levels of both kafala system restrictions and human trafficking risks, with a statistically significant strong positive correlational relationship confirmed between them. The results also revealed that recruitment practices and social isolation are among the most significant reasons predicting worker exploitation. The study concluded that the state of vulnerability experienced by workers is not an individual attribute but rather an outcome imposed by the legislative framework of the kafala system. The study recommended the necessity of legally decoupling residency from the employer, criminalizing the confiscation of official documents, and intensifying oversight in sectors most exposed to risk, such as construction and agriculture.

Keywords: Kafala System, Human Trafficking, Migrant Workers, 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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2025/11/20م تاريخ القبول: 2026/4/4م تاريخ النشر: 2026/8/31م

صورة الليل في شعر ابن بقي القرطبي (463-540هـ)
(دراسة وصفية تحليلية)

عبد الله محمد النجم*

الملخص

هذه دراسة تُعنى بالوقوف على صورة الليل في شعر ابن بقي القرطبي، وإظهار أهم تقلبات هذه الصورة وأحوالها، وأبرز الأساليب الفنية الموظفة في ذلك، وقد استخدم الباحث خلال إجرائها المنهج الوصفي التحليلي، باستعراض عدد من مقطوعات الشاعر وأبياته وتحليلها بما يُبرز صورة الليل التي تكونت عند الشاعر وبحسب حالته النفسية أو العاطفية.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمها: تعدد صور الليل وتلونها في شعر ابن بقي وعدم استقرارها على حالة واحدة، إضافة إلى إجادة الشاعر في استثمار الليل كمكون طبيعي مُحيط في التعبير عن حالته وانفعالاته وبث ما يلاقيه من خلاله.

الكلمات المفتاحية: الشعر الأندلسي، ابن بقي القرطبي، صورة الليل.

*طالب دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. abdullahmohammad5648@gmail.com

1-المقدمة:

إن المتفحص للشعر العربي عموماً، يجد الليل قد شكل موضوعًا ثريًّا اتخذه الشعراء ميدانًا لتصوير خلجاتهم النفسية، وتأملاتهم الوجودية، وتجاربهم العاطفية، كما وظفوه وسيلةً للتعبير عن مكامن الحزن، والأنين، والحنين، والوجد، وقد ظلّ الليل حاضرًا في وجدان الشعراء منذ العصر الجاهلي حتى عصور الازدهار الحضاري، غير أنّ حضوره في الشعر الأندلسي اتخذ طابعًا مميزًا، لما للأندلس من خصوصية بيئية وثقافية وروحية انعكست على أدبها ولغتها وصورها الشعرية.

فالشعر الأندلسي على وجه الخصوص، احتضن الليل واحتضنه الليل؛ إذ جاء محمّلًا بالدلالات الرامزة والرموز العميقة، فتجد الليل أحياناً يمثل السكون الذي يحتضن خلجات القلب، وتارةً يكون غطاء لاجتماع المحبين، وقد يكون ممراً ونافذةً للهموم والأحزان، وهذا التنوّع الدلالي يؤكد أن الليل لم يكن مجرد فضاء زمني للأحداث، بل عنصرًا فاعلًا في تشكيل البنية الجمالية للنص الشعري، وعنصرًا تعبيريًا يختزل المشاعر والرموز في آنٍ واحد.

لذلك تعرض الأدب الأندلسي عموماً، والشعر على وجه الخصوص لكثير من الدراسات الفاحصة والباحثة عن مكنوناته ودرره سواء في صورة الليل أو غيرها إذ "بدأت الدراسات الأدبية تتزايد في حقل الأدب الأندلسي، وهي تُلقي كثيراً من الضوء على حقائقه الغامضة فكل باحث جادّ يخطو خطوة لاحقة في الطريق، ويُقدم من الآراء ما يكون موضع التحليل والتمحيص، وذلك كسب كبير"، وبالتالي لا يمكن الإحاطة بهذا الأدب الممتد والواسع والغني والكثيف من خلال دراسة أو كتاب أو حتى موسوعة! وإنما يكفي الوقوف على أحد أعلام هذا العصر في باب الشعر، وسبر أغوار نصوصه ومقطوعاته وقصائده، وبيان تجليات الليل وأشهر صوره وحالاته بما يخدم الدراسة، ويحقق الفائدة المرجوة منها.

وانطلاقًا من هذه الرؤية، اختار الباحث الشاعرَ ابن بقي القرطبي ليكون أنموذجاً في إجراء هذه الدراسة، لتتناول حضور الليل ودلالاته في نصوصه الشعرية، من خلال تحليل بعض المقطوعات التي تجلت فيها صور الليل عند الشاعر، إذ جاء شعره حافلًا إلى حدٍ ما بصور الليل، مسكونًا بمشهدياته وعبراته، حاملاً مضامين نفسية وعاطفية متنوعة.

وتهدف الدراسة إلى الوقوف على تمثيلات الليل في شعر ابن بَقي القرطبي، واستحضار الأبعاد الجمالية والدلالية التي يجليها هذا الحضور، من خلال استقراء بعض النماذج الشعرية المختارة، وتحليل صور الليل وعلاقته بالحالة الشعورية للشاعر، وسيتَّبع الباحث في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، الذي يسمح بقراءة النصوص في ضوء بنيتها الفنية والدلالية.

كما تسعى الدراسة إلى الإجابة عن تساؤلات محورية مثل: كيف تشكّلت صورة الليل في شعر ابن بَقي؟ وما رمزيته الجمالية والدلالية؟ وكيف أتقن ابن بقي استخدام الأساليب الفنية لتشكيل صورة الليل المختلفة؟ وهل كان الليل عند ابن بَقي مجرّد خلفية زمانية، أم فضاء شعريًّا مستقلًّا له أبعاده الذاتية المختلفة؟

من خلال هذه التساؤلات، تأمل الدراسة أن تسهم في تكثيف النظر لصورة الليل في شعر ابن بقي، وتسليط الضوء على شاعر لم يحظَ بالعناية الكافية- في حدود معرفة الباحث- رغم ما في شعره من عمق وجداني وتعبير دقيق عن التجربة الأندلسية والشخصية.

أمّا الدراسات السابقة، فلم يجد الباحث- في حدود اطلاعه ومعرفته- دراسة أُجريت في ذات الموضوع، وهو ما شكل دافعاً إضافياً لمتابعة الدراسة والبحث للخروج بجديد يُضاف إلى الحقل المعرفي في هذا الباب، لكن هناك دراسة متعلقة بالشاعر وحياته وشعره، وبعيدة عن موضوع هذه الدراسة وبابها، وهي بعنوان: (ابن بقي القرطبي حياته وشعره)[1] للدكتور محمد مجيد السعيد- جامعة البصرة (1978)، وقد قامت الدراسة على عرضٍ لحياة الشاعر، ثم جمع مقطوعاته الشعرية وردها إلى المصادر التي احتوتها مع شيء من التحليل في موضوعاته الشعرية.

لذلك، فإن هذه الدراسة اختلفت عن الدراسة المذكورة في وقوفها على شيء مخصوص لم يسبق التعرض له، وهو إظهار صورة الليل وتلونها من خلال الوقوف على بعض مقطوعات ابن بقي القرطبي، وبالتالي تسعى أن تكون إضافة جديدة في هذا الميدان عموماً، على أن الباحث يؤكد أنه لا كمال لمخلوق عدا عن كمال ما يصدر عنه! لذلك فإن هذه الدراسة لا تدعي الكمال في الإحاطة بالشاعر في هذا المجال بقدر ما تكون بصمة وإثراء وأرضية لما يتبع من دراسات وبحوث.

ودراسة أخرى بعنوان: (أثر الشعر المشرقي في شعر ابن بقي الأندلسي)[2] للباحث: شارف عامر، جامعة محمد خيضر (2021) إذ اعتنت الدراسة بالملامح المشرقية التي تُلحظ في الشعر الأندلسي، متخذة الشاعر ابن بقي الأندلسي أنموذجاً لذلك، والوقوف على تأثره بالشعر المشرقي من ناحية الأساليب والمفردات والمعاني والأغراض، ابتداء بشعراء العصر الجاهلي الذين تأثر بهم

ابن بقي وحتى شعراء العصر العباسي، وهي دراسة مع أهميتها في بابها، لكنها لم تُعنى بفكرة وقضية الليل وصوره المختلفة في شعر ابن بقي.

وإذا كان لكل طريق من بعض العقبات والمعوقات، فإن حال الباحث خلال إجراء الدراسة لم يكن بعيداً عن ذلك؛ إذ كانت العقبة الكبرى هي عدم توفر ديوان مطبوع* للشاعر ابن بقي بين يدي الباحث أو حتى نسخة إلكترونية، رغم العديد من محاولات البحث! لكن الله أعان على استجماع قصائد ومقطوعات وموشحات الشاعر المطلوبة للدراسة، والمتناثرة في المصادر المختلفة، إذ كان أهم هذه المصادر: القلائد لابن خاقان (ت529هـ)، الذخيرة لابن بسام الشنتريني (ت542هـ)، والخريدة للعماد الكاتب (ت597هـ)، ونفح الطيب للمقري (ت1041هـ).

وقد جاءت الدراسة مُقسمة على: مُقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة وثبت المصادر والمراجع، فأما المقدمة فقد اشتملت على توطئة للدراسة توزعت بين حديث موجز حول الليل، ثم حضور الليل في الشعر العربي عموماً والأندلسي خصوصاً، والمنهج المتبع في إجراء الدراسة، وأهمية الدراسة وأسئلتها، والدراسات السابقة، والصعوبات التي واجهت الباحث، وجاء التمهيد متضمناً التعريف بالشاعر ابن بقي القرطبي، وتوضيح مفهوم الليل في اللغة والاصطلاح، أما المبحث الأول، فقد كان بعنوان (الليل بوصفه ملتقى المُحبين) حيث عرض فيه الباحث بعض المقطوعات الشعرية والأبيات لابن بقي، التي تمثلت فيها هذه الصورة لليل، وكان المبحث الثاني بعنوان (ليل الغربة والفقد والبعد) استعرض فيه الباحث موشحة للشاعر، وقد تبلورت فيها صورة أخرى لليل عند ابن بقي، قائمة على مشاعر الغربة وأنين الفقد والحنين والبعد، وثالث هذه المباحث، جُعل للوقوف على البنية الفنية لتشكيل صورة الليل عند ابن بقي، حيث وقفت الدراسة على عدد من الشواهد الشعرية التي تبرز مقدرة الشاعر وتفننه في استخدام الأساليب الفنية لإنتاج صور الليل المختلفة، ولا بُد لكل دراسة من خاتمة تتضمن أبرز نتائجها وأهمها، فكانت خلاصة القول والحديث والبحث والتمحيص، ثم ثبت المصادر والمراجع التي أفاد منها الباحث خلال مسيرة هذه الدراسة.

2-تمهيد:

في هذا الجزء من الدراسة حرص الباحث أن يُمهد لموضوعها، ولو بشيء يسير يُشكل إحاطة عامة للمتلقي، ويُمكِّنه من الانطلاق إلى مفاصل الدراسة التالية ومحاورها وأجزائها، فكان هذا التمهيد مشتملاً على تعريف بالشاعر ابن بقي القرطبي وشعره، وأبرز ما يتعلق به، ثُمَّ التعرض

لمفهوم الليل عند العرب في اللغة والاصطلاح، وهذين الأمرين (الشاعر من خلال شعره والليل) هما مما تقوم عليه هذه الدراسة، وتتشكل من خلالهما أرضيتها، لذا وجب تخصيص هذا التمهيد حولهما.

أولاً: التعريف بالشاعر وشعره:

وقف الباحث على ترجمة الشاعر في عدد من المصادر، اختار منها ما أورده الزركلي في الأعلام؛ فهو "يحيى بن عبد الرحمن بن بقي الأندلسي القرطبي، أبو بكر: شاعر، من أهل قرطبة، اشتهر بإجادة الموشحات، وتنقل في كثير من بلاد الأندلس التماساً للرزق"[3] فهو من مدينة قرطبة الأندلسية التي نشأ فيها ويُنسب إليها، ثم تجول في كثير من البلدان خارج الأندلس كان من أهمها المغرب.

وابن بقي القرطبي أحد شعراء الأندلس المغمورين نسبيًا، رغم ما أبدعه من شعر رقيق في الغزل والمجالس والأوصاف، وامتاز شعره بالعذوبة والصفاء، وكثرة الصور الطبيعية، والحنين، والتغني بالحبيب، وقد عاش في عصر شهد اضطرابات سياسية، وهو عصر المرابطين الذي امتد (484 – 542هـ) ما ألقى بظلاله على شعره.

وتميز بإبداعه وتوظيفه لرموز الطبيعة- خاصة الليل- في شعره، وقد عكست صور الليل في إنتاجه الشعري الأجواء النفسية والاجتماعية لعصره، وجاءت امتداداً لتقاليد الشعر العربي في استحضار الليل كرمز للسكينة، أو الحزن، أو التأمل، أو غير ذلك من الحالات والانفعالات التي قد تمر بأي شاعر.

وقد برز ابن بقي وأجاد في فن "الموشحات"[*] هذا اللون الأندلسي الذي يُحسب لتلك البقعة، وأولئك النفر من الشعراء والمبدعين "وفي أيام المرابطين ظهرت مجموعة من أعاظم الوشاحين، في مقدمتهم الأعمى التطيلي وابن بقي وأبو عبد الله بن أبي الفضل بن شرف والأبيض وعلي بن مهلهل الجياني وابن باجة"[4]

وقد شاع هذا الفن واكتسى بصورته الفنية على أيدي عدد من الوشاحين والشعراء في عهد الأندلس ومنهم ابن بقي، إذ نجد "في النصوص الباقية من آثاره ما يدل على شاعريته وبراعته في فن التوشيح"[5] بل إن لسان الدين ابن الخطيب (ت767هـ) افتتح كتابه (جيش التوشيح) بعدد من موشحاته إذ قال عنه "ربُّ الصنعة ومالكها، وناهج الطريقة المثلى وسالكها"[6] وقال عنه ياقوت الحموي: "كان آية في النثر والنظم، بارعاً في نظم الموشحات مُجيداً فيها كل الإجادة"[7] ويبدو أن براعة ابن بقي في هذا الفن ومع هذه الشهادات، لم تكن لتكتمل لولا تمكنه من توظيف

الطبيعة الكونية المُحيطة به، ومنها الليل وتجلياته النفسية والروحية والشاعرية في عدد من مقطوعاته وموشحاته وقصائده، وبالطريقة التي تخدم السياق والحالة التي يمر بهما الشاعر.

ويُذكر أن ابن بقي قد تعرض خلال محطات حياته المختلفة لبعض المحن أو المعاناة، وحتى الغربة لأسباب عديدة، وهو ما عبَّر عنه وصوره في مواضع كثيرة من مقطوعاته "وفيما وصل إلينا من الشاعر ابن بقي كثير من مظاهر التبرم والشكوى من الإجحاف بحقه أو من كساد سوق الشعر والأدب في زمانه ومكانه"[8] ولا شك أن مثل هذه التحولات كان لها الأثر في نتاجه الشعري، وانفعالاته وتقلباته، وهو ما سينعكس على بعض تجليات الليل في أشعاره كما ستبين الدراسة، أما وفاته فكانت "سنة أربعين وخمسمائة"[9].

ثانياً: مفهوم الليل لغة واصطلاحاً:

باعتبار الليل هو مادة هذه الدراسة الرئيسة، ومحور حديثها وبحثها؛ كان لا بُدَّ من الوقوف على مفهومه ومعناه عند العرب، سواء المعنى اللغوي للكلمة أو المعنى الاصطلاحي، ليكون هذا التوضيح انطلاقة ومدخلاً لفهم ما بعده، والإحاطة به عند الحديث عن الليل خلال إجراء الدراسة.

أما ما يشير إليه الليل في اللغة، فقد ورد في لسان العرب أنه: "عقب النهار ويمتد من غروب الشمس حتى طلوع الفجر"[10] وعند البحث في المعنى الاصطلاحي فإنه لن يبتعد كثيراً عن المعنى اللغوي، وقد فصَّل القرطبي (ت671هـ) أكثر من ذلك في حديثه عن الليل إذ قال: "زمن يطول أو يقصر بحسب موقعه من السنة، والليل أسبق من النهار فهو قبله في الرتبة، ولذلك وقع به التاريخ، والليالي أول الشهور والأيام تَبَعٌ لها"[11] وبذلك يتضح أن مفهوم الليل لا يخرج عن تلك المدة الزمنية التي ترتبط بدايتها بغروب الشمس، وتنتهي بطلوع الفجر الصادق.

المبحث الأول:

الليل بوصفه مُلتقى المُحبين:

لا يكاد يبرأ شاعر من الولوج في باب الغزل والحب والهيام، والتعبير عن هذه الحالة العاطفية، وتصويرها من خلال أشعاره ومقطوعاته، وبالتالي يقع المتلقي على كثير من تفاصيل تلك الوقائع والحالات ومتعلقاتها، وقد ارتبطت كثير من هذه التصويرات والتعبيرات بالليل؛ ذلك أن "هذه المنطقة من الزمان- أعني الليل- هي تكثيف شعري كالأطلال، فالزمنية في الليل باعتبارها موطناً للكشف الشعري أيضاً، وعند ذهاب العِشاء ودخول الليل يواصل الشاعر الكشف"[12]

وهذا ما وجده الباحث في ثنايا بعض قصائد ابن بقي! إذ نجد الليل باعتباره موعداً للقاء الحبيب، وتفريغ المشاعر وتصويرها، واستغلال هذه الخلوة النفسية المسائية والعاطفية لبث مشاعر المُحب ومغازلة المحبوب، كيف لا؟ ومعروف أن "السهر من أعراض المحبين، وقد أكثر الشعراء في وصفه، وحكوا أنهم رعاة الكواكب وواصفو طول الليل"[13] لذلك كان ليل ابن بقي المقصود في هذا الجزء من الدراسة هو ليل الشاعر العاشق، والمُحب المُغازل، الذي يجمعه بمحبوبه، وقد تتبين ملامح هذا الأمر من خلال قوله في إحدى قصائده.

إذ يقول[14]:

بِأَبِي غَزَالٌ غَازَلَتْهُ مُقْلَتِي ... بَيْنَ العُذَيْبِ وَبَيْنَ شَطَّيْ بَارِقِ
وَسَأَلْتُ مِنْهُ زِيَارَةً تَشْفِي الجَوَى ... فَأَجَابَنِي مِنْهَا بِوَعْدٍ صَادِقِ
بِتْنَا وَنَحْنُ مِنَ الدُّجَى فِي لُجَّةٍ ... وَمِنَ النُّجُومِ الزُّهْرِ تَحْتَ سُرَادِقِ
عَاطَيْتُهُ وَاللَّيْلُ يَسْحَبُ ذَيْلَهُ ... صَهْبَاءَ كَالْمِسْكِ الفَتِيقِ لِنَاشِقِ
وَضَمَمْتُهُ ضَمَّ الكَمِيِّ لِسَيْفِهِ ... وَذُؤَابَتَاهُ حَمَائِلٌ فِي عَاتِقِي
حَتَّى إِذَا أَخَذَتْ بِهِ سِنَةُ الكَرَى ... زَحْزَحْتُهُ عَنِّي وَكَانَ مُعَانِقِي
أَبْعَدْتُهُ عَنْ أَضْلُعٍ تَشْتَاقُهُ ... كَيْلَا يَنَامَ عَلَى فِرَاشٍ خَافِقِ
لَمَّا رَأَيْتُ اللَّيْلَ آخِرَ عَهْدِهِ ... قَدْ شَابَ فِي لِمَمٍ لَهُ وَمَفَارِقِ
وَدَّعْتُ مَنْ أَهْوَى وَقُلْتُ تَأَسُّفًا ... أَعَزُّ عَلَيَّ بِأَنْ أَرَاكَ مُفَارِقِي

تعكس هذه الأبيات مشهدًا وجدانيًا عميقًا تتداخل فيه حالة العشق مع رهافة الإحساس وجمال التصوير الشعري، وقد أورد ابن الأثير هذه الأبيات معلقاً عليها: "وهذا من الحسن والملاحة بالمكان الأقصى، ولقد خفَّت معانيه على القلوب حتى كادت ترقص رقصاً، والبيت الأخير هو الموصوف بالإبداع، وبه وبأمثاله أقرَّت الأبصارُ بفضل الأسماع"[15] فالشاعر يصوّر لقاءه بمحبوبه في لحظة ليل ساكنة، يغمرها الحنين ويحيطها الحياء، ورغم شدة الشوق واللهفة، يظلّ القلب نقيًّا، لا يتورّط في لذّة مكتملة، بل يتراجع في لحظة التقارب القصوى، إيثارًا للعفة وحفاظًا على سموّ العلاقة، وتغلب على الأبيات نبرة رقيقة مشحونة بالعاطفة والوجد، ممشوقة بصور بلاغية بديعة، تجعل من اللقاء تجربة روحية أكثر منها جسدية، فيها من النور بقدر ما فيها من الظلام، ومن الاقتراب بقدر ما فيها من التمنّع، وإن كان يظهر من الأبيات أن التراجع في لحظة التقارب القصوى مرده إلى النوم.

وابن بقي في هذه الأبيات، حاله حال الشاعر العاشق الذي لم يفوت ليله ليعيش تلك النسمات الليلية، ذلك أن "الليل ارتبط بتجربة العاشق؛ فالليل زمن الوصال، والعاشق يتجنب لقاء محبوبته أمام الرقباء، ويسعى للقائها بعيداً عنهم"[16] وإن لم يُصرح الشاعر بوجود الرقباء أو ما يُخشى رؤيتهم له، لكنه جعل الليل أنسب الأوقات للقاء بالمحبوبة، شأنه في ذلك شأن كثير من الشعراء الذين جعلوا الليل ملاذاً لهم للقاء الحبيب.

وقد جاء الأسلوب مكسواً بالتلميح أكثر من التصريح، مما أكسب النص بُعدًا جماليًا راقيًا، وحفظ له توازنه العاطفي دون أن يسقط في الابتذال أو المباشرة، كما توزعت الصور الفنية بين التشبيه (كالمسك الفتيق) والاستعارة (الليل يسحب ذيله) وهي صور تنمّ عن حس مرهف وقدرة على تجسيد المشاعر الداخلية في مشاهد حسيّة نابضة بالحياة، تجعل القارئ يعيش اللحظة بكامل تفاصيلها، ويستشعر نسمات ذلك الليل الذي جعله ابن بقي قالباً لسكب هذه الدفقة العاطفية، وتلك المشاعر الحية في لقائه مع محبوبه.

وتتميز غزليات ابن بقي "برقة عواطفها وسلاسة تعابيرها وحسن اختيار ألفاظها"[17] ولا غرابة في ذلك؛ فالليل بطبيعته وهدوئه وصفائه يُضفي إلى هذه الغزليات تلك الرقة والعذوبة، عدا عن ذلك النقاء النفسي والروحي خلال تلك الليالي، إذ إن "الفنان كلما دنا من الطبيعة كان أنقى وأصدق"[18] وهذا مما يُلتمس في ليل ابن بقي الذي تجلت ملامحه في الأبيات السابقة.

وقضية ارتباط الشاعر عموماً بالليل كانت دأب كثير من الشعراء السابقين واللاحقين، بل إنه لا يكاد شاعر يُغادر ليله ولياليه إلا وقد سكب فيه ما يلاقيه من أفكار وعواطف على اختلافها، فمنذ القِدم "وعلاقة الشعراء بالليل موجودة، إذ إنها تندرج تحت معاني الإبداع الكتابي للنص الشعري عند أغلب الشعراء خصوصاً القدامى منهم، لسبب بسيط وهو أنه لا يوجد شيء غير الليل أنيس لهم في وحدتهم وهيامهم"[19] فكان ابن بقي الشاعر الأندلسي قد عايش هذه العلاقة والارتباط بالليل، وكان أنيساً وغطاءً له في لحظات الهيام واللقاء بمحبوبه، ناهيك عما تفرضه الطبيعة الأندلسية بكل تفاصيلها على مثل هذه اللحظات، التي قد يُحرم منها شاعر أو مُحب في مكان أو بيئة أخرى.

ومن خلال التنقيب في قصائد ابن بقي بحثًا وفحصًا، يبرز بعض الأبيات التي تخدم هذا الجزء من الدراسة، ويظهر فيها ليل ابن بقي الشاعر المُغازل المُحب، وتفيض فيه تلك العواطف الجياشة تجاه محبوبه.

إذ يقول[20]:

مَنْ لِي بِهِ حَيْثُ لَا نَخْشَى مُرَاقَبَةً ... وَلَا نَبِيتُ مِنَ الوَاشِي عَلَى وَجَلٍ
فِي لَيْلَةٍ لَا يَلِي المِرّيخُ مُدَّتَهَا ... وَلَا نُقِيمُ بِهَا إِلَّا عَلَى زُحَلٍ

يُلاحظ حالة الشاعر العاطفية في هذه الأبيات، وهي تصوير لإحدى الليالي التي يتمنى فيها لقاء محبوبه، ويعكس في ذات الوقت خوفه من الانكشاف للناس، وهذا يُظهر بُعداً اجتماعياً للعرف السائد آنذاك في حساسية التقاء المحبين ليلاً أو خفية.

هذه التعبيرات والمشاعر التي يبدعها ابن بقي، جعلها في ليله، بل إنه لم يجد ملاذًا أكثر قرباً من هذا الليل الساكن، وتلك الليلة الصاخبة بالمشاعر والتمنيات، ليلة الشاعر العاشق، ولا شك أن ليل ابن بقي في حالته هذه تدخل في توظيف الليل ومكنوناته، "فالليل بما فيه من ظلمة حالكة، وغموض محير، وسكون شامل، يدفع بالشاعر عن طريق اللاوعي إلى الكشف عن ذاتيته، واستنطاقها، كما يؤثر في منهجه، إذ تستبد به الأفكار والظنون، وتسيطران على تفكيره"[21] وابن بقي تفاعل مع هذه السكنات، التي كان نتاجها مثل هذه الحالة العاطفية الشعورية الليلية.

ومن خلال رصد هذه الحالة الليلية عند ابن بقي في بعض مقطوعاته وأشعاره، يتبين أن الشاعر في ذلك إنما يُعبر عن شيء اختلج صدره، وملأ قلبه، وفطر فؤاده، فهو الإنسان قبل الشاعر، والحساس قبل الواصف، ولكنه أجاد في توظيف الليل واختياره ليحيط بتلك الحالة العاطفية الغرامية، وهي ظاهرة تتكرر كثيرًا عند الشعراء على مرّ العصور، كيف لا؟ والليل "مليء بالأسرار التي لا تُدرك، ومثار الأحلام"[22] وفيما يبدو إصرار ابن بقي على اختيار الليل كموعد للقاء والالتقاء بالحبيب ربما ناتج عن حالة من الخوف أو القلق المجتمعي الذي يعارض مثل هذه الأمور، وذلك يظهر من قوله: (لا نخشى مراقبة)! لذلك فهو يلجأ إلى الليل الساتر.

المبحث الثاني:

ليل الغربة والفقد والبعد:

بمتابعة التجوال بين قصائد ابن بقي القرطبي ومقطوعاته وموشحاته، نجد صورة أخرى، وحالة أخرى لليل بين جنبات قصائد الشاعر، وهذه الحالة تكمن في التعبير عن الغربة والفقد والشكوى والبعد عموماً، وابن بقي على وجه الخصوص يُتوقع منه مثل هذه الحالة؛ فهو "أحد من حكمت عليه حرفة الأدب بإقلاله وحرمانه، فامتطى غارب الاغتراب إلى بلاد المغرب، ويبدو أن كثيراً من الأبواب أُغلقت دونه"[23] وفي هذا إشارة إلى مفارقته لبلاده الأندلس في مرحلة من مراحل حياته، ومثل هذا الترحال، وهذه المفارقة والبعد عن الوطن والأهل والأحباب، لا بُدَّ أن يكون لها

صداها وانعكاسها في نتاج الشاعر الأدبي، وأي شاعر، فإذا كان الإنسان العادي ينتابه ما ينتابه من مشاعر جياشة، وعواطف وأحاسيس إذا وقع له ذلك، فكيف بشاعر أداته وسلاحه ذلك النظم المُعبّر؟! إذن فإن ابن بقي "امتطى غارب الاغتراب، ووقف في البلاد على كل باب"[24] وهذا ما يتضح في بعض قصائد الشاعر، فقد وُجِدت تلك النبرة الليلية التي تجأر بالشكوى والفقد والغربة.

إذ يقول في إحدى موشحاته[25]:

قَلْبِي شَجِيٌّ لَيْسَ يَخْلُو حُزْنًا ... طَرْفِي مُسَهَّدٌ لَيْسَ يَأْلَفُ الوَسَنَا

يَا قَوْمِ مَاذَا جَنَاهُ بَصَرِي .. يُجَازَى بِطُولِ السَّهَرِ

فَالذَّنْبُ وَاللهِ غَيْرُ النَّظَرِ .. أَظُنُّهُ لَيْسَ بِالْمُغْتَفَرِ

فَلَيْسَ يَنْظُرُ لِلصُّبْحِ سَنًا ... وَاللَّيْلُ سَرْمَدٌ وَالنَّهَارُ قَدْ شَجِنَا

حَالُ الغَرِيبِ كَمَا قَدْ حُكِيَا .. ذُلٌّ فَكَيْفَ إِذَا مَا هَوِيَا

يَا وَيْلَتَا أَنْ هَذَيْنِ بِيَا .. أَنَا الَّذِي بِهِمَا قَدْ بُلِيَا

أَيْنَ الحَبِيبُ وَ أَيْنَ الوَطَنَا ... كِلَاهُمَا أَبْعَدٌ فَلَا سَكَنَا

يَا سَاهِيًا عَنْ حُرْقَتِي ... مَا الحَظُّ لِي مِنْكَ غَيْرُ الأَرَقِ

أَبَاطِلٌ مَا تَرَى مِنْ شَفَقٍ .. فَسُدَّ عَنِّي بَابُ الفَلَقِ

فَإِنْ وُدُّكَ لِي قَدْ أَسَنَّا ... فَكَيْفَ أَجْحَدُ قَدْ بَدَا الَّذِي بَطَنَا

يَا قَوْمِ لَيْسَ عَجِيبًا أَمْرِي .. نَحَرْتُ صَبْرِي بَعِيدَ النَّحْرِ

أَمَا دُمُوعُ جُفُونِي تَجْرِي كَأَنَّهُنَّ عُبَابُ البَحْرِ

ويظهر في هذه الأبيات حرقة الشاعر وألمه ولوعته التي اجتمعت ما بين غربة عن الوطن وبعد عن حبيب، وبالتالي فإن ليله بل لياليه طالت، فهو سرمدًا، وهذا معهود عند الشعراء، فيطول ليلهم مع مثل هذه المشاعر والحالات! "إذ يوقظ الليل آلام الشاعر وهمومه التي يزيدها طول الليل"[26] وهذه الأبيات تتدفق فيها ومنها تلك الصورة والحالة لابن بقي، وفي ليله الطويل.

وتدور فكرة الأبيات حول الغربة الوجدانية والاغتراب المكاني، وما يرافقهما من ألم الفقد، وحرقة البعد عن المحبوب، فالشاعر يعبّر عن ذاته المتألمة نتيجة ابتعاده عن وطنه وحبيبه، ويصف حاله كغريب أنهكته المسافات، وخذلته الأيام، وأثقل كاهله الحنين والحرمان، والجدير بالذكر في هذا السياق أن ابن بقي قد عايش حالات من الحرمان والاغتراب أثبتها أهل التراجم

والمصادر، ومن ذلك ما أورده صاحب القلائد: "ضفا عليه حرمانه، وما صفا له زمانه، فصار قعيد صهوات، وقاطع فلوات"[27] وهذا مما يُدعِّم رأي الباحث واختياره لحالة وصورة من حالات وصور الليل عند ابن بقي وهي (الغربة والفقد والبعد)؛ إذ من الطبيعي بمكان أن يرافق الإنسان خلال ترحاله وتنقله من مكان إلى آخر كثيرٌ من مشاعر الغربة والبعد عن وطنه وأهله، الأمر الذي انعكس في تجربته الشعرية المُعبرة عن تلك الحالة.

وقد افتتح الشاعر حديثه في الأبيات السابقة بإبراز حالته النفسية؛ فقلبه مليء بالحزن، لا يعرف الفرح، وعينه لا تعرف النوم، ويتساءل بعدها بتعجب: هل ارتكب البصر ذنبًا حتى يُعاقب بالسهر الدائم؟ فهو يرى السهر عقوبة صارمة! ويعترف بأن الذنب يتجاوز النظر، فهو ذنبٌ قلبي عميق لا يُغتفر، ويتابع ابن بقي برؤية تشاؤمية: لا نور صباح، بل ليل دائم، حتى النهار بات مصدرًا للشجن.

والغربة كما يصورها ابن بقي في ذاتها ذُلّ، فكيف إذا اجتمع معها فقد محبوب؟ وهنا يصرخ "يا ويلتاه"، فهو ابتُلي بهذين: الحب والغربة! وهذا يعكس ازدواج المعاناة، فالغربة ليست مكانية بل عاطفية أيضًا؛ إذ الحبيب والوطن غائبان، وقد اجتمعا في البعد، فلا هدوء ولا قرار، ويتوجه للمحبوب: أنت غافل عن حرقي، وما جنيت منك سوى الأرق، ولا غرابة في هذه الحالة لابن بقي "فالليل هو ركون الشاعر في تأمل واسترخاء إلى تفريغ ما تختزنه مشاعره من هموم ومحن في محاورة ذاتية"[28].

وما زال الشاعر في تجلياته الليلية، حتى يصل به الأمر أن الشفق في عينيه باطل، كأن الفجر لم يعد يفتح له أبوابه، فهو يخبر قومه بأن حاله لم يعد عجيبًا، وقد نحر صبره، لا في عيد النحر بل بعده، والمبالغة في الحزن صارت عادة، والدموع تنهمر كأنها أمواج البحر!

ويتضح أن ابن بقي في هذه الموشحة التي تضمنها هذا الجزء من الدراسة، قد أعطى الليل وأعطاه! بمعنى أن الليل بسكونه وطوله كما يشعر، قد أعطى الشاعر مساحة للتعبير عمَّا يجول في صدره ووجدانه، وفي المقابل كسا ابن بقي الليلَ بهذه الحالة الشعورية، والصورة الفنية التي قد ترد عند كثير من الشعراء، لكن قلما تجتمع فيها غربة الوطن وغربة الحبيب وبُعده! لذلك فإن "معظم الشعراء يشكون من جراح الليل وهمومه وسكونه، ويصورون ذلك في قصائدهم بأعذب الصور، وهم في نفس الوقت شكواهم عبره"[29].

ولا شك أن إجادة ابن بقي في رسم الصورة، وبث الشكوى، والتعبير المُفضي إلى حالة الشاعر وما يعتريه، جعل له في المقابل صدى عند المتلقين، وهذا ما أشار إليه شوقي ضيف: "وبهذه

الألفاظ الغزلة المفرطة في السهولة وبما كانت تتضمنه موشحات ابن بقي من صور بديعة طارت شهرته في عصره وبعد عصره"[30] وما يعني الباحث في هذا السياق، وهذا الجزء من الدراسة هو إظهار صورة الليل وشكله عند ابن بقي، والانطباع المتولد عن تلك الحالة أو على أثرها تبعاً للعوامل التي أشارت إليها الدراسة آنفاً؛ وهي غربة الشاعر وبعده عن محبوبه في مرحلة من مراحل حياته، ومحطة لها تبعاتها النفسية والفكرية.

المبحث الثالث:

البنية الفنية لصورة الليل في شعر ابن بقيّ القرطبي:

في هذا الجزء من الدراسة، سيكون تحليل بعض الأساليب الفنية التي استخدمها ابن بقيّ في تصوير الليل، بالإضافة إلى تقنيات اللغة التي ساعدت في تعزيز هذه الصورة الشعرية، من خلال بعض الشواهد الشعرية، وبما يؤدي الغاية والفائدة المرجوة من الدراسة، وتشتمل هذه الأساليب الفنية على الصور البيانية، والاستعارات، والتشبيهات، بالإضافة إلى اللغة الرمزية التي يختارها الشاعر لتقوية العلاقة بين الليل والوجدان أو حالاته وانفعالاته المختلفة.

إن استخدام ابن بقيّ للأدوات الشعرية البلاغية والفنية مثل الاستعارة والتشبيه، والصور البيانية عمومًا كان محوريًا في بناء صورة الليل؛ إذ لم يقتصر الليل على كونه مجرد سياق زمني، بل أصبح كائنًا حيًّا يتفاعل مع حواس الشاعر، وقد تميزت بنية شعره بالإيقاع السهل الذي يساهم في نقل مشاعر الليل بكافة أبعاده العاطفية والوجدانية.

ويُلاحظ أن ابن بقيّ يملك قدرة على استخدام الليل كعنصر فني ينبض بالحياة داخل بعض مقطوعاته، وهو ما دعا الباحث للوقوف على تجليات هذه القدرة والموهبة، وتمثل الصور البيانية أحد أوجه الجمال الفني في شعر ابن بقيّ، حيث يصوّر الليل بأبعاد تتجاوز الظلمة إلى التفاعل مع العواطف الإنسانية، وتُعد الاستعارة والتشبيه أبرز الأدوات التي استخدمها الشاعر لتوضيح تأثير الليل على النفس، ومثال التشبيه في تصوير الليل، ما يُلمس في قوله[31]:

أَمَا تَرَى اللَّيْلَ قَدْ أَلْهَبْتَهُ شَمْعًا ... مِثْلَ الكَوَاكِبِ بَانَتْ حَوْلَهُ حَرَسًا

الصورة في هذا البيت تعتمد على الجمع بين الحسي والرمزي؛ فالليل لا يبدو فراغاً مظلماً، بل يبدو كياناً حياً مهيباً تحيط به شموع متقدة، وهذه الشموع ليست مجرد أدوات إضاءة، بل يُشبهها الشاعر بالكواكب أو الأجرام السماوية العالية وهي مشرقة ذات دلالة كونية، ولعله يمكن ملاحظة المفارقة بين الليل الذي يفترض أن يكون مظلمًا، ولكنه هنا مشتعل بالضياء، وتشبيه

الكواكب بالحرس حول الليل يوحي بعظمة المشهد وروعته، وكأن الشاعر يرى الليل مَلكًا تحفُّ به الحُرّاس وتُحيط به لحمايته، وهم الكواكب، في دلالة على الحماية والهيبة.

وقد استخدم الشاعر أسلوب الاستفهام التقريري في قوله "أما ترى الليل" بقصد لفت نظر المخاطب أو السامع إلى مشهد حي ماثل للعيان، ولا يمكن إنكاره أو تجاوزه أو حتى تهميشه، بل إن استخدام هذا الأسلوب فيه إثارة وتشويق، وتحريض على الانتباه.

أما قوله "قد ألهبته شمعًا" فيمكن أن تتكون فيه صورة تجمع بين التناقض والدهشة؛ إذ يصف الشاعر الليل- الذي هو موضع الظلمة والبرودة- بأنه مُلهب، ليس بالنار بل بالشمع، وهو عنصر يبعث الضوء الخافت والحرارة البسيطة التي لا ضرر منها.

ومثل هذا البيت من شعر ابن بقي، يمكن أن يُفهم على أنه لا يصف مشهدًا طبيعيًا فحسب، بل يُحمَّل الليل فيه دلالة رمزية؛ فقد يكون الليل رمزًا للحزن أو الوحدة أو السكون، ولكن الشاعر يضيئه بالشمع، أي أنه يبني في هذا الظلام جمالًا ونورًا، في حين أن الكواكب قد تشير إلى الآمال أو شيء من التفاؤل الذي يرافق الشاعر في ظلامه، والحُراس يُشيرون إلى توفر الأمان والطمأنينة رغم ظلمة الليل، وهو ما يُظهر قدرة الشاعر على توليد الصورة ونظمها، بل وحبكها بطريقة فريدة ومؤثرة.

ويقف الباحث مع بنية فنية أخرى يجدها في مقطوعات ابن بقي، وقد تشكلت في قوله[32]:

وَالنَّجْمُ مُنْهَزِمٌ أُولَى كَتَائِبِهِ ... وَالصُّبْحُ يَغْسِلُ ثَوْبَ اللَّيْلِ مِنْ دَرَنِ

في هذا البيت من شعر ابن بقي، تتجلى صورة فنية إبداعية يرسمها الشاعر من خلال تأملاته وحالاته وانفعالاته التي تنعكس مباشرة للمتلقي من خلال ما يعاينه في مثل هذه النصوص، وبالوقوف على مكونات هذا المشهد، يُلاحظ تصوير الشاعر لحركة اختفاء النجوم تباعًا وبالتدريج، وكأنها كتائب وصفوف من الجيوش، وقد بدأت بالانسحاب والمغادرة من ساحتها! وقد عبَّر عنها بقوله (والنجم منهزم أولى كتائبه) وهي صورة حسية ملموسة.

وفي المقابل، يبني ابن بقي صورة أخرى قد تكون أبدع وأروع في الوصف والإجادة من خلال الاستعارة والتشخيص؛ فقد جعل الصبح يغسل وكأنه إنسان! على سبيل الاستعارة المكنية، في دلالة على الاستبشار بقدوم هذا الصبح وبزوغه، وكأن ابن بقي كان مثقلاً في ليله بالهموم والأوجاع وغيرها مما جعل الليل طويلًا، فهو ينتظر الصبح ليتخلص من هذا الحِمل الذي أثقل كاهله.

أما التشخيص فقد كان في قوله (ثوب الليل)؛ إذ جعل لليل ثوبًا وكأنه رجل، في إشارة إلى أن معظم ليل ابن بقي الذي وصفه، كان في تلك الحالة التي أثقلته وأهمَّته، كما أن الثوب يُغطي معظم البدن، وقد يقول قائل: وما الذي يُثبت أن ابن بقي في هذا البيت، وهذه الصورة كان مهمومًا وحزينًا ومثقلاً؟! والجواب يكمن في قول ابن بقي في البيت نفسه عند استعماله مفردة (يغسل) ومفردة (درن)؛ فالغسيل لا يكون إلا مما يعلق بالبدن أو اللباس مما لا يُقبل أو ينافي الطهارة أو لا تقبله النفس البشرية، ويؤكد ذلك مفردة (درن) التي تعني: "الوسخ"[33]! فهي أشياء لا تُطاق، ولا يمكن التآلف والتوافق معها.

وابن بقي في صورته هذه يضع المتلقي في المشهد الليلي الذي عايشه، حتى كأنه أحد أجزاء الصورة، بل ويتفاعل معها من شدة اتقانها وبراعة رسمها، وهذا أمر لا يكون غريبًا على شاعر مرَّ بهذه الدفقة من المشاعر والتقلبات التي أثقلته حتى تمنى قدوم الصبح بما فيه من انجلاء للصدر والنَّفس والروح.

لذلك فابن بقي جعل الليل ركناً رئيسًا، ومحوراً هاماً في بنائه الفني لمثل هذه الصور والمشاهد واللحظات الطويلة القصيرة، وهذا مما يُحسب لأي شاعر في مثل هذا السياق، وفي مثل هذه الإجادة الفنية، التي تؤتي ثمارها، وتُلقي بظلالها على النص الشعري عموما، وتولد الأثر عند جمهور القراء والمتلقين.

ومع وقفة فنية أخرى، ومشهد إبداعي آخر، من مقطوعات ابن بقي! يستوقف الباحث هذان البيتان في الذخيرة، إذ يقول[34]:

إذَا مَا غُرابُ اللَّيلِ مَدَّ جَنَاحًا ... عَليَّ وغَطَّانِي بِرِيشِ قَوَادِمِ*

تَقَلَّبتُ فِي طَيِّ الجَنَاحِ لَعَلَّنِي ... أَرَى الصُّبحَ يَبدُو مِن خِلالِ القَوَادِمِ

والمتأمل لهذين البيتين، يكاد يلمس تلك الأدوات الفنية التي استخدمها الشاعر في تشكيل صورة الليل، بل وتصوير حالته النفسية العاطفية خلال هذا الليل، وأول ما يستوقف القارئ استخدام ابن بقي لمفردة (غراب) وإلصاقها بالليل! وهي دلالة مباشرة وسريعة إلى حجم التشاؤم والتثاقل والنفور المتولد عند الشاعر في حالته تلك، وهذا يدخل في باب (التجسيد) الذي يستخدمه الشاعر كثيرًا في صوره الفنية، فالليل تمّ تجسيده كـ "غراب" يمد جناحيه، وهذه صورة مركّبة تجمع بين الاستعارة التصريحية والتجسيد؛ فالشاعر لا يصف الليل مباشرة، بل يجعله طائرًا ماديًا ضخمًا يغطيه بجناحه، مما يوحي بشدة الظلمة وكثافة الحزن، وقوله "غطاني

بريش قوادم" كناية عن غمر الهم أو الكرب الشديد، حيث أصبح تحت جناح هذا الليل الكئيب! وهنا تتجلى قدرة الكناية في التعبير عن الحالة النفسية دون تسميتها مباشرة.

والشاعر بتوظيفه للاستعارة في هذه الصورة الفنية على وجه الخصوص، يكون قد تمكن من توصيل المعنى بل الحالة ككل إلى المتلقي بشكل ربما يكون أضمن وأوجز من التعبير المباشر الجامد! وهذا مما يُذكر من فوائد الاستعارة إذ إن "العقلاء يجزمون بأن الاستعارة أبلغ من الحقيقة"[35]

ويستخدم ابن بقي هذه الأدوات والوسائل الفنية لإتمام صورته الليلية، التي يقصد من خلالها التعبير عن طول هذا الليل، وظلمته وأهواله، بل إن حالته تلك لم تكن في أول الليل أو آخره أو جزء منه ثم انقضت؛ ولكنها كانت طوال ليله لم تغادره، وبالتالي أحسن الشاعر توظيف أدواته الفنية في بناء صورة هذا الليل الذي يعتريه.

وفي الجزء الآخر من الصورة الفنية والمشهد، يُظهر ابن بقي عدم مقدرته على النوم في هذا الليل الذي عبَّر عنه، وذلك من خلال استخدامه للفعل (تقلبت) وهو اختيار مقصود في بناء الصورة للتعبير عن حالة الشاعر من عدم الراحة والتوافق النفسي مع تلك الكثافة من الظلمة والقلق، وما يعتريه كإنسان يعايش مثل هذه التقلبات، فكان من الطبيعي بمكان أن يُفارق النوم عينيه، لكنه في الوقت ذاته ما زال ينتظر بزوغ الصبح، متأملاً بانفراجة تُزيح عنه ما أصابه طوال هذا الليل! وهذا يُلمس فنياً ودلالياً من خلال قوله (لعلني أرى الصبح يبدو) فترك الصبح على حاله لأنه لا إشكال له مع الصبح، فهو يقبله كما هو! بل يتمنى قدومه واقترابه، فكانت عملية تصوير لكيفية التقلَّب واختياره التقليب باستخدام الجناح أداة له، وجعل القوادم علامة على بزوغ الصبح.

لقد استخدم ابن بقيّ العديد من الأدوات الفنية لتصوير الليل بشكل فني وجمالي، إذ اعتمد على الصور البيانية، والتشبيهات والاستعارات والتجسيد في عدد من مقطوعاته المتعلقة بالليل؛ لتجسيد الليل كعنصر حيّ يشارك في الوجدان البشري، وبما يعزز المعنى الدلالي والتأملي الذي يُراد إبرازُه، يُضاف إلى ذلك أن ظهور الليل في شعر ابن بَقِيّ القرطبي كان عنصرًا محوريًا في تصوير التجربة العاطفية، فكان تارةً يمثل زمان اللقاء والجمال، وأحياناً فضاءً للأنين والفقد، وقد جمع الشاعر بين الرؤية الحسية والرمزية للّيل، ما أضفى على شعره عمقًا شعوريًا ودلالة فنية تجذب السامع وتبهره، وتجعله يُعايش الحالة في معظم تفاصيلها.

ومن جهة أخرى نجد في هذين البيتين "إشارات تدل على تأثر ابن بقي بشعراء العصر الأموي مثل قيس بن ذريح وجميل بثينة؛ إذ إن هذين البيتين مأخوذان من قول قيس بن ذريح (40-80هـ)"[36]:

أَلا يا غُرابَ البَينِ لَونُكَ شاحِبٌ وَأَنتَ بِلَوعاتِ الفِراقِ جَديرُ[37]

أَلا يا غُرابَ البَينِ وَيحَكَ نَبِّني بِعِلمِكَ في لُبنى وَأَنتَ خَبيرُ[38]

ومثل هذا التأثر ليس غريباً على أي شاعر أندلسي طالع الشعر المشرقي خلال جميع عصوره السالفة، ثم وافقه في بعض حالاته وأفكاره وخلجات صدره وتعبيراته.

والباحث في نهاية هذا الجزء من الدراسة، يؤكد أن ما تم الوقوف عليه من أبيات من شعر ابن بقي، هي على سبيل التمثيل لا الحصر! فالرجل لديه مقدرة فنية في بناء صورة الليل، والتنويع في الوسائل والأدوات بما يحقق الغاية والرسالة من هذا المشهد أو تلك الصورة على مستوى النص الشعري، أو المتلقي.

ومن جهة أخرى، فإن هذا الجزء من الدراسة لم يكن مخصوصاً بدراسة أسلوبية لما تم عرضه من شواهد، وإنما هي لمسات فنية استوقفت الباحث، واستحقت شيئًا من البحث والتحليل بما يخدم الجو العام للدراسة، ويؤدي الفائدة المرجوة منها في إظهار صور الليل وتجلياته عند ابن بقي القرطبي.

3-خاتمة:

أَمَا وقد وصلت هذه الدراسة إلى خاتمتها وختامها! فإنه لا بُدَّ من الإشارة إلى أن مثل هذا الجهد وهذه الوقفات لا تَعدُ أن تكون إضافة معرفية في هذا الباب، وبصمة متواضعة في هذا الحقل، في حين أن شاعراً مثل ابن بقي يحتاج إلى مزيد من البحوث المكثفة التي تستنبط مكنونات أشعاره وقصائده، فكيف إذا كان منتمياً إلى شعراء الأندلس وأعلامها.

لكن هذه الدراسة في جميع محاورها، حاول الباحث جاهداً بما تيسر له، أن يعرض لأهم صور الليل التي تجلت في أشعار ابن بقي وتقلباتها، والبحث في أبرز الأدوات والأساليب الفنية التي وظفها الشاعر لإنشاء تلك الصور المختلفة لليل وتكوينها.

وطبيعي أن تتوصل الدراسة إلى مجموعة من النتائج، والتي يمكن عرضها كما يلي:

أولاً: يُعد ابن بقي القرطبي من أبرز شعراء الأندلس الذين صوروا الليل في أشعارهم.

ثانياً: تنوعت صور الليل في أشعار ابن بقي القرطبي ولم تستقر على صورة واحدة، فكانت موزعة بين ليل لقاء المحبوب والتغزل به أو ليل الغربة والفقد والشكوى والحنين.

ثالثاً: عكست ملامح وتحولات صور الليل عند ابن بقي واختلافها تقلبات الحياة التي مرَّ بها الشاعر.

رابعاً: وظف ابن بقي الأساليب والأدوات الفنية ما بين استعارة وتشبيه وكناية لبناء صور مُبدعة لليل ومُعبرة عن الحالة التي عايشها.

خامساً: استطاع ابن بقي أن يجعل من الليل وأحواله مسرحاً وقالباً لسكب دفقاته الشعورية والشاعرية، وحالاته النفسية والعاطفية، وهمومه وما يعانيه، مما أكسب النص جمالاً تصويريًّا وفنيًّا، وانعكس على المتلقي الذي يقرأ وكأنه يعايش الحدث.

المصادر والمراجع:

1.ابن الأثير، ضياء الدين، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، قدمه وعلق عليه: بدوي طبانة وأحمد الحوفي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط2، 1960.

2.الأصفهاني، العماد الكاتب، خريدة القصر وجريدة العصر- قسم شعراء المغرب والأندلس، تح: آذرتاش آذرنوش، الدار التونسية للنشر، تونس، ط2، 1986.

3.البيومي، محمد رجب، الأدب الأندلسي بين التأثر والتأثير، الدار العربية للكتاب، القاهرة، دط، 2007.

4.ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد الأندلسي، طوق الحمامة وظل الغمامة في الأُلفة والأُلاف، تح: عبدالحق التركماني، دار ابن حزم، بيروت، ط2، 2013.

5.الحموي، شهاب الدين ياقوت، معجم الأدباء، تح: إحسان عباس، دار العُرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1993.

6.ابن خاقان، الفتح بن محمد، قلائد العقيان ومحاسن الأعيان، تح: حسين يوسف، مكتبة المنار، الأردن، ط1، 1989.

7.ابن الخطيب، لسان الدين، جيش التوشيح، تح: هلال ناجي، مطبعة المنار، تونس، دط، دت.

8.الدليمي، سمير، الصورة في التشكيل الشعري، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، دط، 1990.

9.الرازي، فخر الدين، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تح: نصرالله حاجي، دار صادر، بيروت، ط1، 2004.

10.الزركلي، خير الدين، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط15، 2002.

11.الزيات، أحمد حسن، دفاع عن البلاغة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1967.

12.ابن سعيد، علي أبو الحسن، رايات المُبرّزين وغايات المُميَّزين، تح: محمد رضوان الداية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1987.

13.ابن سناء الملك، أبي القاسم، دار الطرّاز في عمل الموشحات، تح: جودة الركابي، دار الفكر، بيروت، ط3، 1980.

14.الشبيبي، محمد رضا، أدب المغاربة والأندلسيين، دار اقرأ، بيروت، ط2، 1984.
15.الشنتريني، أبي الحسن علي بن بسام، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تح: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، دط، 1997.
16.ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي – عصر الدول والإمارات الأندلس، دار المعارف، مصر، ط1، 1995.
17.عباس، إحسان، تاريخ الأدب الأندلسي (عصر الطوائف والمرابطين)، دار الثقافة، بيروت، ط5، 1978.
18.فوغالي، باديس، الزمان والمكان في الشعر الجاهلي، جدارا للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2008.
19.الفيروزآبادي، مجدالدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط8، 2005.
20.القرطبي، أبو عبدالله محمد، الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني وإبراهيم طفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1964.
21.قيس بن ذريح، الديوان، تح: عبدالرحمن المصطفاوي، دار المعرفة، بيروت، ط2، 2004.
22.المقري، شهاب الدين أحمد بن محمد، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط1، 1997.
23.ابن منظور، جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
24.هلال، محمد غنيمي، الرومانتيكية، دار نهضة مصر، القاهرة، ط1، 1971.

الدراسات والدوريات:

1. الزراع، عائشة بنت عودة، صورة الليل في شعر غازي القصيبي، مجلة كلية دار العلوم، ع90، 2016.
2. السعيد، محمد مجيد، ابن بقي القرطبي: حياته وشعره، مجلة المورد، بغداد، مج:7، ع:1، 1978.
3. عامر، شارف، أثر الشعر المشرقي في شعر ابن بقي الأندلسي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، مج: 21، ع: 1، 2021.
4. علي، محمد محمود، صورة الليل في شعر صلاح عبدالصبور، ضاد- مجلة لسانيات العربية وآدابها، مج:3، ع5، 2022.
5. يعقوب، عبدالكريم، ولجين البيطار، صورة الليل في شعر العرجي، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية-سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج:36، ع:4، 2014.

الهوامش:

1 نُشرت هذه الدراسة في مجلة المورد، بغداد، مج:7، ع:1، 1978، ص125-152.

2 نُشرت هذه الدراسة في مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2021، مج: 21، ع: 1، ص962-981.

* يُنوه الباحث إلى أنه يوجد كتاب بعنوان: ديوان ابن بقيّ الأندلسيّ، جمعاً ودراسةً، للباحثة: انتصار خضر الدنان، طباعة دار الكتب العلمية 2012، ولم يتمكن من الحصول على نسخة مطبوعة أو إلكترونية، رغم التواصل مع دار النشر المذكورة، مما اضطر الباحث إلى جمع قصائد الشاعر المطلوبة من المصادر المذكورة.

3 الزركلي، خير الدين، الأعلام، ط15، بيروت، دار العلم للملايين، 2002، 8\152.

* الموشحات: فن من فنون الشعر العربي المستحدّثة في بلاد الأندلس يختلف عن القصيدة التقليدية في قوافيه المتعددة، وأوزانه المتنوعة، عرَّفه ابن سناء الملك بأنه: كلام منظوم على وزون مخصوص، وهو يتألف في الأكثر من ستة أقفال وخمسة أبيات ويقال له التام، وفي الأقل من خمسة أقفال وخمسة أبيات ويقال له الأقرع. **يُنظر**: ابن سناء الملك، أبي القاسم، دار الطراز في عمل الموشحات، تح: جودة الركابي، دار الفكر، بيروت، ط3، 1980، ص32.

4 عباس، إحسان، تاريخ الأدب الأندلسي (عصر الطوائف والمرابطين)، ط5، بيروت، دار الثقافة، 1978، ص223.

5 ابن سعيد، علي أبو الحسن، رايات المبرّزين وغايات المميَّزين، تح: محمد رضوان الداية، ط1، دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1987، ص136.

6 ابن الخطيب، لسان الدين، جيش التوشيح، ص2.

7الحموي، ياقوت، معجم الأدباء، 6\2821.

8 الشبيبي، محمد رضا، أدب المغاربة والأندلسيين، ط2، بيروت، دار اقرأ، 1984، ص88.

9الحموي، شهاب الدين ياقوت، معجم الأدباء، تح: إحسان عباس، ط1، بيروت، دار الغُرب الإسلامي، 1993، 6\2821.

10 ابن منظور، جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، ط3، بيروت، دار صادر، 1414هـ، 11\607

11 القرطبي، أبو عبدالله محمد، الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني وإبراهيم طفيش، ط2، القاهرة، دار الكتب المصرية، 1964، 2\193.

12 الدليمي، سمير، الصورة في التشكيل الشعري، دط، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، 1990، ص133.

13 ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد الأندلسي، طوق الحمامة وظل الغمامة في الأُلفة والأُلاف، تح: عبدالحق التركماني، ط2، بيروت، دار ابن حزم، 2013، ص179.

14 الأصفهاني، العماد الكاتب، خريدة القصر وجريدة العصر-قسم شعراء المغرب والأندلس، تح:آذرتاش آذرنوش، ط2، تونس، الدار التونسية للنشر، 1986، ص236-237. **ويُنظر**: المقري، شهاب الدين أحمد بن محمد، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تح: إحسان عباس، ط1، بيروت، دار صادر، 1997، 4\237.

15 ابن الأثير، ضياء الدين، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، قدمه وعلق عليه: بدوي طبانة وأحمد الحوفي، ط2، القاهرة، دار نهضة مصر، 1960، 2\ص30.

16 أبو علي، محمد محمود، صورة الليل في شعر صلاح عبدالصبور، ضاد-مجلة لسانيات العربية وآدابها، 2022، مج:3، ع5، ص69.

17 السعيد، محمد مجيد، ابن بقي القرطبي: حياته وشعره، مجلة المورد، بغداد، 1978، مج:7، ع:1، ص127.

18 الزيات، أحمد حسن، دفاع عن البلاغة، ط2، القاهرة، عالم الكتب، 1967، ص59.

19 الزراع، عائشة بنت عودة، صورة الليل في شعر غازي القصيبي، مجلة كلية دار العلوم، 2016، ع90، ص386.

20 الشنتريني، أبي الحسن علي بن بسام، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تح: إحسان عباس، دط، بيروت، دار الثقافة، 1997، ق2، ص629.

21 يعقوب، عبدالكريم، ولجين البيطار، صورة الليل في شعر العرجي، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية-سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 2014، مج:36، ع:4، ص243.

22 هلال، محمد غنيمي، الرومانتيكية، ط1، القاهرة، دار نهضة مصر، 1971، ص157. (بتصرف)

23 ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي – عصر الدول والإمارات الأندلس، ط1، القاهرة، دار المعارف، 1995، ص157.

24 الحموي، ياقوت، معجم الأدباء، 6\2821.

25 ابن الخطيب، لسان الدين، جيش التوشيح، تح: هلال ناجي، دط، تونس، مطبعة المنار، دت، ص12.

26 علي، محمد محمود، صورة الليل في شعر صلاح عبدالصبور، ص68.

27 ابن خاقان، الفتح بن محمد، قلائد العقيان ومحاسن الأعيان، تح: حسين يوسف، ط1، الأردن، مكتبة المنار، 1989، ص919.

28 فوغالي، باديس، الزمان والمكان في الشعر الجاهلي، ط1، عمان، جدارا للكتاب العالمي، 2008، ص132.

29الزراع، عائشة بنت عودة، صورة الليل في شعر غازي القصيبي، ص389.

30ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي – عصر الدول والإمارات الأندلس، ص160.

31 الأصفهاني، العماد الكاتب، خريدة القصر وجريدة العصر-قسم شعراء المغرب والأندلس، ص244.

32الشنتريني، أبي الحسن علي بن بسام، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، ق2، ص619.

33 الفيروزآبادي، مجدالدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط8، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، 2005، ص1195.

34الشنتريني، أبي الحسن علي بن بسام، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، ق2، ص626.

*القوادم: أربع رِيشات فِي مُقَدَّم الْجَنَاحِ، الْوَاحِدَةُ قَادِمَة، **يُنظر**: لسان العرب (مرجع سابق): 12\469.

35 الرازي، فخر الدين، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تح: نصرالله حاجي، ط1، بيروت، دار صادر، 2004، ص134.

36 عامر، شارف، أثر الشعر المشرقي في شعر ابن بقي الأندلسي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2021، مج: 21، ع: 1، ص962-981.

37 قيس بن ذريح، الديوان، تح: عبدالرحمن المصطفاوي، دار المعرفة، بيروت، ط2، 2004، ص81.

38 المرجع السابق نفسه، ص77.

The Imagery of Night in the Poetry of Ibn Bāqī al-Qurṭubī (A Descriptive-Analytical Study)

Abstract

The present study investigates the imagery of *night* in the poetry of Ibn Bāqī al-Qurṭubī, with particular attention to the fluctuations, transformations, and artistic strategies through which this image is rendered. Employing a descriptive-analytical approach, the research surveys and interprets a selection of the poet's verses, seeking to uncover the configurations of the night as shaped by the poet's psychological and emotional states.

The findings reveal that the night in Ibn Bāqī's poetry appears in multiple and shifting forms, never confined to a single fixed representation. Moreover, the poet demonstrates a refined ability to employ the night—as an encompassing natural element—to articulate his inner emotions, personal experiences, and affective responses**.**

Keywords: Andalusian poetry; Ibn Bāqī al-Qurṭubī; night imagery.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/1/24م تاريخ القبول: 2026/3/26م تاريخ النشر: 2026/8/31م

آليات توظيف الحيوان ودلالته الرمزية في الهجاء عند شعراء الدعوة الإسلامية في صدر الإسلام

د. شمس الإسلام حالو*

الملخص

يتناول البحث قضية لافتة ظهرت عند شعراء الدعوة في صدر الإسلام، وهي توظيف الحيوان في شعر الهجاء في أثناء معاركهم اللِّسانية مع المشركين وأحلافهم. وهي ظاهرة مهمة تستوجب الدراسة والتحليل؛ فقد حملَ بعض الحيوانات بعدًا رمزيًا ودلالات خاصّة تنمُّ عن نظرة الشاعر إلى خصومه، وتعكس البعد النفسيّ والاجتماعيّ في الخطاب الشعريّ، وتكشف عن براعته في توظيف الصورة الحيوانيَّة والإفادة من البيئة العربيَّة ومخزونها الثقافيّ في بناء صورة هجائيّة حيّة ومعبّرة.

وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي في تتبع تلك الصور وجمعها، والتحليلي في دراسة دلالتها الرمزية، كما أفاد من المنهج الأسلوبي للكشف عن الآليات الفنية واللغوية التي بنيت بها، وبيان أثرها في تعزيز البنية الهجائية للنص.

وقد أظهرت الدراسة أن شعراء الدعوة وظَّفوا آليات أسلوبية عديدة لتعزيز قوة الهجاء وتأثيره من خلال الرمز الحيواني ودلالاته المتنوعة، مثل: القسم، والنفي والتوكيد والشرط والاستفهام، كما تكاملت هذه الأساليب مع الأساليب البلاغية الشعرية، كالسخرية والاستهزاء، والتهكم، والتهديد والوعيد، والتشبيه، والاستعارة، ما مكّن الشعراء من إيصال رسالتهم الهجائية وبناء الانطباعات الشعورية لدى المتلقي بأسلوب مقنع ومؤثر.

الكلمات المفتاحية: توظيف، الهجاء، الدلالة الرمزية، شعراء الدعوة، صدر الإسلام.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة القاسمية- الشارقة. chalou@alqasimia.ac.ae

1-المقدمة:

مما لا شكَّ فيه أن تحولًا جذريًا أصاب مظاهر عديدة للحياة العربية بمجيء الإسلام، وأن كثيرًا من القيم والمبادئ السائدة في العصر الجاهلي قد تغيّر مفهومها واختلفت قيمتها في صدر الإسلام، وقد أخذ الشعر دورًا محوريًّا في التعبير عن هذا الواقع الجديد، ولا سيما في الدفاع عن العقيدة الجديدة ونشر مبادئها، وفي التصدي للمعارضين لها، ومواجهتهم والردّ عليهم.

وهكذا برز الهجاء كأحد أهمِّ الأغراض الشعرية المتجدّدة والمستخدمة بفاعلية في الدفاع عن الدين الإسلامي، وكشفَ عن تحول جديد في العقلية العربية والاتجاه الفكري للعرب، فبدلًا من الدفاع عن النفس والقبيلة، أصبح الانتماء للإسلام، وسُخّر الشعر لخدمته وتحقيق مبادئه وقيمه، فكان الهجاء سلاحًا أدبيًا استخدمه شعراء الدعوة في مقارعة الخصوم من المشركين والمنافقين ومن تحالف معهم، وفضح عيوبهم ومخازيهم وكشف ضلالهم وكفرهم وسوء أفعالهم، ولم يألُ شعراء الدعوة الذين نذروا إبداعهم للدفاع عن عقيدتهم ورسولهم جهدًا في حشد كل أدواتهم اللغوية والبلاغية والفنية للردِّ على خصوم الدين وهجائهم ودحرهم وإيلامهم، والتعبير في الوقت نفسه عن صدق إيمانهم، وثبات موقفهم.

وكان من بين هذه الأدوات الفعّالة المؤثرة واللافتة للنظر، توظيفهم للحيوانات وصفاتها وخصائصها في هجائهم لخصومهم من المشركين ومن انضمّ إليهم؛ مستندين في ذلك على الموروث الثقافي للذاكرة الجمعية العربية وما تحمله من دلالات ورموز مرتبطة بالحيوانات التي كثر ذكرها في الشعر العربي عامّة؛ فالأسد يرمز للقوة والشجاعة والافتراس، والثعلب يدلُّ على المكر والخداع، والكلب يرمز إلى الوفاء، والحمار يرمز إلى الكسل والبلادة والغباء، والقرد لانحطاط الأخلاق والتقليد الأعمى، والحية للذكاء والتقلّب والتبدّل...

وقد استثمر شعراء الدعوة الإسلامية المعروفون (حسان بن ثابت، وكعب بن مالك، وعبد الله بن رواحة) هذه الحيوانات في هجاء خصومهم من المشركين في رموز ودلالات عدة وأساليب متنوعة، بعضها كان يهدف إلى إظهار ضلالهم وكفرهم وتأليب الناس ضدهم، وبعضها للردّ عليهم والثأر للمسلمين ونبيهم، وبعضها للكشف عن ضعفهم وتخاذلهم، وبضعها الآخر لتهديدهم

ووعيدهم وبثّ الرعب في نفوسهم وإظهار التفوق عليهم، وبعضها للاستهزاء والسخرية والاستخفاف بهم أمام المجتمع.

2-أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الوقوف عند آليات توظيف شعراء الدعوة الإسلامية للحيوان في شعر الهجاء والكشف عن الدلالات والرموز التي تكمن وراء ذلك في عصر صدر الإسلام، وكيف استطاع الشعراء استثمار خصائصها الفيزيولوجية والسلوكية في موضوع الهجاء، وما الأساليب البلاغية والفنية التي اعتمدها الشعراء للوصول إلى غاياتهم ومقاصدهم.

3- أهمية البحث:

إنّ أهمية هذا البحث لا تكمن فقط في الكشف عن توظيف الحيوان في شعر الدعوة الإسلامية والوقوف على دلالته ورموزه، وفي دراسة الجانب الفني والإبداعي في شعر أولئك الشعراء، بل إضافة إلى ذلك يلقي البحث الضوء على الأبعاد الثقافية والاجتماعية للصراع الفكري والعقائدي الذي شهده عصر صدر الإسلام، وكيف استثمر شعراء الدعوة لغة مجتمعهم وثقافته لخدمة دينهم ونصرة نبيهم وقضيتهم؟ كما يسعى إلى استقصاء تلك الحيوانات في هذا الشعر ويعمل على تحليله وتوضيح دلالتها فيه ورمزيتها وبعدها المعنوي.

4-إشكالية البحث:

على الرغم من أن شعراء الدعوة الإسلامية استخدموا الرمز الحيواني في هجائهم للمشركين ومؤيديهم، فإن الدراسات السابقة لم تتناول أنماط هذا التوظيف ودلالاته الفنية والبلاغية بشكل منهجي وشامل في شعرهم، ومن هنا تنشأ الحاجة إلى دراسة كيفية توظيف شعراء الدعوة للحيوان في الهجاء والوقوف على دلالاته الرمزية وأساليبه الفنية والبلاغية في صدر الإسلام.

5-تساؤلات البحث:

يسعى البحث للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما الحيوانات التي وظّفها شعراء الدعوة الإسلامية في هجائهم للمشركين ومؤيديهم، وما دلالتها الرمزية؟

2- كيف استثمر شعراء الدعوة الخصائص الفيزيولوجية والسلوكية لهذه الحيوانات في بناء الهجاء؟

3- ما الأدوات الفنية والأساليب اللغوية والبلاغية التي اعتمدها الشعراء لتحقيق أهدافهم الدعوية والهجائية؟

6-منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي في تتبع صور توظيف الحيوان في الهجاء عند شعراء الدعوة وجمعها، ثم المنهج التحليلي في دراسة دلالتها الرمزية، ثم أفاد من المنهج الأسلوبي للكشف عن الآليات الفنية واللغوية التي بنيت بها هذه الصور الحيوانية في النص الشعري، وبيان أثرها في تعزيز البنية الهجائية للنص.

أولًا- الإطار النظري

1- أهمية الحيوان عند العرب ودلالاته الرمزية في الثقافة العربية:

مما لا شك فيه أن للحيوان أهمية كبيرة في حياة العرب منذ الجاهلية، إذ كان شريكًا أساسيًا في معيشتهم في تلك الصحراء القاسية الشحيحة في مواردها والغنية بمصاعبها ومصائبها، فكان بعض من تلك الحيوانات سندًا لهم في حروبهم وغزواتهم، وأسفارهم وتنقلاتهم، وكان بعضها الآخر مصدرًا مهمًّا لغذائهم وكسائهم، فاهتموا بها واعتنوا بتربيتها وأمَّنوا لها الغذاء والماء والدواء، وكانوا يتنقلون من مكان لآخر بحثًا عن قوتها وقوتهم، ولم يقف الأمر عند حضورها في حياتهم اليومية، بل تجاوز ذلك إلى تمجيد بعضها وتخليد صفاته في شعرهم، وامتزجت مشاعرهم نحو بعض الحيوانات بالإعجاب والحب والفخر، فكانت رمزًا لكثير من القيم العربية التي تعدُّ مدعاة لاعتزاز العربي كالشجاعة والوفاء والصبر، واستخدمت أوصافها في ضرب الأمثال وتصوير المواقف، واستطاع الشعر العربي القديم أن يكشف تلك العلاقة الوثيقة بين الإنسان والحيوان، وهذا ما نجده في الشعر الجاهلي الذي يزخر بوصف الحصان الذي احتلَّ مكانة سامية عندهم، فكان عنوانًا للشجاعة والبطولة والعزّة والكرامة،[1] وارتبطوا فيه ارتباطا نفسيا عميقا فصوروه أجمل تصوير، حتى إن بعضهم أضفى عليه صفات البشر من المشاعر والأحاسيس كعنترة بن شداد الذي كشفت أبياته في المعلقة عن الارتباط الوثيق مع حصانه وعن محبته له وإحساسه بآلامه وأوجاعه. وامرؤ القيس الذي تناول وصف كل جزء فيه وخاصة في المعلقة وصفا ينمُّ عن إعجابه به وتقديره له.

كما كان للإبل قيمة كبيرة عندهم، لارتباطها بحياة البادية والتنقل؛ فغدت رمزًا للصبر وتحمّل المشاق، فتحدثوا عن رحلتهم معها إلى الممدوح حتى إنهم جعلوا ذلك من أساسيات موضوع المديح،[2] وكان امتلاك هذه الحيوانات دلالة على ثراء صاحبها، فيرفع من شأنه في المجتمع القبلي، فهي قوة اقتصادية لمالكها وللقبيلة.[3]

ولم يغفل الشعراء عن ذكر حيوانات أخرى رمزت للعزة والفخر كالصقر وما يمثّله من شموخ وحدة بصر، والكلب الذي كان رمزًا للوفاء والحماية.[4]. في حين كانت بعض حيوانات الصحراء مصدر رعب وخوف لهم فتحاشوها وابتعدوا عنها، كوحوش الصحراء المفترسة من ذئاب وضباع وأفاع وعقارب وحشرات سامة وغيرها، ومع ذلك وصفوها في شعرهم ووظفوا صفاتها رمزيًا في أغراضهم وموضوعاتهم، فرمزوا بها للغدر والخيانة والغباء والدناءة واللؤم والذل وغيرها.

وقد عكس الشعر العربي القديم تلك العلاقة الوثيقة بين الإنسان والحيوان في حياة العرب الأولى بكل وجوهها وقد عبّر الشعراء عن صفات هذه الحيوانات بأساليب بلاغية متنوعة، ووصفوا بعضها وصفًا دقيقا يكشف عن إعجابهم بها ويظهر عمق العلاقة بينها وبين الإنسان العربي، وتُبرز مكانتها المرموقة في المخيلة الشعرية والثقافة العربية الأصيلة.

فالحيوان لم يكن مجرد كائن حيّ وحسب في حياة العرب، بل كان جزءًا من عالمه المعنوي أيضًا، وقد انعكس ذلك في حضوره المؤثر والثري في الشعر العربي.

1- حضور الحيوان ودلالته الرمزية في شعر الهجاء الجاهلي:

شهد الهجاء في العصر الجاهلي حضورًا بارزًا للحيوان، فقد استخدم الشعراء الحيوانات كأداة بلاغية قوية التعبير في رمي المهجو وشتمه والسخرية منه، وفي سلبه ما يَعتزّ به وما يفتخر فيه من الفضائل، سواء أكان المهجو فردًا أم قبيلة برمتها، مستفيدين من خصائص تلك الحيوانات وسلوكياتها لتأكيد المعنى وإيصال الرسالة للمتلقي بوضوح. فكان هذا الهجاء سلاحًا للشاعر وقبيلته يدافع فيه عن نفسه وعن شرف القبيلة وسمعتها ومكانتها ويردّ عنها الإهانة، وهو صورة عن العصبية القبلية والانتماء الراسخ للقبيلة في مواجهة الخصوم والمنافسين.

كما يبرز هذا الحضور في اعتماد الشاعر على الحيوانات كرموز تعبّر عن معان مجردة مستفيدًا من الشبه بين طباعها وبين سمات المهجو، وهو ما يؤديه الرمز الذي يعتمد على شيء

حسي معتبر كإشارة إلى شيء لا يقع تحت الحواس، وهذا الاعتبار قائم على وجود مشابهة بين شيئين أحست بها مخيلة الرامز.[5]

ومن أمثلة توظيف الحيوان في شعر الهجاء الجاهلي قول عمرو بن معدي كرب يهجو قبيلة جرم ونهد مشبهًا وجوه جرم بوجوه الكلاب عندما تتنازع وتتهيأ للقتال وينتفش شعرها:[6]

لحا اللهُ جرمًا كلمّا ذرَّ شارقٌ وجوهَ كلابٍ هارشتْ فازبَأَرَّتِ

فلم تُغْنِ جَرْمٌ نَهدَها إذ تلاقَتَا ولكنّ جَرْمًا في اللِّقاء ابْذَعَرَّتِ

ومن ذلك أيضا قول الأفوه الأودي مشبهًا هروب أعدائه بهروب النعام:[7]

وَطاروا كالنَّعامِ بِبَطنِ قَوٍّ مُواءَلَةً على حَذَرِ الرَقيبِ

ومن تلك الأمثلة ما جاء في شعر بشر بن أبي خازم الأسدي مشبهًا بعض أعدائه بالحمار في إذعانهم لهم وشدة خوفهم وجبنهم، وآخرين منهم شبههم بالتيوس الهاربة:[8]

وقَدْ ضَمَزَتْ بِجِرَّتِها سُلَيْمٌ مَخَافَتَنَا كَما ضَمَزَ الحِمَارُ

وأَمَّا أَشْجَعُ الخُنثَى فوَلَّتْ تُيُوسًا بالشَّظِيّ لهمْ يُعَارُ[9]

وفي شعر لثعلبة بن عمرو بن الغوث، نجده يوظِّف الجراد في هجاء الأبيرد الغساني، فيشبه فمه عندما يضحك برؤوس الجراد المتطايرة في حفرة النار، فيقول:[10]

كأنَّ ثناياه إذا افترَّ ضاحكاً رؤوسُ جَرادٍ في إرينَ تُحسْحَسُ[11]

ومن الأمثلة المشهورة أيضًا قول طرفة بن العبد يهجو عمرو بن هند موظِّفًا النعجة في هجائه:[12]

فليتَ لنا مكانَ المَلِكِ عمرٍو رَغُوثاً حول قبَّتِنَا تخورُ

مِنَ الزَّمِرَاتِ أَسْبَلَ قادِمَاهَا ودرَّتُهَا مـركنَةٌ دَرُورُ

والأمثلة على ذلك كثيرة جدًا؛ فذكر الحيوان في الهجاء الجاهلي وتوظيف الشعراء له في معان رمزية كان أداة مهمة تختزل صفات المهجو وتلصق به سمات الجبن والدناءة والهوان والقبح وغيرها. وهذا يدلُّ على أصالة الصورة الحيوانية في الشعر العربي، لا بوصفها زخرفًا أو تقليدًا بل جزءًا من منظومة تعبيرية أصيلة متجذرة في وجدان الشاعر الجاهلي، تستند على مخزون بيئي وثقافي، وتعكس نظرة المجتمع عامة. وكانت مشاهد الحيوان هذه "تمثل نضجًا فكريًا مثلما تبرز تقدمًا فنيًا يُسجَّل لأبناء العصر الجاهلي، وهم ينتقلون من الملموس إلى المجرد غالبًا، ولا سيما

حين جعلوا صورة الحيوان وسيلتهم إلى ذلك فتداخلت العزة والإباء والشجاعة والجرأة والغدر والخيانة والروغان والختل...إلخ بصورة حيوانات باديتهم"[13]

2- الهجاء عند شعراء الدعوة الإسلامية:

مما لا شك فيه أن موضوع الهجاء شهد تحولًا جوهريًّا في أهدافه ومضامينه مع بزوغ فجر الإسلام، إذ تحول الهجاء من أداة للتنافس القبلي إلى سلاح فكري ودعوي في مواجهة أعداء الدين ونصرة النبي محمد – صلى الله عليه وسلم – وقد برز في صدر الإسلام جيل من الشعراء الذين عرفوا بـ "شعراء الدعوة الإسلامية" ويراد بهم خاصّة شعراء ثلاثة آزروا النبي ودافعوا عنه بألسنتهم في معاركه مع المشركين الذين ألحقوا الأذى به بشعرهم وكلامهم، فوظّف حسان بن ثابت وكعب بن مالك وعبد الله بن رواحة شعرهم لمهاجمة الخصوم والردّ عليهم والدفاع عن الرسالة الإسلامية وإثبات قوتها في مواجهة أعدائها، ونصرة نبيها وقائدها، متجاوزين بذلك الهجاء الذاتي والقبلي التقليدي إلى بعد عقيدي روحي جديد، فظهرت في أشعارهم صور هجائية جديدة تعكس التبدل القيمي بين الجاهلية والإسلام، والتغيرات الاجتماعية والدينية والسياسية التي حدثت في المجتمع الإسلامي الناشئ، وتكشف عن تطور موضوعات الشعر وأسلوبه في ضوء قيم الإسلام.

ولا بد من إعطاء فكرة موجزة عن معركة الهجاء التي حميَ وطيسها في صدر الإسلام بين شعراء المشركين وشعراء المسلمين، وأهم ما تميز به شعر الهجاء عند شعراء الدعوة الإسلامية، فقد بدأت معركة الهجاء بين المسلمين والمشركين مع معركة السلاح، فكان الشعر وفي مقدمته الهجاء من أبرز الأسلحة التي وظفها المسلمون للدفاع عن النبي- صلى الله عليه وسلم- وعن الدين الجديد، ولا سيما في هجمات قريش الإعلامية ضد الشعراء المسلمين ونبيهم، وقد شكل هذا الصراع الأدبي ما يمكن أن يسمى بـ "معركة الهجاء" إذ أصبح البيت الشعري أداة مواجهة لا تقل عن دور السيف في يد المقاتل.

وقد أعطى النبي- صلى الله عليه وسلم- الإذن لشعراء المسلمين بالرد على المشركين، فقال للأنصار: "ما يمنع القومَ الذين قد نَصَرُوا رسولَ الله بسلاحهم وأنفسهم أن ينصروه بألسنتهم؟ فقال حسان بن ثابت: أنا لها يا رسول الله، وأخذ بطرف لسانه فقال: والله ما يسرُّني به مِقْول بين

بصرى وصنعاء، فقال له رسول الله،- صلى الله عليه وسلم-: وكيف تهجوهم وأنا منهم؟ قال: إني أسُلّك منهم كما تُسَلُّ الشعرة من العجين"[14]

وانبرى الشعراء الثلاثة من الأنصار يتصدّون لهجاء المشركين ويردّون عليهم ويجيبونهم، وهم حسان بن ثابت، وكعب بن مالك، وعبد الله بن رواحة، ويعارضونهم بمثل قولهم بالأيام والوقائع والمآثر، كما يعيرونهم بالمثالب فـ"كان ابن رَوَاحَةَ يُعيّرهم بالكفر وينسبهم إلى الكفر ويعلم أنه ليس فيهم شيء شرّ من الكفر، قال: فكانوا في ذلك الزمان أشدّ القول عليهم قول حسان وكعب بن مالك، وأهون القول عليهم قول عبد الله بن رواحة، قال: فلما أسلموا وفَقِهوا الإسلام كان أشد القول عليهم قول عبد الله بن رواحة"[15]

وقد وجد النبي- صلى الله عليه وسلم- أن شعر حسان أكثر قوة وتأثيرًا في المشركين من صاحبيه، وأنه قادر على التصدي للمشركين وتحديهم ليشفي صدور المؤمنين بهجائه: "... قَالَتْ عَائِشَةُ: فَسَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ- صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- يَقُولُ لِحَسَّانَ "إِنَّ رُوحَ القُدُسِ لَا يَزَالُ يُؤَيِّدُكَ، مَا نَافَحْتَ عَنِ اللهِ وَرَسُولِهِ". وَقَالَتْ: سمعت رسول الله- صلى الله عليه وسلم- يَقُولُ: "هَجَاهُمْ حَسَّانُ فَشَفَى وَاشْتَفَى"[16] وقد سأل النبي- صلى الله عليه وسلم- حسان بن ثابت بعد أن أذن له "كيف تهجوهم وأنا منهم؟" فأجابه: "إني أسلك منهم كما تسل الشعرة من العجين" فأذن له بالهجاء وأمره بالرجوع إلى أبي بكر لتزويده بأنسابهم وأيامهم وعيوبهم.[17]

ومما لا شكَّ فيه أن النبي- صلى الله عليه وسلم- عندما وضّح دور الأنصار والمسلمين ككل في الدفاع عن دينهم بالسلاح واللسان أيضًا إنما يؤسس لمعركة الهجاء الدفاعية عن الدين، واختيار حسان بن ثابت كأبرز من يمثل هذا الدفاع نظرًا لبلاغته وحضوره الشعري وتأثير كلمته فيهم يؤكد عمق الفهم الإستراتيجي لدى النبي- صلى الله عليه وسلم- والرجوع إلى أبي بكر يدلّ على حرصه على الدقة المعرفية قبل الهجاء.

وهكذا أشهر هؤلاء الشعراء ألسنتهم وبذلوا ما بوسعهم لتأييد نبيهم ونصرة دينهم مستخدمين أدوات عدّة في ذلك، كان من أبرزها توظيف الحيوان وصفاته وخصائصه ودلالته الرمزية في ذلك الهجاء.

ثانيا: الدراسة التحليلية:

توظيف الحيوان ودلالته الرمزية في الهجاء عند شعراء الدعوة الإسلامية:

استمر حضور الحيوان في شعر صدر الإسلام؛ لأنه لم يكن مجرد كائن حي من وحي حياة العرب وحسب، بل كان جزءًا لا يتجزأ من عالمهم المعنوي والمادي، وقد ازداد هذا الحضور تأثيرًا وعمقًا في شعر الهجاء مع حاجة المسلمين إلى ذلك في معاركهم الكلامية وحربهم المعنوية، فقد وظفوا أدوات كثيرة في معاركهم الشعرية تلك، وكان من أبرزها الحيوان الذي وجدوا في صفاته وخصائصه الفيزيولوجية سلاحًا نافذًا صوَّبوه إلى جانب أسلحتهم الأخرى؛ ورمزوا به إلى معان ودلالات عميقة ليحققوا من خلالها أهدافهم ومقاصدهم التي تمثَّلت في مواجهة أعدائهم من المشركين ونصرة نبيهم والدفاع عن دينهم، فما أبرز الحيوانات التي وظفوها في هجائهم؟ وما دلالات هذه الحيوانات، وما الذي ترمز إليه؟ وما الأساليب البلاغية التي أسهمت في تحقيق أهدافهم؟

بالعودة إلى شعر حسان بن ثابت وكعب بن مالك وعبد الله بن رواحة نجد أن أبرز الحيوانات التي وظفها هؤلاء الشعراء في معركة الهجاء هي:

1- الإبل:

للإبل مكانة عظيمة عند العرب، حتى يمكن القول إنها كانت من أهم أعمدة حياتهم الاقتصادية والمعيشية والرمزية، فقد اعتمدوا عليها في تنقلهم بين الواحات والبوادي وأسفارهم التجارية، كما شكلت مصدرًا مهمًّا لغذائهم ولا سيما حليبها ولحمها الذي يؤكل في المناسبات والأعياد والمجاعات، إلى جانب وبرها الذي يستخدم في صناعة الأثواب والخيام والأحذية، وكانت الإبل مقياس الغنى والفقر، وحق للقبيلة أن تفخر بكثرة إبلها فهي مصدر قوة وعزّة لها "فلا عجب إذا سمّى العربي الإبلَ المالَ أو النِّعم"[18] وقد خبروا كل ما يتصل بها، فعرفوا أعضاءها وتركيب أجسامها، وخصائصها، وأعمارها ووصفوا صغارها وكبارها وذكورها وإناثها، كما عرفوا أمراضها وعللها وتحايلوا بتجاربهم الكثيرة المختلفة على شفائها.[19] ولعلها الحيوان الأكثر ذكرًا في شعرهم هي والخيل، فقد وصفوها بدقة ووظفوها في أغراضهم الشعرية المختلفة وخاصة المديح، ويستمر ذكرها في شعر صدر الإسلام، فيوظفها شعراء الدعوة الإسلامية في هجائهم للمشركين مستثمرين ميزاتها وخصائصها في ذلك بأساليب فنية متنوعة، من ذلك قول عبد الله بن رواحة في هجاء قريش وتهديدهم ووعيدهم:[20]

فأقسمْتُ لَا تَنْفكُّ مِنَّا كَتَائِبٌ سُراةُ خَميسٍ فِي لُهامٍ مُسَوَّمِ

نزوعُ قُرَيْشَ الكفرِ حَتَّى نعلَّها بخاطمةٍ فوقَ الأنوفِ بميْسَمِ

فقد استخدم الشاعر أسلوب القسم بداية للتأكيد على الثبات والقوة، كما استخدم أداة النفي (لا تنفك) لتقوية الفكرة وإظهار الحزم مع المشركين، ثم أفاد ابن رواحة من صورة مألوفة للإبل في حياة العرب، وهي مشهد سوقها في الصحراء ودفعها إلى المكان الذي يريد صاحبها أن يأخذها إليه فتستجيب له دون اعتراض طائعة، فهي صورة معهودة ومعروفة، لكن الشاعر أفاد منها في هجاء قريش بأسلوب بلاغي جميل إذ بنى صورته على الاستعارة المكنية، فشبههم بالإبل التي تساق وتشرب مرغمة، ليرمز بذلك إلى القهر والغلبة؛ مستخدمًا الألفاظ التي تدل على المشبه به (الإبل) دون ذكره مباشرة؛ فكلمة "نزوع" تعني السوق، فقد ساقوهم كما ساقوا الإبل، ونعلّها: من العلّ؛ وهو الشرب مرة بعد مرة، والخاطمة، من خطمه بالخطام؛ وهو حبل الناقة، والميسم: الحديدة التي توسم بها الإبل، إنها صورة الإبل وهي تساق بالحبل والميسم على أنفها إلى الشرب مرّة بعد مرّة وكرّة بعد كرّة، فهؤلاء المشركون الكافرون من قريش لن يهدأ المسلمون حتى يسوقوهم كما تساق هذه الإبل، ولكن لا لشرب الماء، وإنما ليسقوهم الذل والإهانة مرارًا وتكرارًا، فقد استعمل الشاعر الصورة الاستعارية هنا ليرمز إلى القهر والذل الذي أصاب المشركين من المسلمين والهوان الذي لحق بهم.

وهذه الصورة ليست ببعيدة عن صورة لحسان بن ثابت في معرض هجائه لعبد الله بن الزبعرى وردّه عليه يوم أحد، فقد شبه هروب المشركين منهم وتوليهم مدبرين عن أرض المعركة، وقد حاصروهم وأجبروهم على التراجع إلى سفح الجبل بالإبل المرسلة بعضها خلف بعض:[21]

إذ شددْنا شدَّةً صادِقَةً فأجَأْنَاكمْ إلى سفحِ الجبلْ

إذْ تُوَلُّونَ على أعقابِكم هرباً في الشَّعْبِ أشباهَ الرَّسَلْ

ويلاحظ أن الشاعر لم يصفهم بالإبل مباشرة، بل بأشباه الإبل ليدلَّ على ضعفهم وقلة حيلتهم وخذلانهم، حتى الإبل أفضل منهم. ويستثمر حسان الإبل في صورة أخرى للدلالة على تمزّق المشركين وشتاتهم، فيقول في القصيدة نفسها:

وتركنا مِنْ قريشٍ جمعَهُمْ مثلَ ما جُمِعَ في الخِصْبِ الهَمَلْ

فقد شبه حالهم في الشتات والتمزق بحال (الهَمَل) وهي الإبل المهملة التي ترسل في المرعى مبعثرة دون راعٍ يقودها وينظِّم سيرها، وهي صورة تحمل معنى الذّل والتشتت، فقريش لا عقل ولا هدف

ولا قيادة، ومشهدها هذا مشهد يدل على الجبن والهوان الجماعي، وهي صورة تفقدهم صفة التحكم والقيادة وتلبسهم ثوب البهائم التائهة، أضف أن حسانا ذكر أن هذه الإبل المهملة ترعى في "الخصب" وهذا يزيد من دلالة الصورة، فهم تائهون ضائعون حتى في المكان الخصب الذي يعمّه الخير، وهكذا فعلى الرغم من بساطة التعبير، إلا أنه يحمل معاني رمزية ودالة على الضعف والتشتت والضياع والفوضى وفقدان الإنسانية والقيادة.

لقد استطاع حسان بخبرته الهجائية تحويل صوره إلى رموز، فالصورة وإن كانت مجرد وسيلة مجازية لكنها إذا استخدمت عن وعي بمستوييها الحقيقي وغير الحقيقي فإنها كما يشير إلى ذلك "أوستن وارين" و"رينيه ويليك" تتحول إلى رمز، بل وقد تغدو جزءًا من نظام رمزي أو أسطوري.[22]

ونجد كعب بن مالك يستفيد من صورة أخرى للإبل اعتادوا على رؤيتها في حياتهم معها في الصحراء، فيقول في معرض هجاء المشركين وتهديدهم يوم أحد:[23]

إِنَّا بَنُو الْحَرْبِ نَمْرِيهَا وَنَنْتِجُهَا وَعِنْدَنَا لِذَوِي الْأَضْغَانِ تَنْكِيلُ

فقد أفاد من مشهد حلب الناقة ونتاجها، فشبه الحرب بها معتمدًا الاستعارة المكنية إذ استعار بعض صفاتها ليجعل من الحرب ناقة مطواعة ومنقادة لهم متى شاؤوا جعلوها تنتج واستردوا حليبها، فهم أصحاب القرار فيها لا غيرهم، وسوف يشعلونها متى أرادوا لينكّلوا بذوي الأحقاد والعداوات منهم تنكيلًا مؤلمًا زاجرًا لهم عما يقومون به.

وفي هجاء حسان لأبي سفيان بن الحارث نجده يوظف أمورًا متعددة تتعلق بالناقة ولا يكتفي بأمر واحد ليعزّز المعنى الذي يريده ويؤكده؛ وهو الطعن في نسب أبي سفيان بن الحارث بن عبد المطلب ابن عم رسول الله- صلى الله عليه وسلم- مستغلًا نسبه من جانب النساء لا من جانب أبيه، فأمه أم ولد، وأم أبيه أيضًا أم ولد، وكان حسان يركّز على هذا الأمر لما له من تأثير في نفوس المشركين، فالنسب ما يزال من دواعي فخرهم ورفعتهم، وأي طعن فيه يشوه صورتهم ويحرجهم أمام الناس، فيقول له:[24]

لَعَمْرُكَ إِنَّ إِلَّكَ فِي قُرَيْشٍ كَإِلِّ السَّقْبِ مِنْ رَأْلِ النَّعامِ

فإنَّك إنْ تَمُتُّ إلى قريشٍ كذاتِ البَوَّ جائلةِ المَرامِ

وأنت منوّطٌ بهم هجينٌ كما نيطَ السَّرائحُ بالخِدامِ

فيبدأ حسان هذه الصورة الهجائية بأسلوب القسم والتوكيد لما لهما من أثر في تأكيد صدق القول وتقوية المعنى، ثم يوظف الناقة في صورته، وأول ما وظّفه فيها (السَّقْب) وهو ولدها ساعة يولد، إلى جانب (الرَّأل) وهو ابن النعامة، فيقول له إن قرابتك من قريش كقرابة ولد الناقة من ولد النعامة، أي لست منهم في النسب؛ وذلك ليضعِّف نسبه في قريش، ويقهره في جانب تعتدُّ فيه العرب وتعتز، وما يزال يؤثر فيهم قبل أن يدخلوا الإسلام، لتصبح قيمة الإنسان بتقواه وعمله الصالح لا بنسبه وأصله. فوجد حسان هذا المطعن عليه ليفضحه بين قومه وبين من آزره من المشركين، ويتابع في تأكيد هذا الأمر من خلال صورة أخرى معهودة للجاهليين تتعلق بالناقة الثكلى التي تفقد ولدها فيستخدم مشهد (البوّ) مع الناقة، وهو جلد الحوار يحشى تبنًا أو حشيشًا لتعطف عليه الناقة إذا مات ولدها، ثم يقرب إلى أم الفصيل لترأمه فتدرّ عليه. فيقول لأبي سفيان إنك حين تنتسب إلى قريش لشبيه بالناقة مع البوّ، ليس منها وليست منه في شيء. ويضيف صورة أخرى يحوكها من مستلزمات الناقة أيضًا فيؤكد أنه هجين وليس أصيل النسب، فقد ألصق بقريش إلصاقًا مثل السرائح الملصقة بالخدام، وهي السيور التي تشد بها الخدام، والخدام السيور الغليظة المحكمة مثل الحلقة تشد في رسغ البعير ثم تشدّ إليها السرائح، فيصنع حسان صورته المركبة من الجلد والقيود والحبال التي يشدّ بها البعير، فيصور أبا سفيان أنه تابع لقريش لا عزّة له ولا استقلال، جمع بين الهجنة (اختلاط النسب) وبين (ذل التبعية) وهذا منتهى الإهانة عند العرب.

ويؤكد حسان هذا المطعن في قصيدة أخرى يهجوه بها موظفًا أيضًا بعض ما يتعلق بالناقة، فيقول:[25]

ومَا لَكَ فيهمْ مَحْتِدٌ يعرفونَهُ فدونَكَ فالْصَقْ مثلَ مَا لَصِقَ القُرْدُ

وأنّ سَنَامَ الْمجدِ من آلِ هاشمٍ بنو بنتِ مَخْزُومٍ ووالدُكَ العَبْدُ

فيشبه التصاقه بقريش بالتصاق القُراد بالناقة، والقُراد دويبة تلصق بالإبل وتعضّها، فهو مثلها لاصق بقريش مقيم بينهم وليس منهم بنسب، مؤكدًا ذلك بأسلوب النفي "مَا لَكَ فيهمْ مَحْتِدٌ يعرفونَهُ" وقيمته جاءته من غيره لا من نفسه، فهي صورة تضيف بعدًا من الاستهزاء والسخرية وترمز للإهانة وتعمق من وقعها لما فيها من تقليل شأنه عند تشبيهه بهذا الحيوان الصغير المتطفل الدنيء. ثم يستخدم حسان أسلوب المقارنة والموازنة بينه وبين الرسول- صلى الله عليه وسلم- ولا

سيما في نسبه الضعيف من جهة أمه فيقارنه بنسب بني بنت مخزوم وهي أم أبي طالب وعبد الله والزبير بن عبد المطلب، فأم أبي رسول الله- صلى الله عليه وسلم- مخزومية؛ ليظهر بهذه المقارنة التباين الطبقي (تباين النسب) بينه وبين ابن عمه رسول الله عليه الصلاة والسلام، موظفًا أعلى ظهر الناقة في ذلك فيستعير سنامها ليرمز به إلى الشرف والمجد والمقام الرفيع لرسول الله- صلى الله عليه وسلم- وهذه المقارنة تشعر أبا سفيان بالعار والدونية وربما تفقده اتزانه النفسي وهذا ما يرمي إليه حسان؛ إذ يشكك في جذوره وانتمائه فيلحق به الخزي الأسري والاجتماعي، مقارنة بآل هاشم (ذروة المجد) وخاصة في مجتمع المشركين الذين يقدرون الأنساب ويهتمون جدًا لأمرها.

ويستثمر كعب بن مالك أيضا العَطَن، وهو مبرك الإبل قرب الماء، ليصف المكان الذي انتهى إليه قتلى بدر، فيشمت بمصيرهم الذي انتهوا إليه ويغيظهم بما نزل بهم:[26]

فَأَقَامَ بِالْعَطَنِ الْمُعَطّنِ مِنْهُمُ سَبْعُونَ: عُتْبَةُ مِنْهُمُ وَالْأَسْوَدُ
وَابْنُ الْمُغِيرَةِ قَدْ ضَرَبْنَا ضَرْبَةً فَوْقَ الْوَرِيدِ لَهَا رَشَاشٌ مُزْبِدُ
وَأُمَيّةُ الْجُمَحِيّ قَوّمَ مَيْلَهُ عَضْبٌ بِأَيْدِي الْمُؤْمِنِينَ مُهَنّدُ

فقد استعار الشاعر العَطَن وهو مبرك الإبل حول الماء، إذ ترتوي الإبل من الماء ثم تبرك فيه، استعاره لقتلى المشركين يوم بدر، إذ وردوا هذا المورد ولكن لا ليشربوا بل ليلقوا حتفهم فيه، إذ يصبح العَطَن مكانا لفناء الرجال المهمين من رؤوس قريش لا موردًا للحياة والسقيا كما كان، ويصبحون جيفًا نتنة في هذا المكان المخصص للإبل، وكي تكون هذه الصورة مؤثرة في السامعين فقد لجأ الشاعر إلى أساليب عديدة منها جناس الاشتقاق في قوله "العطن المعطّن" الذي أفاد في تأكيد نهايتهم في هذا المكان من جانب، وأعطى وقعًا صوتيًا وجماليًا من جانب آخر. ومن تلك الأساليب التعيين والتخصيص بالعدد والأسماء الذي يجعل المتلقي أكثر تأثرًا وتصديقًا ويجعل المشهد الهجائي أكثر وضوحًا وقوة كما يزيد من حيوية الصورة لربطها بأشخاص حقيقيين ومعروفين، فقد ذكر أن من قُتلوا من قريش سبعون وذكر من أسمائهم عتبة والأسود وابن المغيرة وأمية وهم من أشراف قريش وسادتها، واختار هذه الأسماء خاصة ليؤكد أن المصيبة أعظم بالنسبة للمشركين، وكي يذيقهم مرارة الهزيمة أكثر ويشمت بنهايتهم الذليلة والمفجعة لأصحابهم وذويهم وأنصارهم، ويظهر التفوق المعنوي والمادي للمسلمين عليهم.

وهكذا شكل توظيف الإبل ودلالاتها الرمزية في شعر الهجاء عندهم قوة وتأثيرًا لا يقل عن قيمة وجودها في بوادي العرب وحياتهم.

2- الخيل:

الخيل من أبرز الحيوانات التي استثمرها شعراء الدعوة في هجاء المشركين، ووظفوها في معاني الهجاء المختلفة، ولا عجب في ذلك؛ فمكانة الخيل عند العرب معروفة، ولم تكن عندهم مجرد وسيلة للنقل أو القتال بل كانت رمزًا للبطولة والشرف والعزة والسيادة، وقد عرفوا أنواعها وأنسابها وسلالتها الكريمة والهجينة، ووصفوا كل نوع منها بأوصاف خاصة وأطلقوا عليها أسماء كثيرة حسب اللون والسرعة والتحمل وحسب أصحابها "وحفلت قصص الفروسية العربية بذكر كثير من أسماء الخيل التي كانت تمثل الأصحاب الحقيقيين لها، والتي كانت لا تقل بطولاتها عن بطولات فرسانها"[27] ووصفوها لذاتها في شعرهم كما جاء ذكرها في معظم أغراضهم الشعرية. وتختلف الدلالات والمعاني التي يحملها الخيل في موضوع الهجاء عند شعراء الدعوة من شاعر لآخر، ومن أسلوب لآخر؛ فها هو ذا حسان بن ثابت يوظفها في الاستهزاء والسخرية من المشركين إثر هزيمتهم يوم بدر، قائلًا:[28]

نَجّى حَكِيمًا يَوْمَ بَدْرٍ شَدّهُ كَنَجَاءِ مُهْرٍ مِنْ بَنَاتِ الْأَعْوَجِ

لَمّا رَأَى بَدْرًا تَسِيلُ جِلَاهُهُ بِكَتِيبَةٍ خَضْرَاءَ مِنْ بَلْخَزْرَجِ[29]

فيصوّر حسان فرار حكيم بن حزَام بن خُويلدٍ من معركة بدر ونجاته من الموت عندما جرى مسرعًا بسرعة مهر مذعور، وخصَّ المهر بالتشبيه لأنه خفيف سريع الحركة، وهذا يدلّ على سرعته في الفرار والهرب وعدم صموده في اللقاء، ويرمز إلى جبنه واستسلامه، وهذا أكثر سخرية وتهكمًا فيه، ووصف هذا المهر بأنه من نسل الأعوج وهو فرس مشهور في الجاهلية، معروف بالنسب الكريم، وإليه تنسب الخيل الكرام؛ ليبين أنه على الرغم من نسل هذا الفرس الكريم والشريف الذي ينبغي أن يدفعه للثبات والقتال إلا أنه فرَّ هاربًا، وهنا تظهر المفارقة فبدلًا من أن يكون الفرس رمزًا للفخر والعزة، أصبح رمزًا للجبن والذل! إن حسان هنا يستثمر هذه الصفات في الخيل ونسلها ليزيد من فعالية السخرية والتهكم في هجاء المشركين؛ لتأتي الصورة معبرة أكثر عن تخاذلهم وإذلالهم.

وفي صور أخرى يوظف فيها حسان بن ثابت الخيل أيضًا في هجاء بني أسد يوم بدر، ومقتل أحد رجالهم:[30]

خَابَتْ بَنُو أَسَدٍ وَآبَ غَزِيُّهِم يومَ القليبِ بَسَوْءةٍ وفُضوحِ

منهِم أَبُو الْعاصِي تجدَّل مُقْعَصًا عَنْ ظهرِ صادقةِ النّجاءِ سَبُوحِ

فقد خابت بنو أسد في ذلك اليوم، وفضح أمرهم بين العرب بهزيمتهم وخسارتهم بدلًا من النصر والظفر، ولحقهم الخزي والعار أمام المسلمين، وفي طليعتهم فارسهم أبو العاصي الذي خرَّ مقتولًا صريعًا في أرض المعركة، ولم يستطع الفرار، على الرغم من امتطائه لفرس سريعة صادقة في الهرب والنجاة، وكأنَّها تسبح في جريها لشدة سرعتها. فقد وصف حسان هنا الخيل التي كان أبو العاصي يمتطيها بأنها فرس أصيلة سريعة، ولكن مع ذلك فقد سقط عنها قتيلًا ذليلًا، ولم تنجه نجابتها من القتل ولم تسعفه سرعتها في الهرب! فبقي عاريًا عن أسباب العزة والفخر، وهذا التصوير يرمز إلى شدة الخيبة التي أصابت بني أسد، ويسقط هيبتهم أمام السامعين، وقد وقع فارسهم صريعًا عن ظهر فرسه النجيبة مضرجًا بدمائه!

وكثيرًا ما يوظف شعراء الدعوة الخيل في هجاء المشركين في تهديدهم ووعيدهم، وبثِّ الرعب في نفوسهم، للتأثير على الجانب النفسي عندهم، وإصابتهم بالذعر والخوف قبل القتال بالسلاح، وهذا لا يقل شأنًا عن القتال بالسيف، فها هو ذا كعب بن مالك يقول في هجائه للمشركين إثر انهزامهم في بدر وفي تهديده لأبي سفيان بلقاء قريب ينتصرون فيه أيضًا:[31]

فَمَا ظَفَرَتْ فَوَارِسُكُمْ بِبَدْرٍ وَمَا رَجعُوا إِلَيْكُمْ بِالسّوَاءِ

فَلَا تَعْجَلْ أَبَا سُفْيَانَ وَارْقُبْ جِيَادَ الْخَيْلِ تَطْلُعُ مِنْ كَدَاءِ

فكعب هنا يوظف الخيل في هجائه معتمدًا أسلوب التهديد والوعيد، بعد الهزيمة والخيبة الكبرى التي أصابت المشركين بخسارة فرسانهم يوم بدر، مهددًا إياهم بالاستمرار في قتالهم لإلحاق مزيد من الهزائم بهم، وقد أعدَّ المسلمون العدّة لذلك النصر، وجهّزوا الخيول السريعة الأصيلة القوية التي ستكون أداة فعالة في حربهم ونصرهم، وهي مظهر من مظاهر عزّهم وفخرهم.

وهذا يذكرنا أيضًا بقصيدة حسان قبيل فتح مكة التي هجا فيها المشركين عامة وأبا سفيان بن الحارث خاصة، وكيف وظّف الخيل في تهديد المشركين ووعيدهم فقال:[32]

عدمْنا خيلنَا إن لم تَرَوْها تثيرُ النَّقعَ موعدُها كَدَاءُ

يبارينَ الأعنَّة مُصْعِداتٍ على أكتافِها الأسَلُ الظِّماءُ
تظلُّ جيادُنا مُتَمَطِّراتٍ تُلَطِّمُهُنَّ الخُمُرِ النِّساءُ

فحسان في هجائه هنا يهدِّد المشركين بقوة المسلمين وشجاعتهم، وقد عبرَّ عن ذلك بداية بأسلوب الدعاء "عدمنا خيلنا" ليؤكد تصميم المسلمين على هدفهم، إذ يدعو على خيلهم بالهلاك إن لم تتقدّم إلى المعركة بسرعة وشجاعة وتثير التراب في أرض القتال، حتى كأنها لسرعتها تسابق أعنّتها، وقد حمل فرسانها الرماح المتعطشة لدماء المشركين. ثم يبين اهتمام النساء بها في أرض المعركة وهي تمسح عنها بخُمرها ما تصبَّب من عرقها ودمائها. بالإضافة إلى ذلك فإن هذا المشهد البصري الحركي المعبّر يرمز إلى قيمة الخيل عند العرب وتقديرهم لها.

ولم يغب عن شعر عبد الله بن رواحة في معارك الهجاء والرد على المشركين أيضًا تهديدهم بقوة المسلمين، وبما أعدّوا لهم من خيل مدربة قوية، منها قوله:[33]

جَلَبْنَا الْخَيْلَ مِنْ أَجَإٍ وَفَرْعٍ تُغَرُّ مِنْ الْحَشِيشِ لَهَا الْعُكُومُ
حَذَوْنَاهَا مِنْ الصَّوانِ سِبْتًا أَزَلَّ كَأَنَّ صَفْحَتَـهُ أَدِيمُ
أَقامَتْ لَيْلَتَيْنِ عَلَى مَعَانٍ فَأَعْقَبَ بَعْدَ فَتْرَتِهَا جُمُومُ
فَـرُحْنَا وَالْجِيَادُ مُسَوَّماتٌ تَنَفَّسُ فِي مَنَاخِرِهَا السُّمُومُ

فقد تجهز المسلمون لقتال المشركين وأعدوا خيلًا خاصة لهذا الهدف، فقد أحضروها من أجأ وفرع من بلاد طيّئ، واهتموا بها فأطعموها الحشيش وحذوها الصّوان، وأقامت في معان ليلتين كي ترتاح وتستعد للقتال بعد رحلتها الطويلة، ثم مضى المسلمون بخيلهم القوية السريعة تلك التي تزفر الريح الحارة من أنفها لشدة نشاطها وسرعتها للمواجهة المنتظرة، إنه تصوير يبث القلق والاضطراب في نفوس المشركين ولا شك أنه يضعف معنوياتهم وهم يتخيلون استعداد هذه الخيول وإقدامها مع فرسانها نحوهم بكل إقدام وجرأة.

وهكذا تنوعت أساليب شعراء الدعوة في توظيف الخيل وصفاتها ودلالتها الرمزية، ولكنها أكثر ما كانت في أسلوب التهديد والوعيد، لما ترمز إليه الخيل من الشجاعة والبطولة والإقدام. فكان التهديد والوعيد من أكثر معاني الهجاء مناسبة لذكرها، ونلاحظ فيها أن الشعراء اهتموا بوصف سلوكها أكثر من وصف أجزاء جسدها ففي "موقف الحرب يعجل الشاعر عند تصوير جواده ويشغله عن تبيين تفصيلات جسده، فيما يهمه آنئذ هو سلوكه"[34].

3- الطيوروالنعام:

امتلك العرب معرفة واسعة بالطيور وأنواعها وصفاتها وسلوكها فهي حولهم في كل مكان، يستفيدون منها في طعامهم ويلهون بصيدها، ويتشاءمون ويتفاءلون بحركاتها وأصواتها، ولبعضها دلالات رمزية تتجاوز طبيعتها الفيزيولوجية، فالصقر يرمز عندهم للشجاعة والقدرة على التركيز والقوة الذهنية، والنسر يرمز للرفعة والشموخ، والحمام للهدوء والسكينة، والسلام والحب والحنين. وكان الشعر الجاهلي عامرًا بالأبيات التي فيها ذكر للطيور، وأما عن شعراء الدعوة الإسلامية فقد تابعوا ذلك، ووظفوا الطيور في شعرهم الهجائي، فنجد حسان بن ثابت يقول في هجاء المشركين والرد على عبد الله بن الزبعرى يوم أحد:[35]

وأسـرْنا منكـمُ أعـدادَهُمْ فانصرفتمْ مثلَ إفلاتِ الحَجَلْ

فقد شبه انهزام المشركين وهروبهم من أرض المعركة بهروب (الحجل)، والحجل طائر في حجم الحمام، يعيش في الأماكن العالية، معروف بالخوف والفرار من الذعر بخفة وسرعة، ويطير طيرانًا منخفضًا محاولًا الاختباء بين الأعشاب أو الصخور، فقد ذكر ابن منظور: "سَمِعْتُ بَعْضَ الْعَرَبِ يَقُولُ: قَالَتِ القَطَا للحَجَل: حَجَلْ حَجَلْ، تَفِرُّ فِي الجَبَل، مِنْ خَشْية الوَجَل ..."[36] وفي تركيبه قوّة الطيران حتى إن الإنسان، إذا لم يره يظنه حجرًا خرج من مقلاع"[37] فصورة انهزام المشركين تشبه صورة الحجل عند هروبه بسرعة من الذعر والخوف، فعندما غلبوا وانهزموا فرّوا سريعًا، بلا نظام أو ترتيب، وتركوا مواقعهم مثلما يترك الحجل عشه ومكانه فجأة. وهذه الصورة ترمز إلى جبنهم وتخاذلهم، فقد هربوا هروب الجبناء الضعاف.

وهذا عبد الله بن رواحة أيضًا يوظف الطير في هجاء المشركين، فيقول:[38]

نَسِيتُمْ ضَرْبَنَا بِقَلِيبِ بَدْرٍ غَدَاةَ أَتاكُمُ الْمَوْتُ الْعَجِيلُ

غَدَاةً ثَوَى أَبُو جَهْلٍ صَرِيعًا عَلَيْهِ الطَّيْرُ حَائِمَةٌ تَجُولُ

فقد أفاد عبد الله بن رواحة من مشهد الطير في الصحراء وهي تحوم فوق الجيف الميتة ليذل المشركين بهذه الصورة التي انتهى إليها أحد أبرز ساداتهم وأشرافهم أبو جهل الذي كان رمزًا للجبروت والكبر؛ إذ سقط صريعًا وجسده مطروح على الأرض والطير تحوم حوله لتأكل جثته، فهكذا انتهى عز الماضي ولحق به وبأتباعه ذل الحاضر، إنها صورة تعمق الإحساس بالذل

والإهانة عند المشركين وتشعرهم بالضعف والانكسار، وقد لاقى أحد أبرز أسيادهم هذه النهاية المفجعة.

ويعدُّ النعام من أبرز طيور الصحراء المعروفة التي كثر ذكرها في الشعر العربي عامة، وقد عرفها العرب عن قرب فعرفوا أسماءها وقطعانها ووصفوا صغارها وبيضها وصوتها وذكروا صفاتها المميزة كقوة حاسة الشم فقالت العرب: "أشمّ من نعامة"[39] وذكروا حمقها لأنها تضيع فراخها، فقالوا: "أحمق من نعامة"[40] وقد وصفها الشعراء منذ الجاهلية ووصفوا الظليم ذكر النعام فيما وصفوه من الصحراء التي تجمعهم واستثمروا كثيرًا من خواصها وصفاتها في أغراضهم الشعرية المختلفة، ونرى حضورها في شعر الهجاء عند شعراء الدعوة الإسلامية، فقد قال كعب بن مالك يهجو المشركين ويعيرهم بخسارتهم في يوم بدر، يوم انتصار المسلمين عليهم بقيادة نبيهم محمد- صلى الله عليه وسلم-:[41]

وَبِبِئْرِ بَدْرٍ إِذْ يَرُدُّ وُجُوهَهُمْ جِبْرِيلُ تَحْتَ لِوَائِنَا وَمُحَمَّدُ

حَتَّى رَأَيْتُ لَدَى النَّبِيِّ سَرَاتَهُمْ قِسْمَيْنِ: يَقْتُلُ مَنْ نَشَاءُ وَيَطْرُدُ

فَأَتَاكَ فَلُّ الْمُشْرِكِينَ كَأَنَّهُمْ وَالْخَيْلُ تُثْفِنُهُمْ نَعَامٌ شُرَّدُ

فقد شبه كعب هروب المشركين وفرارهم من أرض المعركة وهم منهزمون والخيل تطردهم وتلاحقهم، بالنعام الشارد في الصحراء، وهذه صورة معروفة عن النعام، فإنّه لا يرى إلا شاردًا فزعًا، فـ "قالوا: الوحش في الفلوات ما لم تعرف الإنسان ولم تره ولا تفر منه إذا رأته خلا النعام فإنه شارد أبدًا"[42] وضرب العرب المثل بالنعامة في الشرود والنفار فقالوا: "أشرد من نعَامَة" و"أنفر من نعَامَة"[43]

وقد وضّح كعب تخاذل المشركين وخوفهم وهروبهم من خلال هذا التشبيه التمثيلي الذي أعطى الصورة حيوية وحركة؛ فشبه صورتهم وهم هاربون والخيل تلاحقهم بصورة النعام المشرد النافر، وهي صورة استقاها الشاعر من البيئة حوله فجاءت الصورة واقعية معبرة، أضف إلى ذلك أن الشاعر خص (سراتهم) بالذكر؛ فالهزيمة لم تقتصر على صغارهم وإنما طالت أسيادهم وزعماءهم، وكان كعب قد مهد لهذه النتيجة في البيت الأول فالمسلمون مؤيدون بنصر الله؛ فالنبي محمد- صلى الله عليه وسلم- معهم والملائكة كذلك تشاركهم وتساندهم. وهذا توظيف في مكانه المناسب استطاع كعب من خلاله أن يدل على ضعفهم وخسارتهم وتخاذلهم.

4- الضبع:

الضبع من الحيوانات التي عرفها العرب حق المعرفة، فقد كانت حاضرة في بيئتهم الصحراوية، فعرفوا صفاتها وطباعها وأنها حيوان ليلي مفترس، يصدر أصواتًا مرعبة في ظلام الليل، وقد تحدثوا عنها في قصصهم ونسجوا الأساطير حولها، حتى غدت جزءًا من ثقافتهم الشعبية والأدبية، فضربوا الأمثال بها، فكانت رمزًا للغدر ونكران الجميل، فكنّوها أم عامر نسبة لرجل غدرت به،[44] كما عرفت إلى جانب غدرها بكثرة فسادها، فقالت العرب: أفسد من الضبع؛ "لِأَنَّهَا إِذا وَقعت فِي الْغنم أكثرت الْإِفْسَاد؛ وَلذَلِك قيل للسّنة المجدبة الضبع يُقَال أكلتنا الضبع"[45] وهي مشهورة بحمقها أيضًا، فقالت العرب: "أحمق من الضبع"[46]ومن صفاتها الفيزيولوجية المعروفة أنها خلقت عرجاء، فالعرج خلقة فيها فأرجلها الأمامية أطول من الخلفية، ويطلق عليها العرجاء، يقول الجاحظ: "وأجناس الحيوان التي لا تستطيع أن تسمح بالمشي ضروب: منها الضبع، لأنها خلقت عرجاء، فهي أبدًا تخمع"[47]

وقد وظّف كعب بن مالك الضبع وصفة العرج التي تميزها في هجاء المشركين والرد عليهم، فقال مجيبا ابن العاص وضرار بن الخطاب يوم أحد:[48]

أَبْلِغْ قُرَيْشًا وَخَيْرُ الْقَوْلِ أَصْدَقُهُ وَالصِّدْقُ عِنْدَ ذَوِي الْأَلْبَابِ مَقْبُولُ

أَنْ قَدْ قَتَلْنَا بِقَتْلَانَا سَرَاتَكُمُ أَهْلَ اللِّوَاءِ فَفِيمَا يَكْثُرُ الْقِيلُ

إِنَّ لَكُمْ عِنْدَنَا ضَرْبًا تَرَاحُ لَهُ عُرْجُ الضِّبَاعِ لَهُ خَذْمٌ رَعَابِيلُ[49]

فقد وظف الشاعر الضبع في هجاء مشركي قريش، لتهديدهم ووعيدهم، مذكرًا إياهم بانتصاراتهم السابقة عليهم، ومؤكدًا لهم أنهم قد هيئوا لهم قتلًا شديدًا مرعبًا، حتى إن لحومهم ستصير طعمة للضباع العرج، التي ستهتزّ فرحًا وسرورًا في ذلك اليوم.

إنَّ الشاعر يسعى لبث الرعب والذعر في نفوسهم، وهم يتخيلون أنهم أصبحوا طعامًا لوحوش الصحراء، والضباع منها خاصة لأنها مشهورة بأكل الجيف وبقوة فكّها، ووصفها بأنها عرجاء ليريهم ضعفهم آنذاك أمامها، وهي الحيوان الأعرج الذي يرمز للجبن والغدر، وهم لا يستطيعون درأها عنهم وقد أصبحوا جيفًا ميتة وقطعا من اللحم جامدة هامدة. فالشاعر في هذه الصورة يوظف صفات القوة والضعف في الصورة في آن معًا لإثارة رعب المشركين من جانب، وللدلالة على ضعفهم من جانب آخر. ونلاحظ أن الشاعر اعتمد في بناء صورته هذه في بداية الأبيات على

أسلوب الأمر مع النصيحة "أبلغ قريشًا وخير القول أصدقه" ليضيف هذا الخطاب المباشر قوة في التعبير وصدقًا في القول وعزمًا منه لهجائهم وفضح عيوبهم وإنجاز تهديده ووعيده.

5- حيوانات الصحراء الصغيرة:

لم تغب حيوانات الصحراء الصغيرة عن مشهد الهجاء العربي عامة وهجاء شعراء الدعوة خاصة، فقد استعانوا بها بوصفها رمزًا دالًا على الضآلة والضعف والخوف والجبن، فحياة هذه الحيوانات المنعزلة في الجحور وبين الصخور، وتجنبها المواجهة جعلت منها أدوات بلاغية تعبر عن صفات نفسية سلبية يسقطها الشاعر على المهجو، فيبرز من خلالها ضعفه ودناءته ومخازيه. فهذا كعب بن مالك يجيب أبا سفيان بن حرب ويهجو المشركين، وكان قد قال شعرًا يحرض فيه قريشًا على المسلمين قبل غزوة السويق:[50]

جاؤُوا بِجَمْعٍ لَوْ قِيسَ مَبْرَكُهُ مَا كَانَ إلا كمِفْحَصِ الدُّئلِ

عَارٍ مِنَ النَّصْرِ وَالثَّرَاءِ وَمِنْ أَبْطَالِ أَهْلِ الْبَطْحَاءِ والأَسَلِ

فقد استخفَّ كعب بن مالك بجيش المشركين واستهزأ به موظفًا (الدّئل) وهو حيوان صحراوي شبيه بابن عرس يحفر في التُّراب حفرة ويكمُن فيها، فوصف كعب بن مالك جيش المشركين بأنه قليل العدد وضعيف الشأن فمهما حاولوا أن يظهروه قويًا وله هيبة فإن ضخامته لا تعدو أن تكون مثل تلك الحفرة الصغيرة الضيقة التي يحفرها هذا الحيوان الصغير، فهم بعيدون عن أسباب النصر وليسوا أهلا للبطولة والانتصار، وفي هذه الصورة الرمزية تهوين وتحقير من شأن المشركين وإظهار دنو قدرهم وتكذيب مزاعمهم بأنهم شجعان أقوياء، إنها صورة ساخرة تكسر ادعاءاتهم التي يتوارون خلفها، وتثير في المتلقي شعور الاحتقار تجاه المهجو منهم، وفي الوقت نفسه تبث الحماسة في المسلمين عند إشعارهم أن عدوهم ضعيف مهما كبر فهو جبان صغير.

وفي شعر آخر لكعب بن مالك أيضًا في هجاء بني لحيان والشماتة بهم؛ لأنهم شاركوا في الغدر بخبيب وأصحابه رضي الله عنهم، وقد خرج النَّبِي- صلى الله عَلَيْهِ وَسلم- فِي السنّة السَّادِسَة لغزوهم طَالبًا بثأر أهل الرجيع منهم، يقول فيه:[51]

لَوْ أَنَّ بَنِي لِحْيَانَ كَانُوا تَنَاظَرُوا لَقُوا عُصَبًا فِي دَارِهِمْ مَصْدَقِ

لَقُوا سَرَعَانًا يَمْلَأُ السَّرْبَ رَوْعُهُ أَمَامَ طَحُونٍ كَالْمَجَرَّةِ فَيْلَقِ

وَلَكِنَّهُمْ كَانُوا وِبَارًا تَنَبَّعَتْ شِعَابَ حِجَازٍ غَيْرِ ذِي مُتَنَفَّقِ

فقد هجاهم بالجبن والضعف؛ وذلك لأنهم عندما جاء رسول الله- صلى الله عليه وسلم- وأصحابه إليهم فروا وهربوا، فكانت الديار مِنْهُم خَالِيَة والمنازل خاوية، فتعلقوا بحبال الجبَال وَتَفَرَّقُوا في العقاب والشعاب والرمال من الخوف؛ فشبههم كعب بـ (الوبار) هذا الحيوان الصغير الذي يشبه الهرّ، والذي عرف بالخوف الشديد والاختباء، ويرمز عند العرب إلى الضعف، فقد فروا مثله بين الجبال، لا يعرفون إلى أين، تخفّوا في شعاب الحجاز الضيقة العسيرة المسلك؛ لأنهم ليسوا رجال حرب ومواجهة بل كانوا كالوبار يتبعون الطرق الوعرة في الجبال الضيقة خوفًا وجبنًا، وقد أجاد الشاعر في استثمار صفات هذا الحيوان في هجائهم، فجاءت صورته حركية بصرية ترسم مشهدهم وهم يتسللون ويهربون في تلك الطرق باحثين عن النجاة في منعطفاتها، تمامًا كما تفعل الحيوانات الجبلية الجبانة الضعيفة حين تشعر بالخطر. وهكذا أظهرهم كعب في صورة هزيلة ذليلة وضيعة ومهينة. وهذه الصورة التي يراها كعب فيهم حقًّا عندما صورهم بهذا الحيوان الصغير فـ "الرمز والمرموز وجهان لشيء واحد، وكلاهما يعني الشاعر بنسبة متساوية"[52]

وهذا التشبيه ليس ببعيد عن حسان بن ثابت، عندما هجاهم أيضًا للأمر نفسه، وشبههم بلؤمهم وجبنهم بالقنافذ التي تخشى نهارًا فتختفي، وتظهر ليلًا فقط:[53]

لـو خُلِقَ اللؤمُ إنسانًا يكلِّمُهُمْ لكان خيرَ هذيلٍ حتّى تَأتِيها

مثلُ القنافذِ تَخْزَى أنْ تفاجِئَها شدَّ النَّهار ويُلْقى اللَّيلَ سَارِيها

فحسان هنا يهجو هذيلًا (أراد بني لِحْيَانَ) بلؤمها وجبنها، ويلجأ إلى أسلوب التشخيص ليسخر منهم فيتخيل اللؤم إنسانًا لو تكلم لكان أشرف من أفضل رجال هذيل، فهم أدنى من اللؤم ذاته، ثم يوظف حيوانات الصحراء ليبين جبنهم إضافة إلى لؤمهم فيختار (القنفذ) وهو حيوان لا يواجِه، بل يتقوقع على نفسه خوفًا، كما أنه يختبئ نهارًا ويظهر ليلًا، وهكذا قبيلة هذيل لا يتحركون إلا ليلًا، لأنهم لصوص وجبناء، وهكذا يطعن حسان هذيلًا فيما تدعيه من قوة وبطولة وشجاعة كاذبة، ويجعل منهم قنافذ يفتقرون لأدنى درجات الشجاعة. وهذا التصوير يرمز إلى خستهم وضعتهم فيما فعلوه بخبيب وأصحابه وغدرهم بهم غدرًا بعيدًا عن المواجهة وجهًا لوجه، ففقدوا بذلك صفات الرجولة والشجاعة الحقيقية.

6 - التَّيس:

التيس من الحيوانات الحاضرة في البيئة البدوية، وهو الذكر من الظباء والمعز والوعول. وأكثر ما يقال لذكر المعز، ومن أمثال العرب: "استتيست العنز" أَي صَارَت كالتيس فِي جرأتها وحركتها[54]. وهو من الحيوانات التي ارتبط ذكرها عند العرب غالبًا بالذم؛[55] فقد وظفوا صفاته الفيزيولوجية في الهجاء، ومنها ضخامته، ورائحته النتنة، وعدم إدراره الحليب، وشعره الكثيف، وقرناه الطويلان، وصياحه عند السفاد، ومن طباعه التي ذكروها أيضًا الحمق والعناد.

وهو من الحيوانات التي شهدت حضورًا في شعر حسان الهجائي خاصة، فقد قَالَ حَسّانُ بْنُ ثَابِتٍ يَهْجُو هُذَيْلًا فِيمَا صَنَعُوا بخبيب بْنِ عَدِيّ رضي الله عنه:[56]

فَلَا وَاللهِ مَا تَدْرِي هُذَيْـلٌ أَصَافٍ مَاءُ زَمْزَمَ أَمْ مَشُوبُ
وَلَا لَهُمْ إِذَا اعْتَمَرُوا وَحَجّوا مِنْ الْحِجْرَيْنِ وَالْمَسْعَى نَصِيبُ
وَلَكِنّ الرّجِيعَ لَهُمْ مَحَلٌّ بِهِ اللّؤْمُ الْمُبَيّنُ وَالْعُيُـوبُ
كَأَنّهُمُ لَدَى الكّنّات أُصْلًا تُيُوسٌ بِالْحِجَـازِ لَهَا نَبِيبُ
هُـمُ غَـرّوا بِذِمّتِهِمْ خُبَيْبًا فَبِئسَ الْعهْدُ عَهّدُهُمُ الْكَذُوبُ

فيبدأ حسان هجاءه بأسلوب القسم المصحوب مع النفي والاستفهام الإنكاري ليؤكد للمتلقي أن ما يقوله عنهم حقيقة لا كذب فيها، وأن ما فيهم من صفات مذمومة أمر لا شك فيه، وأهمها أنهم أغبياء لا يميزون بين الماء الصافي والمكدر، أي لا يميزون بين الحق والباطل وبين الخير والشر. وغباؤهم هذا جعلهم يفقدون ما حظي به المسلمون من شرف كالعمرة والحج، وإنما اختاروا الغدر والدناءة. ثم يعتمد حسان أسلوب التشبيه ليوضح سوء فعلهم؛ فيوظّف التيوس في هجائه ليبين السمعة السيئة والعار الذي لحق بهم وكشف عن لؤمهم عندما فعلوا ما فعلوه بأصحاب النبي- صلى الله عليه وسلم- عندما غدروا بهم، إن ما فعلوه يدل على أنهم أشبه بالتيوس، فهم أصلًا لا يشغلهم إلا شهوتهم، فكأنهم تيوس تصيح عند السفاد، فلا رجولة فيهم ولا نجدة ولا عهد؛ فقد غدروا بخبيب بعد أن أعطوه الأمان فكان عهدهم كذبًا وخيانة.

فهذه الصورة التي صاغها حسان لهم تدلُّ على خستهم وجبنهم وفجورهم، وترمز لانحطاطهم الأخلاقي وأنهم لا يملكون من الرجولة إلا صوتًا كصوت التيس لا فائدة منه.

وفي موضع آخر أيضًا يوظف التيس في هجائهم من جانب مختلف، إذ يشبه خطيبهم خاصة بالتيس، الذي يلقى منهم الاحترام والتقدير على الرغم من كونه تيسًا لا يستحق الكلام والقيادة:[57]

لوْ يَنْطِقُ التّيْسُ يَوْمًا قَامَ يَخْطُبُهُمْ وكانَ ذَا شَرَفٍ فِيهِمْ وَذَا شَأنِ

وهي صورة مليئة بالسخرية ترمز إلى غبائهم وجهلهم وانقيادهم لمن لا يستحقون منهم.

وفي شعر آخر لحسان في هجائه لبني عابد من آل مخزوم نجده يكرر مشهد التيس عند السفاد، فيقول:[58]

سَألتُ قُرَيشاً كُلَّها فَشَرارُها بَنو عابِدٍ شاهَ الوُجوهُ لِعابِدِ

إذا قَعَدوا وَسطَ النَدِيّ تَجاوَبوا تَجاوُبَ عِدَّانِ الرَبيعِ السَوافِدِ

فقد شبه أصواتهم العالية وتحاورهم عند اجتماعهم في أنديتهم بصياح (العَتُود) وهو الجدي إذا بلغ السفاد، وخصَّها بفصل التزاوج وهي تتصارع على الإناث فيكون اختلافها وصياحها أكثر شدة، وهي صورة بصرية حركية سمعية ترمز إلى الفوضى التي تعمُّ نادي القبيلة إذ تتداخل أصواتهم وتعلو صيحاتهم معًا فيما لا فائدة فيه، فلا ترى منهم ما يجب رؤيته في الرجال عند اجتماعها في المجالس من هدوء ونظام وإنما يتجادلون وتصدر منهم تلك الأصوات العالية التي تشبه أصوات التيوس الهائجة في فصل التزاوج. وهي صورة تهكمية ساخرة تكشف عن صورتهم الحقيقية، فهم ليسوا إلا تيوسًا تعادي بعضها من أجل الشهوات. وقد أسهمت الأساليب التي اعتمدها حسان في إعطاء صورة شاملة لهم دون استثناء أحد منهم، ومن تلك الأساليب التوكيد في قوله: "سألت قريشًا كلَّها" فكلّها يفيد في شمولية الحكم لهم جميعًا. وكذلك الدعاء: "شاه الوجوه لعابد" دعاء على القوم كلّهم؛ لأنهم جميعًا رمز للفساد والخسّة.

7- الثعلب:

عرف العرب الثعلب وطباعه الماكرة، فكان عندهم رمزًا للدهاء والمكر والخداع والاحتيال؛ حتى قالوا في أمثالهم: "أروغ من ثعلب"[59] و"أدهى من ثعلب"[60] وقد أفاد حسان من صفاته هذه عندما رأى صَيْفي بن أبي رفاعة بن عابد بن عبد اللهِ بنِ عُمر بنِ مخزومٍ، وقد وقع أسيرًا في يد المسلمين يوم بدر، وتركه أصدقاؤه دون فداء، فلمَّا لم يأتِ أحدٌ في فدائه أخذوا عليه ليبعثنَّ إليهم بفدائه، فخلَّوا سبيلَهُ، فلم يَفِ لهم بشيءٍ، وحنث بوعده، فقال حسان في ذلك:[61]

وَمَا كَانَ صَيْفِيٌّ لِيُوفِيَ ذِمَّةً قَفَا ثَعْلَبٍ أَعْيَا بِبَعْضِ الْمَوَارِدِ

فوظف حسان الثعلب في هجاء صيفي لأنه الحيوان المناسب للفعل الذي قام به، فقد غدر بوعده ومكر بهم، فهو كالثعلب المحتال الذي يهز ذيله، فمن خصائص الثعلب أنه يحرك ذيله عند الاحتيال، وجاء في المثل: "إِنَّمَا فلَان ذَنْب الثَّعْلَب؛ يزْعم الصيادون أَن رواغ الثَّعْلَب بِذَنبِهِ يميله فَيتبع الْكلاب ذَنبه يضْرب للرجل المراوغ"[62] ولكن حسان يتابع رسم الصورة ليوضح أن هذا الثعلب على الرغم من دهائه ومكره لكن الموقف الشديد الذي وقع به أعياه وأتعبه، وكشفه وفضحه فلم يستطع الوفاء بوعده وانكشف خداعه في المواقف الصعبة.

فهذه الصورة التي رسمها حسان لصيفي تلحق به الذل والعار أمام القوم، وتبين ضعفه وقلة حيلته فيما تعرض له من أسر وإذلال على يد المسلمين، وتخلي قومه عنه دون أن يجد من يساعده ويفك أسره، حتى لجأ إلى الحيلة والمكر لينجو من الأسر.

ونجد حسانًا يوظف الثعلب في هجاء بني ثقيف أيضًا، فيقول:[63]

ثقيفٌ شرُّ من ركبَ المطايا وأشباهُ الهجارسِ في القتالِ

فقد شبه حسان مكر بني ثقيف في القتال ومراوغتهم في القتل للهروب من المواجهة بالهجرس وهو ولد الثعلب، فهو أكثر حركة ومراوغة من الكبار، وهذا ليدل على جبنهم فيلجؤون إلى الحيلة والمراوغة هربًا من القتال. وهي صورة ترمز إلى ضعفهم وخبثهم في آن معًا.

8- القرد:

القرد حيوان مشهور عند العرب بمجموعة من الصفات منها السخف وقبح الصورة، ولكنه مليح قال الدميري عنه: "قبيح مليح ذكي سريع الفهم يتعلم الصنعة"[64] ووصف أيضًا بالسماجة، قال الثعالبي: "فَإِن القرد سمج الْوَجْه قَبِيح في كل شيء وَكَفاك بِهِ جري الْمثل الْمَضْرُوب بِهِ وَلكنه من وَجه آخر مليح"[65] والقرد موصوف بالقلة والذلة، قال الله تعالى: ﴿فَقُلْنَا لَهُمْ كُونُواْ قِرَدَةً خَٰسِئِينَ﴾ (البقرة، 65).[66] كما ضرب به المثل في الجبن، فقيل: "أَجْبَنُ مِنَ الرُّبَّاحِ"[67] كما أنه معروف بالفحش والفجور، فقد قيل "أزنى من قرد"[68]

وقد عرف العرب القردة عن قرب وخبروا صفاتها فكانت تنتشر في أرجاء شبه الجزيرة العربية، ولاسيما في بلاد اليمن،[69] وهي أكثر الحيوانات شبهًا بالبشر في صورتها وشكلها، وقد أفاد حسان

من هذه الصفات في هجاء أحد بَنِي سَهْمِ بنِ عَمْرٍو ممن كانوا يؤذون النبي ويستهزؤون بالمسلمين، فقال:[70]

واللهِ ما في قريش كلِّها نَفَرٌ أكثر شيخًا جبانًا فاحشا غُمُرًا

أَزبَّ أَصْلَعَ سِفْسِيرًا له ذَأَبٌ كالقِرْدِ يَعْجُمُ وَسْطَ المَجْلِس الحُمَرَا[71]

فقد رمى حسان مهجوه بمجموعة من الصفات والرموز الدلالية التي انتزعها من القرد وألصقها به، كالجبن والفحش وسلاطة اللسان والغباء والانقياد لغيره دون تفكير واستقلال في الرأي، حتى إنه في شكله يشبه القرد، فهو أصلع الرأس وله شعر كثيف يعلو أذنيه وحاجبيه، ويجلس بين الناس مشغولًا بالأكل وعلك الطعام وهذه الصورة التي رسمها حسان للمهجو للاستهزاء والسخرية به والحطّ من قدره أمام المجتمع والناس، وقد استخدم حسان أسلوب القسم والتوكيد ليعكس الجدية واليقين "والله ما في قريش كلّها" ويجذب انتباه السامع ويؤكد كلامه، وما زاد هذه الصورة قبحًا ليس فقط تشبيهه بالقرد بل التمادي والصلف الذي يتميز به وأنه يلوك الطعام "وسط المجلس" دون اكتراث واحترام للمجلس، فجاءت الصورة معبرة عن صفاته السيئة شكلًا ومضمونًا.

ونجد القرد أيضًا في شعر لحسان في هجاء بني لحيان وقد سبق ذكرهم لغدرهم بخبيب رضي الله عنه، فيقول:[72]

إنْ سَرَّكَ الْغَدْرُ صِرْفًا لَا مِزَاجَ لَهُ فَأْتِ الرَّجِيعَ فَسَلْ عَنْ دَارِ لِحْيَانَ

قَوْمٌ تَوَاصَوْا بِأَكْلِ الْجَارِ بَيْنَهُمُ فَالْكَلْبُ وَالْقِرْدُ وَالْإِنْسَانُ مِثْلَانِ

إنهم قوم فقدوا الصفات الإنسانية بغدرهم ولؤمهم، والخبث عندهم عادة متأصلة، حتى إنهم تواصوا بينهم على ظلم الجار وانتهاك حقه؛ ولذلك فإنهم برأي حسان قد تساووا مع القردة والكلاب في السلوك السيء والخبث والدناءة والأذى، ونزعوا من أنفسهم الصفات الإنسانية.

إن هجاء حسان هنا قائم على الرمز، وهو يصور هؤلاء القوم وقد انحدروا في أخلاقهم حتى تساووا مع هذه الحيوانات في طبعهم العدواني الخبيث، معتمدًا في بناء الصورة على أسلوب الشرط (إنْ سرَّك الغدر...) ليربط بين الغدر ونتيجته المتوقعة، إلى جانب أسلوب الأمر (فأتِ، فسلْ) ليشعر المتلقي بالاندفاع بنفسه للتأكد من الحقائق، كما توضح علاقة التضاد بين لفظتي (صرفًا لا مزاج) مع النفي أن الغدر لديهم ليس مجرد خطأ أو نقص بل صفة مطلقة ومتأصلة

فيهم، إلى جانب التشبيه بهذه الحيوانات واستثمار ما فيها من صفات سيئة، فالتشبيه بالقرد عند العرب أمر يجرُّ الذل والعار للمهجو، ومن أدلة ذلك ما ذكر عندما هجا حماد عجرد بشار بن برد بقوله:

ويا أقبحَ مِنْ قردٍ إذا ما عَبِيَ القردُ

فيقال إن بشار لم يجزع من شيء قَطّ جزعه من هذا البيت.[73]

وهذا يدل على قوة الرمز وأثره في العمل الفني فهذه الرموز ليست حلية يجمّل بها العمل أو يعمّق أو يعطي أبعادًا فقط بل هي المادة نفسها التي بدونها يصبح العمل الفني هيكلًا خربًا لا يوصل إلى شيء ولا يبقى له أثر.[74]

9- الخنزير:

عرف العرب الخنزير وصفاته، وإن لم يكن يعيش في عموم الجزيرة العربية مثل الإبل والأغنام، لكنه كان في بعض المناطق التي يتوافر فيها الماء والمستنقعات والبيئة الزراعية وخاصة في أطراف الجزيرة العربية كبلاد الشام والعراق، وإن لم يره بعض العرب في صحرائهم لكنهم تعرفوا عليه في أسفارهم أو سمعوا عنه وعن صفاته وطباعه؛ ولذلك لا غرابة أن نجد ذكره في شعرهم. وقد ارتبطت صورته لديهم بالقبح والقذارة والدناءة وفساد الطبع، لما فيه من صفات سيئة؛ وقد ذكر الجاحظ بعضًا من مساوئه، فقال: "فلولا أنّ في الخنزير معنى متقدّمًا سوى المسخ، وسوى ما فيه من قبح المنظر وسماجة التمثيل، وقبح الصوت، وأكل العذرة، مع الخلاف الشديد واللّواط المفرط والأخلاق السمجة، ما ليس في القرد الذي هو شريكه في المسخ"[75]

ونجد ذكر الخنزير عند حسان بن ثابت من شعراء الدعوة، ويرجّح أن حسانًا رآه في أثناء أسفاره إلى أصدقائه وممدوحيه الغساسنة في الشام أو في أسفاره إلى الحيرة، فوظَّف ما رآه من صفات سيئة لهذا الحيوان في هجاء المشركين، فقال فِي هجاء بني عابدٍ بْن عبد الله بن عمر بن مَخْزُوم عامة، ورُفَيع بن صيفي خاصة، وقد قتل الأخير يَوْم بدرٍ كَافِرًا:[76]

فإن تصلحْ فَإِنَّك عابديٌّ وَصلحُ العابديّ إِلَى فَسَادِ

وَإِن تفْسد فَمَا ألفيتَ إِلَّا بَعيدًا مَا علمت من السَّدادِ

فَفِيمَ تَقول يَشْتمني لئيمٌ كخنزيرٍ تمرَّغ فِي رمادِ

ففُبِّحَ عابدٌ وَبني أَبِيه فَإِنَّ معادهم شَرُّ الْمعَادِ

فقد وظف حسان الخنزير وصفاته غير المرغوبة وغير المستحبة عند العرب من قبح منظره ووساخته ودناءته في هجاء هذا العابدي، معتمدًا أسلوب الاستفهام الإنكاري والتشبيه؛ فكيف يشتمه هذا اللئيم الذي يشبه الخنزير المتمرغ في التراب، المتقلب في القذارة! فيزيد بذلك قبحًا فوق قبح لؤمه، إنها صورة قوية ومنفرة منه تدعو إلى احتقاره وترمز إلى دناءته وضعته، ومجيء البيت في إطار الاستفهام الإنكاري يفيد في زيادة التعجب وفي رسم الصورة القبيحة للمهجو. وقال البغدادي معلقًا على البيت: "تعريضٌ بقبحه أَو كفره فَلذَلِك خصَّ الْخِنزِير لِأَنَّهُ مسخٌ قَبِيح المنظر سمج الخلق أكّال العذرَة. وَقَوله: تمرغ فِي رماد تتميمٌ لذمه لِأَنَّهُ يدلك نَفسه بِالشَّجَرِ ثمّ يأْتِي للطين والحمأة فيتلطخ بهما وَكلما تساقط مِنْهُ شَيْء عَاد فيهمَا فَيكون فِي أقبح منظر"[77] فلهذه الأسباب مجتمعة جاء التوظيف في مكانه الذي أراده الشاعر مسهمًا في رسم صورة قبيحة منفرة للمهجو.

7-نتائج البحث:

- أكّد البحث أن شعراء الدعوة الإسلامية استثمروا الحيوان وصفاته وخصائصه الفيزيولوجية والسلوكية ودلالته الرمزية في هجائهم للمشركين وأحلافهم، فكان أداة فعّالة للتعبير عن المعنى المراد وإيصال الرسائل البلاغية والنفسية للمستمعين.
- إن توظيف الحيوانات في موضوع الهجاء عند شعراء الدعوة الإسلامية، يعكس وعي الشاعر العربي ببيئته الطبيعية والاجتماعية وقدرته على تحويل مظاهرها الطبيعية إلى رموز فنية في بناء الصورة الهجائية، ومنحها بعدًا نفسيًا واجتماعيًا يتجاوز الوصف السطحي لها إلى التعبير عن الموقف الشعوري والتهكمي بآن معًا ما يعكس براعة الشاعر في استخدام البيئة المحيطة كأداة فنية تعزز من قوة المعنى وتأثيره على المتلقي.
- أظهرت الدراسة تفاوتًا ملحوظًا بين شعراء الدعوة الإسلامية في حضور الحيوان في شعر الهجاء من حيث الكم والنوع؛ فقد كان حسان الأكثر ولعًا بتوظيف الحيوانات، إذ ظهر في شعره الإبل والخيل والطير والقرد والتيس والكلب والثعلب والخنزير وغيرها، ما يعكس ثراء مخزونه الرمزي ومرونته الفنية وتمرسه في هذا المجال منذ الجاهلية. أما كعب بن مالك فتميز بظهور الإبل والخيل بقوة، ثم الطير والضبع، ما يعكس اختيارًا متعمدًا لتلك الحيوانات لما تحمله من دلالات هجائية محددة يرمي إليها. وأما عبد الله بن رواحة فكان أقل استخدامًا للصورة الحيوانية، ويرجع ذلك إلى قصر حياته في الإسلام وطبيعة شعره المختلفة في الهجاء عن حسان

وكعب، وهذا التفاوت يشير إلى اختلاف إستراتيجيات كل شاعر في توظيف الرموز الطبيعية بحسب شخصيته وأهدافه الفنية.

- تنوعت الأساليب اللغوية عند شعراء الدعوة الإسلامية في توظيف الحيوان لتعزيز الغرض الهجائي؛ وأبرزها: القسم، التأكيد، النفي، الاستفهام، الشرط، التخصيص والتعيين، وقد أسهمت تلك الأساليب في جلاء المعنى ودقته وتمكين الشعراء من إيصال رسالتهم الهجائية، وفي بناء الانطباعات الشعورية لدى المتلقي بأسلوب مقنع ومؤثر.
- اعتمد الشعراء على أساليب فنية وبلاغية متعددة لتوظيف الحيوان في الهجاء؛ من أبرزها الاستخدام المكثف للصور الفنية، ولاسيما التشبيه والاستعارة، وأساليب السخرية والاستهزاء والتهكم، والمقارنة والموازنة، والتهديد والوعيد. وهذه الصور لم تكن مجرد زخرفة، بل وسيلة لتعميق المعنى وإضفاء أبعاد جديدة على الهجاء.
- لم تكن الصورة الحيوانية في الهجاء مجرد عنصر سردي، بل كانت أداة فنية مركزة قادرة على اختزال المعاني السلبية والدلالات الرمزية التي يريد الشاعر إيصالها، ما يجعل الصورة الهجائية أكثر قوة وفاعلية وتأثيرًا.
- توظيف الحيوان في الهجاء كان أداة دفاعية ودعوية لشعراء الدعوة، تهدف إلى دعم موقف النبي محمد- صلى الله عليه وسلم- ورفع معنويات المسلمين، وكشف ضعف المشركين وأحلافهم، وتعزيز الانتماء للإسلام مكان الانتماء القبلي، والتحول من الهجاء القبلي التقليدي إلى هجاء عقيدي ودعوي.

الهوامش:

(1) - ينظر الأسود الغندجاني، الحسن بن أحمد، تحقيق د. محمد علي سلطاني، ط1، دار العصماء، دمشق، 2007م، ص 15.

(2) - ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، الشعر والشعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة، 76/1.

(3) - ينظر علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط4، دار الساقي، بيروت، 2001م، 16/13.

(4) - الجاحظ، عمرو بن بحر، الحيوان، تحقيق محمد باسل عيون السود، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 1424هـ، 314/2.

(5) - الذهبي، عدنان، في سيكولوجية الرمزية، مجله علم النفس، المجلد 5، العدد2، 1949م، ص256.

(6) - الزبيدي، عمرو، شعر عمرو بن معديكرب، جمع وتنسيق مطاع الطرابيشي، ط2، مجمع اللغة العربية، دمشق. ص72. 1985م، والبغدادي، عبد القادر، خزانة الأدب، تحقيق عبد السلام هارون، ط4، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1997م، 2/436.

(7) - الأفوه الأودي، صلاءة بن عمرو، ديوان الأفوه الأودي، شرح وتحقيق محمد التونجي، ط1، دار صادر، بيروت. 1998م، ص60.

(8) - الأسدي، بشر بن أبي خازم، ديوان بشر بن أبي خازم الأسدي، شرح مجيد طراد، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت. 1994م، ص63. والضبي، المفضل بن محمد، المفضليات، تحقيق أحمد محمد شاكر وعبد السلام محمد هارون، ط6، دار المعارف، القاهرة. د.ت، ص342.

(9) - الشَّظي: التَّفَرُّقُ. يُقالُ: شظيَ الفرسُ، إذَا تفرَّقَ عصبهُ. العسكري، الحسن بن عبد الله، التلخيص في معرفة أسماء الأشياء، تحقيق عزّة حسن، ط2، دار طلاس، دمشق. 1996، ص414. واليُعارُ: صَوْت الغنَمِ، أَو المِعْزَى، أَو الشَّديد من أَصوات الشَّاءِ. الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، ط1، وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت. 2001م، (يعر).

(10) - الأنباري، محمد بن القاسم، شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط5، دار المعارف، مصر. د.ت، ص131.

(11) - الإرون: جمع إرة، وهي الحفرة فيها النار. تحسحس: تحرك.

(12) - البكري، طرفة بن العبد، ديوان طرفة بن العبد بشرح الأعلم الشنتمري، تحقيق درية الخطيب ولطفي الصقال، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت. 2002م، ص108.

(13) - جمعة، حسين، مشهد الحيوان في القصيدة الجاهلية، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد 49، أكتوبر، 1992.

(14) - الزهري، محمد بن سعد، كتاب الطبقات الكبير، تحقيق علي محمد عمر، ط1، مكتبة الخانجي، مصر. 2001م، 4/324.

(15) - الزهري، محمد بن سعد، المصدر السابق، 4/324.

(16) - النيسابوري، مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي، مصر. 1955م، 1935/4.

(17) - النيسابوري، مسلم بن الحجاج، المصدر السابق، 1935/4.

(18) - القيسي، نوري حمودي، الطبيعة في الشعر الجاهلي، ط1، الشركة المتحدة للتوزيع، بيروت. 1970م، ص98.

(19) - الجندي، علي، في تاريخ الأدب الجاهلي، ط2، مكتبة الجامعة العربية، بيروت. 1966، ص84.

(20) - ابن رواحة، عبد الله، ديوان عبد الله بن رواحة، تحقيق وليد قصاب، ط1، دار العلوم، السعودية. 1981، ص131،

(21) - ابن ثابت، حسان، ديوان حسان بن ثابت الأنصاري، تحقيق عبد الرحمن البرقوقي، المطبعة الرحمانية، مصر، 1929م، ص303. 407، 159، 69، 77، 5، 303، 424، 56، 417، 152، 152، 341، 224، 416، 143.

(22) - . أحمد، محمد فتوح، الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، دار المعارف، القاهرة. 1948م، ص330.

(23) - ابن مالك، كعب، ديوان كعب بن مالك الأنصاري، تحقيق مجيد طراد، ط1، دار صادر، بيروت. 1997م، ص84. وابن هشام، عبد الملك، السيرة النبوية، تحقيق مصطفى السقا وآخرون، ط2، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر. 1955م، 2/147،

(24) - ابن ثابت، حسان، ديوانه، ص407.

(25) - ابن ثابت، حسان، المصدر السابق، ص159.

(26) - ابن مالك، كعب، ديوانه، ص37.

(27) - القيسي، نوري حمودي، الطبيعة في الشعر الجاهلي، ص107.

(28) - ابن ثابت، حسان، ديوانه، ص69.

(29) - الجلاء: ما استقبلك من حُروف الوَادي، الواحدة: جَلَهَة، وخضراء: أَي سوداء لما يعلوها من الحديد.

(30) - ابن ثابت، حسان، ديوانه، ص77.

(31) - ابن مالك، كعب، ديوانه، ص21.

(32) - ابن ثابت، حسان، ديوانه، ص5.

(33) - ابن رواحة، عبد الله، ديوانه، ص149.

(34) - البطل، علي، الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري، ط2، دار الأندلس، لبنان. 1981م، ص154.

(35) - ابن ثابت، حسان، ديوانه، ص303.

(36) - ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت 1414هـ، (حجل).

(37) - الدميري، محمد بن موسى، حياة الحيوان الكبرى، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت. 1424هـ، 2/330.

(38) - ابن رواحة، عبد الله، ديوانه، ص133.

(39) - الجاحظ، عمرو بن بحر، الحيوان، تحقيق محمد باسل عيون السود، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت. 2002م، 4/456.

(40) - الجاحظ، عمرو بن بحر، المصدر السابق، 1/130.

(41) - ابن مالك، كعب، ديوانه، ص38.

(42) - ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، عيون الأخبار، تحقيق منذر محمد سعيد أبو شعر، ط1، المكتب الإسلامي، بيروت. 2008م، 2/111.

(43) - العسكري، الحسن بن عبد الله، جمهرة الأمثال، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعبد المجيد قطامش، دار الفكر، بيروت. 1988م، 2/298،

(44) - ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، الجراثيم، تحقيق محمد جاسم الحميدي، وزارة الثقافة، دمشق. 1997م، 2/279.

(45) - العسكري، الحسن بن عبد الله، جمهرة الأمثال، 2/104.

(46) - الميداني، أحمد بن محمد، مجمع الأمثال، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، لبنان. 1955م، 1/225.

(47) - الجاحظ، عمرو بن بحر، الحيوان، 5/117.

(48) - ابن مالك، كعب، ديوانه، ص84.

(49) - الخذم: قطع اللَّحْم، والرعابيل: المتقطعة.

(50) - ابن مالك، كعب، ديوانه، ص90. والطبري، محمد بن جرير، تاريخ الطبري، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر.1967م، 2/485.

(51) - ابن مالك، كعب، ديوانه، ص75.

(52) - أحمد، محمد فتوح، الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، ص140.

(53) - ابن ثابت، حسان، ص424.

(54) - ابن دريد، محمد بن الحسن، جمهرة اللغة، تحقيق رمزي منير بعلبكي، ط1، دار العلم للملايين، بيروت. 1987م، 1/399.

(55) - الجاحظ، عمرو بن بحر، الحيوان، 2/331.

(56) - ابن ثابت، حسان، ديوانه، 56. والسهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله، الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق عمر عبد السلام السلامي، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت. 2000م، 6/141.

(57) - ابن ثابت، حسان، ديوانه، ص417.

(58) - ابن ثابت، حسان، ديوانه، ص152.

(59) - ابن رفاعة، زيد بن عبد الله، الأمثال، ط1، دار سعد الدين، دمشق. 1423هـ، 1/15.

(60) - اليوسي، الحسن (1981) زهر الأكم في الأمثال والحكم، تحقيق محمد حجي ومحمد الأخضر، دار الثقافة، لبنان. 1981، 2/24.

(61) - ابن ثابت، حسان، ديوانه، ص152. وابن هشام، عبد الملك، السيرة النبوية، 1/66.

(62) - الزمخشري، محمود بن عمر، المستقصى في أمثال العرب، دار الكتب العلمية، بيروت. 1987م، 1/419.

(63) - ابن ثابت، حسان، ديوانه، ص341.

(64) - الدميري، محمد بن موسى، حياة الحيوان الكبرى، 1/324.

(65) - الثعالبي، عبد الملك، ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، المكتبة العصرية، بيروت. 2003م، ص328.

(66) - ابن جني، عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ط4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر. د.ت، 2/160.

(67) - الميداني، أحمد بن محمد، مجمع الأمثال، 1/185.

(68) - العسكري، الحسن بن عبد الله، جمهرة الأمثال، 1/502.

(69) - النويري، أحمد بن عبد الوهاب، نهاية الأرب في فنون الأدب، ط1، دار الكتب المصرية، مصر. 1933م، 6/336.

(70) - ابن ثابت، حسان، ديوانه، 224. والصغاني، الحسن بن محمد، التكملة والذيل والصلة، تحقيق إبراهيم إسماعيل الأبياري، ط1، دار الكتب، مصر. 1971م، 2/480.

(71) - الغمْر بإسكان الميم من لم يجرب الأمور ومن لا رأي له، وحركة الميم للضرورة، الأربّ: الكثير شعر الأذنين والحاجبين. والسفسير: كلمة فارسية الأصل، من معانيها: السمسار والخادم. الذأب: السلاطة والفحش في اللسان. يعجم: يعلك. الحمى: التمر الهندي.

(72) - ابن ثابت، حسان، ديوانه، ص416.

(73) - الجاحظ، عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، ط7، مكتبة الخانجي، مصر. 1988م، 1/30.

(74) - تشادويك، تشارلز، الرمزية، ترجمة نسيم إبراهيم يوسف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر. 1992م، ص18.

(75) - الجاحظ، عمرو بن بحر، الحيوان، 4/280.

(76) - ابن ثابت، حسان، ديوانه، ص143.

(77) - البغدادي، عبد القادر، خزانة الأدب، 103/6.

Mechanisms of Employing Animals and Their Symbolic Significance in Satire among the Poets of the Islamic Call in Early Islam

Abstract

This research examines a notable phenomenon that emerged among the poets of the Islamic call (al-da'wah) in early Islam, namely the employment of animals in satirical poetry during their verbal battles against the polytheists and their allies. This is a significant phenomenon that warrants study and analysis, as certain animals carried symbolic dimensions and specific connotations that reflect the poet's view of his opponents, mirror the psychological and social dimensions of poetic discourse, and reveal the poet's skill in utilizing animal imagery and drawing upon the Arab environment and its cultural heritage to construct a vivid and expressive satirical image. The research adopted a descriptive approach in tracing and collecting these images, and the analytical approach in studying their symbolic significance. It also benefited from the stylistic approach to uncover the artistic and linguistic mechanisms by which they were constructed, and to demonstrate their impact on reinforcing the satirical structure of the text. The study showed that the poets of the Islamic call employed numerous stylistic mechanisms to enhance the power and impact of satire through animal symbolism and its diverse connotations, such as oath/swearing, negation, emphasis, conditionals, and interrogatives. These devices were integrated with poetic rhetorical devices, such as sarcasm, mockery, irony, threat and intimidation, simile, and metaphor, which enabled the poets to convey their satirical message and build emotional impressions in the recipient through a persuasive and impactful style.

Keywords: Employment, Satire/Hija', Symbolic Significance, Poets of the Islamic Call, Early Islam.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2025/12/11م تاريخ القبول: 2026/1/28م تاريخ النشر: 2026/8/31م

إيحائية التهنئة وفرض الذات في قصيدة تميم بن المعز"قواضب الرأي"

أ.د. محمود حسين الزهيري*

الملخص

هدفت هذه الدراسة كشف إيحائية لغة تميم بن المعز في قصيدته التي هنأ أخاه بالعيد، فجعل مطلعها عشرة أبيات أثنى فيها على الرأي والحزم وذم الشك والريب من خلال خطاب عام، ثم أثنى مدحاً بأخيه الخليفة متخذاً إيحائية اللغة بتراكيبها وأصواتها وسيلة ينفذ منها لمراده ومقصده، وستاراً يشفُّ عما بداخله من ألم وحسرة وعتب على العزيز أن سمع للواشين، وجعلها بصمة على جدار الأيام كي ينصفه المتلقون، فقسم القصيدة نصفين أحدهما أثبت ذاته والآخر جعلها تهنئة للخليفة بالعيد ومدحاً لعله يزيل سحب الشك وظلمات الريب يطيِّب بها خاطر أخيه، وقامت الدراسة وفق المنهج الوصفي التحليلي لتوصل الدراسة نهاية أن الشاعر تمتع بذكاء خاص ودقة تنم عن نفسية ذاقت مُرَّ الأيام وجرح السنين وكانت اللغة الإيحائية مطية ما أراد أن يوصله للمتلقين هروباً من المسألة والتعبية .

*قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. Mahmood.zohiri@wise.edu.jo

1-المقدمة:

يعد تميم بن المعز لدين الله الفاطمي ألمع شعراء الدولة الفاطمية في بداية تكوينها، إذ كانت ولادته سنة 337هـ، في مدينة المهدية بتونس في خلافة جده المنصور بالله.

وقدم مصر وهو في الخامسة والعشرين من عمره، لكن والده المعز كان شديد الحرص أن لا يعهد إليه بشيء من أمور الدولة نظراً لانصراف تميم إلى الشعر واللهو، فصرف عنه ولاية العهد مرتين مما نكأ في قلبه جرحاً لا يندمل[1]. وحينما ولي أخوه العزيز الخلافة كانت العلاقة بينهما متأرجحة ما بين الشك والثقة والرضى والغضب، غير أنه كان يكثر من تهنئة الخليفة (العزيز) بالمناسبات ومنها العيد.

وكانت هذه القصيدة إحداهن لكنها حملت بعداً مختلفاً إذ ركز على الحلم والحزم والرأي والقوة، وأن المراتب في الدينا تنال بالكفاءة وليست بالتزكية، فجاءت القصيدة توضح كاشفة عما يعتلج في صدره، وأثبت بذلك قوة بيانه وشدة حرصه على أن يخرج ما في صدره من غير أن يوغر صدر أخيه، غاية في الحرص والحذر، فصدَّر القصيدة بعشرة أبيات في التوطأة، للحزم، والحذر، والبعد عن اللعب واللهو، ومدح الرأي وحصافة التفكير واليقظة، وكأنه تناسى أنه يمدح الخليفة، ثم انتبه لما هو قائل فجعل بداية التهنئة والمدح في البيت الحادي عشر.

فجاءت هذه الدراسة للكشف عما أراد الشاعر مخاطبة المتلقين وكأنه جعلها بصمة على جدار الزمن أن ما فاتني من الملك استعضت عنه بالشعر والأدب والعلم.

واتخذت منهج الوصف التحليلي الإيحائي، لتسلط الضوء على طريقة الشاعر في توظيف مفردات اللغة وألفاظها وتراكيبها، مظهرة ومجلية مراد الشاعر، وتكشف عن الهامش الذي تركه للمتلقين كي يشاركوه همومه وآلامه، ولعله لينصف نفسه ويثني عليها بعد كل ما فاته من الخلافة والملك، تمكن الشاعر من فرض ذاته، وإبراز مكانته الشعرية متوارياً خلف التركيز على الرأي وسداده، والحزم وقوته، في خطاب موجه غير معين وإن غلب عليه ضمير الفرد المخاطب، نفذ بها من جراء سوقه عشر أبيات على نسق واحد لم يبد له أو يتنازل عنه على الرغم من أن المناسبة هي تهنئة خليفة بالعيد.

وهنا نستطيع التساؤل هل وصل لما يريد؟ أم إنه تركها لحكم المتلقي وعمق نظره؟ أم إنه أراد التستر خلف النص ليلفظ ما احتقن في نفسه؟ أم أراد من هذا النص وثيقة يبرز فيها قدرته أن نال ما هو أعظم من الخلافة والملك الذي حرم منه؟

لعل فيما يأتي ما يكشف ما نذهب إليه.

والله من وراء القصد.

قصيدة تميم بن المعزّ، يهنئ أخاه الإمام العزيز بالله بالعيد

- نص القصيدة:

قواضِبُ الرأي أمْضَى من شَبَا القُضُبِ* والحزمُ في الجِدّ ليس الحزمُ في اللَّعِب[2]

والعزُّ ليس براضٍ عن عُلاَ مَلِكٍ ما لم تُعِنْه سيوفُ الهند بالقُضُب

وليس يَسْتَطْعِم الرَّاحاتِ طيّبةً من لا يخوض إليها شدّة التَّعب

وتَرْكُك الشيء ممّا تَسْتريب به عجزٌ وداعيةٌ تُفْضي إلى العطب

إذا استربتَ بشيءٍ فامْحُ ظلمتَه فذاك أنفى لِلْيلِ الشّك والرِّيَب

أعلى المراتب ما تَبْنيه مجتهِداً وأفضلُ المجد ما تَحْويه بالنَّصَب

بِتْ ساهراً عند رأس الأمر تَرْقُبُه ولا تبِتْ نائماً عنه لَدى الذَّنَب

والهمُّ بالخطب قبل الخطب مَنْهيةٌ ومن رَمى بسهام الحزم لم يَخِب

يُرْجَى دفاعُ الرَّزايا قبل موقِعها وليس يُرتجع الماضي من النوب

وأفضلُ الحلِم حلمٌ عند مَقْدُرة وأعذبُ الجود ما وافَى بلا طلب

يَهْنَا العزيزَ من العلياء منزِلةٌ لم يَحْويها مَلِكٌ في سالف الحِقَب

خلافةٌ علَوِيٌّ أصلُ مَوْرِثِها ومولِدٌ نَبَويّ الجنس والحسب

لقد حويتَ أبا المنصور مرتبةً من المكارم طالت أرؤسَ الرُّتب

أنتَ المسمَّى المرجَّى قبل مولِده والخامسُ القائُم المذكورُ في الكُتُبِ

ما زلتَ تخطُب للعلياء أنفُسَها دون الملوك ببيض الهند والذَّهب

حتى جلستَ على الجوزاء منفرِداً بها وقبَّلْتَها في موضع الشَّنب

مكارمٌ حُزتَها لم يَحْوِها مَلِكٌ في سالف الدهر من عُجْم ولا عرب

يا ناصرَ الدِّين والجَدْوى وطالِبها وفارسَ القول والأنباء والخطب

هناك عيدٌ أعَدْت السعدَ فيه لنا عوناً على نَكَد الأيام والشَّغَب
برزتَ فيه بروزَ الشمس كاسفةً بضوئها لضياء البدر والشُّهُب
تأمّلوا منك بالأبصار إذ نظروا تقوى إمامٍ ولاذوا منك بابن نبي
أطابَ لي العيشَ أنّي منك مُنْتَصرٌ بأنصرِ الناس للقُربى وللنَّسب
وأكثرِ الناس ذبّاً عن ذَوي رَحِم وأعلمِ الناس بالتَّفضيل والأدب
وأنَّنا غُصُنَا فرعٍ يَضمُّهما إلى أواصر جَدٍّ واحدٍ وأبِ
فمِن عُلاك مَعاليَّ التي شَرُفَت ومن أياديك ما أحوِى من النَّشَب
لا زلتَ تَبْقَى على الأيام مُقْتدِراً ما مالت الرّيحُ بالأغصان والقُضُب

-أبعاد القافية:

يختار الشاعر حرف الباء روياً لقصيدته، واختيار الشاعر لا يكون من فراغ أو من قبيل المصادفة، إذ إن الاختيار يحصل في القافية بين الوعي واللاوعي الشعري والشعوري ويلتقطها في حالة الخيال الشعري[3] كي ينفد منه إلى قضايا يحس بها قد لا يستطيع غيره إدراك ذلك الحس والشعور.

وتكمن إستراتيجية القافية من جراء عناية الشاعر نفسه بها، فيعدل عن مخطط تخيُّلي إلى آخر، ويفضِّل روياً على روى، ووزناً عوضًا عن وزن[4]، ويظن أن كلمات القافية في الشعر الجيد ذات معانٍ متصلة بموضوع القصيدة، يشعر المتلقي أن القافية مجلوبة من أجل البيت وليس العكس، وتكون كلمة القافية في الشعر الجيد نهاية طبيعية له، فلا تجد كلمة أخرى تسدُّ مسدَّها وتقوم مقامها[5].

ويظن أن اختيار الحرف في قافية القصيدة له إيحائيته البعيدة أو القريبة ربما تفصح عن فكر الشاعر وما يدور في نفسه، لكنه لا يستطيع أن يجهر به ويصرح، فيلجأ إلى روي القصيدة وحركتها ثم إلى الاستهلال ليجعل الإيحائية تفك أغلاق النص وتحل بعض غوامضه ومراده، تكشف حالة الشاعر النفسية والفكرية.

وحين لحظ المحدثون أثر القافية وإستراتيجياتها، فإن القدماء قد سبقوا لذلك فأولوها عناية عوّلوا بها عن اهتمامهم بأثرها، فابن جني يرى أن العناية في الشعر إنما هو بالقوافي لأنها المقاطع، والعناية بها أمسُّ، والحشد عليها أوفى وأهم، وكذلك كلما تطرف الحرف في القافية ازدادوا عناية

به ومحافظة على حكمه[6]، أما قدامة بن جعفر فإنه أشار إليها باقتضاب في سياق حديثه عن نعت القوافي وسلاسة الحرف ومخرجه[7]، ويظهر أن القدماء أشاروا إلى مكانة القافية كل على قدر نظره لأهمية القافية[8] وجمالها، وبعدها المعنوي والنفسي لدى المتلقي.

ولكل حرف في العربية صفات لازمة فيه لا تنفك عنه، بل تبرزه وتجلي مكانه؛ فحرف الباء يحمل صفات هي: الجهر، الشدّة، الاستفال، الانفتاح، الإذلاق. ومخرجه من الشفتين بانطباقهما معًا، وأبرز صفاته الشدّة والجهر والإذلاق، فالشدّة انحباس الصوت عند النطق بالحرف، وهو ما يسميه علماء الصوتيات المحدثين بالانفجاري، والإذلاق وهو خفة الحرف في النطق، أما الشدّة فهي انحباس الصوت[9]. وكونه شفوي لخفّة نطقه، وسهولة تحريك الشفتين وانطباقهما به، وهو أول حرف بالعربية إذ الألف ليست حرفًا لانقلابها عن واو أو ياء أصلًا، وافتتح الله به كتابه بالبسملة (بسم الله)، وشأنه في العربية عظيم؛ إذ يكون حرف جر له معانٍ متعددة: الإلصاق، والملامسة، والاستعانة وغيرها.

وجعل الشاعر حرف الباء مكسورًا، والكسر جزء من الياء، وهي التي تعني الملكية غالبًا في نهاية الكلمات، ويلحظ أن الشاعر بهذا الروي أثار في المتلقي أسئلة واستفسارات، فما الانحباس والشدّة التي اعتركت في قلبه؟ وما الذي أراده من هذا الحرف الانفجاري وانفجاره وسرعة منطقه؟ وهل استطاع الشاعر أن يوقفنا على مقصده إيحاءً بهذا الحرف؟ وما الذي يريد الشاعر بانطباق الشفتين لخروج الحرف؟

إن الانحباسين في صفة الحرف جرّ انحباساً لدى المنتج (الشاعر) انحباس داخلي من جرَّاء انحباس النَفَس، وانحباس خارجي جرَّاء انحباس الصوت، فأراد أن يُحدثنا عن نفسه وتجربته وما عاينه وآلمه في سيرة حياته، وذا مما يشير إلى اختياره القافية مكسورة تشبع؛ لتؤدي دور حرف ياء المتكلم نهاية كل بيت.

عانى الشاعر جرحين نكأى قلبه حين صرفت عنه ولاية العهد مرتين، كان يأمل في كل مرة أن تكون له، غير أن والده المعز لدين الله صرفها عنه لما رأى من تعلقه بالشعر واللهو[10].

فحين أراد تهنئة أخيه العزيز– الخليفة- بالعيد كان لزاماً أن يذكِّره ذلك بجرحه القديم ويظهر إلى سطح ذكرياته تلك الأحداث الماضية، لكن من يسمعه أو يصغي إلى مثله في موقف كهذا! فشكَّل ذلك لديه انحباساً خارجياً لم تستطع الأيام أن تنسيه ذلك ولم يستطع في الوقت نفسه

أن يتجاهل ما يعتلج في صدره، غير أنه جعل من قافية الباء المكسورة منفذاً ينفث فيه همومه تاركاً للمتلقي ووعيه أن يكشف ذلك الهم والألم!

وعليه، فإن الشاعر بتوظيفه تلك القافية أشار إيحاءً إلى معانٍ مكثفة، غطاها بغشاء رقيق تُلمح إلى شفافيتها. فالشدّة، وهي بمعنى الانحباس تعني انحباس الفرح إلى أن جاء العيد فوجد فيه شيئاً من متنفَّس فصدح بالقصيدة مهنئًا الخليفة.

ولما كان الجهر انحباس النَفَس عند النطق بالحرف، والشدّة انحباس الصوت عند النطق بالحرف، ففي الحرف انحباسان؛ فإنه خرج منهما إلى الكسر تخفيفًا لحدة الانحباس، ولعله انحباس في أعماق الشاعر، لذا جعل الكسر مشبعًا حتى يلحظ أنه ياء متكلم، فما أن جاء العيد حتى كسر الانحباس بسرعة وخفة فرحًا بالعيد وبهجة، فاتخذ من التهنئة منفذًا إلى نفث ما في صدره. وشكَّل الانحباس في الحرف انحباسًا آخر في المخرج بانطباق الشفتين معًا، فصور من حرف القافية ذلك الانحباس المطبق الذي طوَّقه من الأسفل والأعلى.

-الاستهلال والبعد الإيحائي:

استهل الشاعر قصيدته مشيرًا إلى الرأي الصائب والحزم منفتحاً على مكنون نفسيته لجلب قلوب المتلقين وآذانهم، لما تتوق إليه نفوسهم وقلوبهم، فقدم هذه الجزئية على المدح والتهنئة، إثارة لهم وجذباً، وإشارة إلى حسن المطلع ومقصد الكلام[11]، وكان المفترض أن يسمع المتلقي كلامً المدح والثناء والعيد وحيثياته، لكنه عدل إلى الرأي والفكر وسدادهما. فقال:

قواضِبُ الرأي أمْضَى من شَبَا القُضُبِ والحزمُ في الجِدّ ليس الحزمُ في اللَّعِب

والعزُّ ليس براضٍ عن عُلاَ مَلِكٍ ما لم تُعِنْه سيوفُ الهند بالقُضُب

وليس يَسْتَطْعِم الرَّاحاتِ طيّبةً من لا يخوض إليها شدّة التَّعب

يذكر هذا الاستهدلال المتلقي باستهلال قصيدة أبي تمام في مدح المعتصم وتهنئته بفتح عمّوريّة حين قال[12]:

السَّيْفُ أَصْدَقُ إِنْبَاءً مِنَ الكُتُبِ في حدهِ الحدُّ بينَ الجدِّ واللَّعبِ

فكأنه يعارضه، فاتخذ التناص الأسلوبي غاية لبلوغ مراده، وكلاهما ذكر الجد واللعب، والرأي، والسيف والرمح. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه بقوة ما شأن الشاعر بهذا الاستهلال، والتناص الأسلوبي والمشابهة، وهو يهنئ أخاه الخليفة بالعيد؟ هل واءم الشاعر بين عزة الخليفة يوم العيد،

وعزته في قوة رأيه وثقوب بصره وبصيرته؟ وما شأن طعم الراحة بعد التعب واللذة التي لا تكون إلا بعد عناء وخوض الصعاب؟ وهل الشاعر ضايقه الانحباس والتعب حتى جاء العيد فوجد فسحة حملته على أن يريح نفسه من العناء ولو قليلًا؟

ركز الشاعر تركيزًا واضحًا على قوة الرأي، والحزم، والجدِّ في الأمر حتى إنه جعلها أهم وأعظم من قوة السلاح والبدن، ثم إنه استهل قصيدته بذكرها، وتلاعب في ألفاظها شأنه شأن أبي تمام في قصيدته المذكورة، فقواضب الرأي وهي القواطع أشدّ مضاءً من حد السيف والرمح، لذا وظّف (شبا)، وهي حدّة كل شيء، ووازن بين قواضبٍ التي هي قواطع وقُضُب التي هي الرماح والأسنة، ثم أضاف إليها الحزم والجدّ ونفى عنها اللعب واللهو، وجعل الإيحائية تنطق نيابة عن الألفاظ والتراكيب، فالحزم والجلد في العمل والرأي خير من مناسبات العيد والاحتفالات، بل لعله أراد أن يصحب ذلك هذا لتجمع بين الأمرين مشيراً إلى أمرٍ آخر مبطَّنٍ، كأنه يريد الخليفة أخاه.

لكنه في البيت الثاني أوضح أن العزّ لا يكون عزًّا كاملًا ما لم يستعن بالسيف القاطع والسلاح القوي، ولعله أراد قول المتنبي[13]:

الرّأيُ قَبلَ شَجاعةِ الشّجْعانِ هُوَ أوّلٌ وَهِيَ المَحَلُّ الثّاني

فالرأي قبل كل شيء، لكنه في حاجة إلى القوة، فإذا توافقا وتساويا فذلك العز المطلوب الذي لا يدانيه شيء، على أنه جعل العز نفسه شخصًا يرضى ويغضب على الملوك وعليائهم إن لم يستعينوا بالسلاح مع الرأي، ويحركوا السلاح وفقًا للرأي السديد والفكر الواضح، انفتح الشاعر على تشخيص الهيئات مبدعاً في جعلها شخوصاً ذي فكر وعقل تفكر وترضى وتغضب، وهو أسلوب يثير المتلقي لما أراد، وهو أسلوب قرآني كقوله تعالى: ﴿تَكَادُ تَمَيَّزُ مِنَ الْغَيْظِ﴾، شخَّص النار تفكر وتتغيظ وتزمجر غضباً وحنقاً، "حيث تمثل فيه المعاني والجمادات إلى أشخاص تكتسب كل صفات الكائنات الحية أياً كانت، وتصدر عنها أفعالها"[14]، فخرج من الاستعارة– التشخيص- زيادة في حيوية النص وقدرته على رسم العبارة بصورة من قد استجابت له وطاوعته، وتحمل أحياناً شعوراً قوياً وعاطفة دافقة[15]، وحين يوظف الشاعر تلك الهيئات على هذا النحو تراه يحول نصه إلى لوحة نابضة بالحياة من ضجيج وأصوات، نلحظ في أجزائها رضىً وغضباً وفرحاً وحزناً "فإنك لترى بها الجماد حياً ناطقاً والأعجم فصيحاً والأجسام الخرس مبينة

والمعاني الخفيفة بادية جلية... كأنها قد جسمت حتى رأتها العيون"[16]، وبذا وصل الشاعر إلى مراده وشوق المتلقي لما يريد قوله، لكنه حافظ على توازن نصه مع اللغة وأعين المتلقين وآذانهم.

لذا تراه أضاف إليها أن الراحات والمتع لا تستلذ ولا يوجد لها طعم لذيذ من غير تعب وجهد بل لا يصل إليها إلا بعد عناء وجدٍّ، وأي تعب إنّه (شدّة التعب).

استهلال مدهش مثير، يولّد الحيرة، والتأمل في معانيه واستهلاله ويثير التساؤل مرة أخرى عمّن يتحدث الشاعر؟ ومن يخاطب بهذا المطلع؟ أيخاطب الخليفة؟! فالخليفة لا يخاطب بمثل هذا المطلع ولو كان أخاه! ثم إن الخطاب عام لم يوجّه إلى شخص ولم يقصد به أحدًا، وتركيزه على الرأي والحزم والعز وملذة الراحة بعد الضنى والتعب أمر يستوقف النظر، ويجيل التفكير، ولعل ذلك مما يؤكد اختياره حرف القافية والروي ذوي الانحباسين الشفوي المنطبق في نطقه، فربما أراد المقارنة بينه وبين أخيه، حين نال أخوه الخلافة وصرفت عنه بسبب قول الشعر واللهو، فأوضح أنه وإن فاتته الخلافة فإنه صاحب رأي وقول، وفارس مغوار، إضافة إلى أنه لا ينال شيئًا إلا بعد عناء وطول تعب، وذا بحد ذاته أمر مستطاب مستلذ، إذ يشعر الإنسان بعدها بقيمة إنجازه ونتيجة تعبه ونصبه.

-إيحائية الخطاب والضمائر:

توجه الشاعر بالخطاب حضوريًا (بالكاف) إلى المتلقي، غلّفها بشيء من النصح والإرشاد، مؤكدًا على عدم العجز، واتخاذ الجد في الأمر للوصول إلى الغاية، إذ الضمائر وكاف الخطاب والتاء كثيراً ما تضيء أفق النص، وقد تستغلق حتى يُجْهد العقل في تحليلها والنظر على من تعود[17]، فقال:

وتَرْكُك الشيء ممّا تَسْتريب به	عجزٌ وداعيةٌ تُفْضي إلى العطب
إذا استربتَ بشيءٍ فامْحُ ظلمتَه	فذاك أنفى لِلْيلِ الشّك والرِّيَب
أعلى المراتب ما تَبْنيه مجتهداً	وأفضلُ المجد ما تَحْويه بالنَّصَب
بِتْ ساهراً عند رأس الأمر تَرْقُبُه	ولا تبِتْ نائماً عنه لَدى الذَّنَب
والهمُّ بالخطب قبل الخطب مَنْهيةٌ	ومن رَمى بسهام الحزم لم يَخِب
يُرْجَى دفاعُ الرَّزايا قبل موقِعها	وليس يُرتجع الماضي من النوب

بدا في القصيدة كلها أنه لم يخاطب الخليفة بألقاب الخلافة أو إمارة المؤمنين أو كاف الخطاب الممتدة إلى علامة الجمع الميم، واتخذ بدلًا منها تاء المخاطب أو كاف المفرد المخاطب، وحشد الشاعر في هذا المقطع أفعال الأمر والمضارعة حتى غدت ظاهرة جلية (أمح، بِتْ، لا تبت، تفضي، تبينه، تحويه)، يريد تعميم تجربته ومعاناته للمتلقين، أو لمشاركتهم إياه فيما عانى وجهد في الأمر، فعليك أن تجعل الأمور بيدك أنت المتصرف فيها والمبادر إليها، ولما كان الحديث في الأبيات الثلاثة الأولى عامًا ليس موجهًا إلى أحد فإنه فيما بعدها أسند الخطاب إلى مفرد مخاطب وبدأها (وَتَرْكِكَ)، ثم إنه ركز على الريب والشك، فذكرها بأربعة ألفاظ (تستريب، استربت، الشك، الريب). فما الذي يدعوه إلى مثل تلك الأفكار والمقام والمناسبة تهنئة؟ وما الداعي إلى ذكر العجز والعطب ومحو ظلمة الشك والريب؟ وفي الوقت نفسه ما المستدعي لأن يذكر مراتب المجد التي تبنى بالتعب والسهر والترقب، ثم ذكره الهمّ والخطب؟

إنها تساؤلات تتردد محيرة عقل المتلقي، وهل يخاطب خليفة بذلك، حتى وإن كان شقيقه؟ فالوصول إلى معنى أي نص من حيث اللغة يستلزم تحليله على المستويات اللغوية المختلفة ثم بيان وظيفة هذا النص اللغوي ومقامه، وبيان أثره فيما يتركه لدى السامع والمتلقي[18].

إن القصيدة في ظاهر الأمر بنيت على مدح قوة الرأي وشدة الحزم والتعب في تحصيل المجد، ولم يجر ذكر للخليفة إلا في البيت الحادي عشر، فهل يكون الشاعر أشار بذلك إلى تعب العزيز حتى وصل إلى الخلافة! ونافح وأمضى ليله ساهرًا يقظًا حتى أفضت إليه الخلافة تريده دون سواه أو أراد مجيء العيد بعد فتنة أو جهاد خاضه الخليفة، فكانت فرصة بداية أن يقدم الشاعر التهنئة بالعيد ممزوجة بالثناء عليه بعد تلك المصاعب والآلام؟ أم كان الشاعر يقصد نفسه التي قاست وتجشمت صعابًا حتى بدأ العيد ففرَّج تلك الغمّة ومحاها وبدّد ظلمتها، خاصة وأنه أشار بقوله (فأمحُ ظلمته)؟

يغلب على الظن أن مبدأ الثقة بين الأمير تميم– شاعرنا– وأبيه وأخيه كان متأرجحًا، بل لعل صورة الثقة بينهم كانت مشوّهة إلى درجة كبيرة، ومما يدل على ذلك أن ولاية العهد صرفت عنه مرتين عندما كان في المغرب قبل وصوله القاهرة وبعد وصوله القاهرة[19]. فهنا أراد الشاعر أن يعيد الثقة إلى مكانها مع أخيه، ويمحو ما كان قد صبغ به من موالاته لأعداء أبيه وأخيه، وكان ذلك مما يكتمه في صدره، فوجد الفرصة مواتية لأن يفصح عما في قلبه بمناسبة التهنئة بالعيد،

بل إنه ركّز على كشف الريب والشك وملاحقة الواشين إلى النهاية ليظهر الأمر على حقيقته، لذا قال: (إذا استربتَ بشيءٍ فامْحُ ظلمتَه) ومحو ظلمة الشك لا يكون إلا بالتحقق من الأمر والتثبت من قول الواشين، وقد أشار إلى ذلك في بعض قصائده ومقطوعاته؛ يعتب على أخيه سماع قول الواشين المفسدين والإصغاء لأغراضهم الخبيثة. فقال مخاطبًا العزيز يأسى أن قبل مقالتهم في تميم[20]:

وَيَسْعَى بي لمن لو جاء ساعٍ به عندي لَخُضِّبَ بالدماء

حياتي بين واشٍ أو حَسُودٍ وساعٍ بي يُسِرُّ بطول دائي

لذا أوضح له أن عليه أن يتثبت ويمحو الظلمة بالنور ويقطع الشك باليقين فنراه قال في العجز: (فذاك أنفى لِلْيلِ الشّك والرّيَب). وعليه فإنه يظهر جليًا، لمَ استهل القصيدة بالثناء على الرأي الحصيف والحزم القاطع والبعد عن اللعب واللهو، لأن العبث والهزل ليس من ورائه طائل، ويظهر بوضوح كيف يستريح الإنسان ويشعر بالسعادة واللذة حين يتبين له الحق وينتفي الشك والكذب، ثم أوضحها من انحباس القافية التي تعنى وتشير إلى انحباس في نفس الصَّدر لأنها في نهاية الأمر توصل إلى الخراب والعطب، فجاء البيت بقوله:

وتَرْكُك الشيء ممّا تَسْتريب به عجزٌ وداعيةٌ تُفْضي إلى العطب

فالإيحائية بعيدة الرمي، غائرة العمق، صعبة المنال، لكن التدقيق في النظر إلى حياة الشاعر، ثم المناسبة ثم الروي والاستهلال يضيء جليًا جوانب النص ويجليه للمتلقي بوضوح.

وهذا "يعني أن النص مكتفٍ بذاته، وأن دلالاته في بطنه وبإمكان المؤلف أن يستحوذ على اللسان وأن يستعمله بشكل واعٍ من بداية النص إلى نهايته"[21].

ومتابعة لما سبق نستطيع القول إن الشاعر جعل بناء المجد والعلو في المراتب على الاجتهاد والتعب في التمحيص والدقة في متابعة الأمور ولا يكون ذلك إلا بعد نصب وعناء، فقال:

أعلى المراتب ما تَبْنيه مجتهداً وأفضلُ المجد ما تَحْويه بالنَّصَب

فمن أراد أن يصل إلى أعلى المراتب في المجد عليه أن يجهد نفسه وروحه، لذا خاطبه (بِتْ ساهراً) ونهاه أن يبيت نائمًا، فالساهر يقض يرقب، ويكون عند رأس الأمر وأوله، بينما النائم في آخر الرحل عند الذنب؛ إيحائية إلى الغفلة والبلاهة. وكأنه يشير إلى اليقظة في الحكم على الأشياء

والأمور، وواءم في الأمرين بتوظيف الضدّية للوصول إلى مراده، فـ(ساهر) يقابل (نائم)، و(ترقبه) يقابل (تغفل عنه)، و(رأس الأمر) يقابل (الذنب والمؤخرة).

ينفتح الشاعر على بعد إيحائي، إذ يرسم بالكلمات ويصور بالحروف، ويعلق الأمر على أنه صورة متحركة، بصورة فرس أو دابة لها رأس وذنب وجسد، ثم جعل الأهمية منوطة بالرأس موطن التفكير والرأي، فأوصى به وذم اللحوق بالذنب لما له من تبعية وانعدام فائدة، فإيحائية الشاعر نابعة من ذات نفسه ومن جرَّاء قاموسه الشعري، "فالشاعر الواحد نفسه يكون له معاجم بحسب المقال والمقام"[22].

فاستوحى صورة الفرس (الدابة) كيف تقاد من الرأس ويتبع بعد ذلك الجسد والذنب، وأوصى بأن يكون صاحب الشأن ساهراً عن الرأس، لأن من استحوذ على الرأس وملكه انقاد له بقية الأعضاء، فنفذ من بين جنبات النص إلى رؤية سياسة عميقة في اليقظة والحذر كأنه صاحب الأمر، ولعل ذلك ليقف المتلقي على مقارنة بين حال العزيز "الخليفة" وحال نفسه، تنشيطاً للمتلقي متابعة ويقظة.

ويتراءى الشاعر أنه أنس بما يقول ليجد مخرجاً في ما يود الوصول إليه، ووعياً بما يقول ويلحظ "ويتزايد وعي الراوي الشعري بأهمية الخروج من متن النص إلى حيث تجد الذات الشاعرة نفسها، لتأنس بما وراءها وبما يقدمه السرد من تفاصيل لا تراها العين إلا بمجهر الحقيقة والتأمل"[23].

وبذا يبدو جليًا لماذا ركز الشاعر على الحزم في الرأي والقوة في اتخاذ القرار، ولماذا ركز على اليقظة والاستعداد للشيء قبل وقوعه؟ لأنه أدعى إلى وأد الفتنة وموتها، والخروج منها بأقل الخسائر إن لم تكن معدومة الخسائر، فيؤكد أن الاهتمام بالخطب والأمر الخطير قبل وقوعه دليل على تنبه العقل، ويقظة الحسّ، وحينها يصدر الإنسان رأيه الحازم الذي لا يخيب ولا ينخرم، لكنه أضاف السهام إلى الحزم، وتلك إيحائية إلى أن السهم ينطلق في خط مستقيم لا ينحني ولا يعوج، ثم جعل الحزم له سهام تنطلق بشدتها فتصيب هدفها المحدد لا غيره، فتعطي كلاً نصيبه من القتل أو الإصابة، ولا يتأتى ذلك إلا ممن سدد واستعد وتريّث في الأمر وتهيأ له قبل وقوعه، فوصل إلى القول أن الأمر قبل وقوعه يتدارك ويُعلم، وربما يدفع ويأمن أمره، لكنه إذا مضى فإن استرجاع الماضي من المحال، فقال: (يُرْجَى دفاعُ الرَّزايا)، (وليس يُرتجع الماضي)،

فمرة أخرى لجأ إلى الضدّيّة مستعينًا بها لتأكيد رأيه: (يرجى دفاع) تقابل (ليس يرتجع)، (الرزايا) تقابل (عدم الرزايا)، (قبل موقعها) تقابل (يرتجع الماضي) لينفد إلى أن الأمر يقابل بضدّه فهو القادر على إيقافه والحد من توسعه وانتشاره، فتلك هي القوة في الرأي والحصافة في التفكير، وإنها لعمق في البصيرة والتدبير.

بعد كل هذه التوطئة يظهر بجلاء أن نفسية الشاعر متأثرة تأثرًا بالغًا بالشك والريب الذي يدور حوله، وبالأخص من أخيه الخليفة، إذ كان يستمع للوشاة في الشاعر، حتى أمر في النهاية بنفيه إلى مدينة الرملة مبعدًا له عن عاصمة الخلافة، القاهرة.

ولعلنا لا ندهش حين نرى الشاعر بعد كل ما سبق يدلف إلى الحديث عن فضل الحلم والعفو الصبر، ولا يكون ذلك إلا ممن قدر وملك واستوثق، إيحاءً لما عند العزيز (الخليفة) من سعة صدر وجود وحلم، فقال:

وأفضلُ الحلِم حلمٌ عند مَقْدُرة وأعذبُ الجود ما وافَى بلا طلب

وذكاءً جعل هذا البيت يتلو أبيات التهنئة والمدح، فغلف ما قدمه في مطلع القصيدة إلى هذا البيت بغطاء جعله يعّرج على التهنئة مزجاً بين الحلم والأناة والمدح ليستطيع تقديم ما يراه ثم بعد ذلك يظهر بمظهر الأخوة الصافية، بعيدة كل البعد عن الشك والارتياب.

-إيحائية التهنئة والمدح:

يَهْنَا العزيزَ من العلياء منزِلةٌ لم يَحْويها مَلِكٌ في سالف الحِقَب

خلافةٌ علَوِيٌ أصلُ مَوْرِثها ومولِدٌ نَبَويّ الجنس والحسب

فهذه النقلة الفورية مما سبق ذكره عن الرأي وحصافته والتثبت عند الشك وقوة الحزم، ثم فورًا إشارته إلى الحلم والعفو عند المقدرة والجود ونحوها تعطي إيحائية أن الشاعر محصور محتبس النَفَس والنَّفْس، أطبق عليه الشك من جراء الوشاية إلى درجة عالية، فأفاد من روي القصيدة (الباء) واستغل فرصة العيد ليهنئ الخليفة ثم يطلب العفو والصفح، وفَتْح صفحة جديدة ملؤها اليقين بدل الشك، والتثبت بدل الريب، والحلم بدل الغضب، والعفو مكان العقوبة، ولولا ذلك لم يعط حيزًا كبيرًا في القصيدة للحديث عن تلك الأمور والمجريات.

فحينما اطمأن لكل ما سبق بادر الخليفة بالتهنئة، وكان من المفترض أن يستهل القصيدة بالتهنئة والثناء والمدح، لكنه عدل عنها إلى ما نذهب إليه إيحاءً إلى ما سبق الحديث عنه.

على أننا نلحظ في ديوانه ورود قصائد متعددة للتهنئة، أغلبها كانت المناسبة واضحة كل الوضوح، إذ غالبًا ما كان يستهل القصيدة بذكر العيد أو الخليفة أو التهنئة، ولم تكن قصيدة منها كهذه التي نحن بصددها. فمنها مثلًا قوله[24]:

للعِيدِ في كلِّ عامٍ يومٌ يُعيدُ سَنَاه
وأنتَ في كلّ يومٍ عيدٌ يَلُوحُ عُلاه

وقال في أخرى[25]:

ألاَ كلُّ يوم من زمانك عيدُ وهل فوق إشراقِ الضَّحَاءِ مَزِيدُ

وقال في ثالثة[26]:

ثلاثةُ أعيادٍ تلاقينَ: جمعةٌ وفِطْرٌ، وعِيدٌ بالإمامِ نِزارِ

فحين بلغ الذروة في الحديث عن الشك والريب؛ وجد نفسه مضطرًا أن يشرع في التهنئة من غير مقدمات حتى إن لم يذكر العيد إلا في أبيات تالية بعيدة عن هذا البيت الذي بدأه (يَهْنَا العزيزَ) وأخذ في مدحه والثناء عليه وإبراز منزلته، وذلك يؤكد أن العلاقة حينها لم تكن صفوًا مع الخليفة، فأشار إلى المنزلة العلياء التي لم يسبق إليها أحد من الملوك قبله حتى في الحقب الماضية، وتلك إشارة فاطمية عقدية اجتزأها من عقائدهم أن الإمام أفضل الخلق[27]، لذا عدل عن لفظ الإمام والخليفة إلى لفظ ملك بدقة ذكية، لأن من سبق هذا الخليفة هم أجداده وآباؤه، ولم يتسموا بالملوك، إنما خليفة أو إمام، فتراه تابع مدحه بالخلافة العلوية وهي نسبة إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه، وإلى أصل النسب والمولد، فهو نبوي المولد والجنس والحسب، بهذه الثلاثة أثبت وصفه للخليفة على الرغم من أن واحدة تكفي للشرف الرفيع، لكنه ذكر المولد ليعلم أنه ولد على فراش صحيح ينتمي إلى فراش آل النبي صلى الله عليه وسلم، وثنى بالجنس وهي أعم من سابقتها ليعلم أن جنسه من صلب صحيح ولم يكن من سفاح أو جارية، ثم ذكر العشيرة وهي الحسب غاية الشرف، فإن فاتته إحداها نال الأخريين، فكيف وقد جمع الثلاثة، وفيها إيحائية لمكانته في الخلافة التي اكتملت بحصول الثلاثة له، فهو حقيق بالخلافة تمامًا كما الخلافة حقيقة به.

غير أن الشاعر تلاعب في الألفاظ والتقديم والتأخير، إيحاءً إلى دخيلة نفسية تعتلج في صدره، وذلك حين قدم المنزلة وجعلها فاعلاً ولفظ العزيز مفعولاً "يهنا العزيزَ من العلياء منزلةٌ"، وتلك

لفة فنية أفادها من أبعاد اللغة، وقَفَنا عليها، فالمنزلة هي التي رفعت العزيز "الخليفة" وليست جدارته وكفاءته في تبوئها، وليست كذلك استحقاقاً لحصافته وقوته، ولولا المنزلة الفاعلة ما كان للعزيز أي ذكر أو شرف، وبذا كشف المنتج "الشاعر" عن خبيئة نفسه المكلومة المجروحة، فالظرف وعوامله والدهر ومجرياته ساهمت بل ساعدت في تقلد العزيز الخلافة، كالموت والقضاء والقدر كما ذكر بداية في البحث وأخريات لم يكشف لنا عنها الشاعر!

يؤكد ما سبق الإشارة إليه؛ توجهه بالحديث حضوريًا بتاء الخطاب للخليفة مبرزًا ما جمع من خصال بعد المولد والنسب، فقال:

لقد حويتَ أبا المنصور مرتبةً من المكارم طالت أرؤسَ الرُّتب
أنتَ المسمَّى المرجَّى قبل مولده والخامسُ القائُم المذكورُ في الكُتُبِ
ما زلتَ تخطُب للعلياء أنفُسَها دون الملوك ببيض الهند والذَّهب
حتى جلستَ على الجوزاء منفرِداً بها وقبَّلْتَها في موضع الشَّنب
مكارمٌ حُزتَها لم يَحْوِها مَلِكٌ في سالف الدهر من عُجْم ولا عرب

على الرغم مما يلمس من أن العلاقة ليست بالمتميزة إنما يشوبها بعض الشوائب، فإن الشاعر ظهرت عليه مسحة الألفة اليسيرة، وخيط دقيق من المودة حين توجه إليه بالخطاب بإشارتين دقيقتين، الأولى بتاء المخاطب وفيها بعض العناية والقصد إليه، والثانية بالكنية (أبا المنصور) بأداة نداء القريب الهمزة، وفيها نلمس بعض الإيناس والاطمئنان في نفسية الشاعر، ثم ذكر المكارم مرتين إشارة إلى علو المرتبة، لذا قال (طالت أرؤسَ الرُّتب) فليست الرتب نفسها بل رؤسها وأعاليها، وكذا لم يشر إلى تخلقه بها إنما حواها احتواءً فكانت أعمَّ من لو أنه نالها، فالدقة عنوان الشاعر نظرًا لحساسية الموقف.

"ذلك أن كل كلمة تشتمل على طاقة إيحائية لا تكشف سرها سوى السياقات المقامية والثقافية التي تتحقق داخلها"[28]، فاختار ألفاظه بعناية ودقة وضمنها بعداً إيحائياً ترك لنا ميدان كشفه والعثور عليه، امتاعاً في تناول الأدب ودراسة الشعر وتذوقه. وإذا علمنا أن الخليفة أبا المنصور المخاطب بهذه القصيدة هو من تبوأ بدل الشاعر هذه المرتبة، وهو أصغر من الشاعر سنًّا علمنا لِمَ كان الشاعر يختار ألفاظه بعناية ودقة، فكل لفظة محسوبة عليه،

وربما مؤاخذ عليها "لأن المعنى تعبير باللفظ عما يتصوره الذهن، أو هو الصورة الذهنية من حيث تقصد من اللفظ"[29].

لذا يلمح أنه بادره قائلًا بضمير المخاطب (أنت) وهو مما يوحي بالاختصاص والتميز غير سواه، فأنت الذي حويت ذلك ونلته قبل مولدك وظهورك على وجه الأرض، واستند في ذلك إلى عقائد الفاطمية من تولية الخليفة والإمام وتسميته قبل مولده والنص عليه[30]، فأثنى عليه ووصفه بسبع صفات متتالية متتابعة (مسمّى، مرجّى، قبل مولده، خامس، قائم، مذكور في الكتب).

وينظر عادة إلى العلاقات التي تجمع أطراف النص أو تربطه بين متواليات "أو بعضها" دون بدوّ وسائل شكلية تعتمد في ذلك عادة، ينظر إليها على أنها علاقات دلالية"[31] فتلك المتواليات من الصفات أعطت نوعاً من الأنس، أو التقرب بين الشاعر والعزيز، وفي الوقت نفسه ربطت أجزاء النص بعضها ببعض ليكون أكثر متانة وقوة.

ولعلها إيحاء إلى الإقرار من الشاعر بفضل الخليفة ومكانته وأنه لا ينازعه تأكيدًا لتجديد الثقة، ومبايعة جديدة من جانبه لأخيه أبي المنصور، "والإيحاء ذو وجه تعبيري وبيان ذلك أن المتكلم يهدف- على مستوى الدلالة- إلى إخبار المتلقي بمعانٍ معينة... وأما على مستوى الإيحاء فالمتكلم يخفي المعنى ولا يصرح به، لأنه يريد أن يترك ذلك إلى ذكاء المتلقي"[32]، في ظنه أنه لجأ لذلك ليس من أجل القصيدة فحسب بل لدقة الموقف فلو كان غير ذلك لكفاه بيت أو بيتان أو صفة أو اثنتان للثناء على الخليفة، ومن بعض ألقاب الثناء قوله (المذكور في الكتب) وبإيحائية أخرى أنه إذا كان مذكورًا منصوصًا عليه في الكتب فإن خلافته قدر من الله وعقيدة عند الشاعر لا يستطيع بل يحال أن يخالفها، فتراه أسبغ عليه بعض الصور البلاغية حين صوره خاطبًا وجعل العلياء مخطوبة يتنافس الملوك لنيل يدها حتى بالسيوف والذهب، وجعل المهر أنفس ما في الدنيا (السيوف) إيحاءً إلى الشجاعة والبأس، و(الذهب) إيحاءً إلى العز والمال، فخطبته العلياء في الوقت الذي أَنِفَتْ العلياء عن أن تقبل غيره من الملوك، فأنت إذن أعظم مكانة من الملوك، ومرة أخرى يذكر الملوك بدلًا من الخليفة والإمام دقة في الألفاظ وعناية بمرامي الكلمات.

إن الشعر يؤسس للكائن بكلمات الفم... فالشعر يهب الأسماء التي تخلق الكينونة وجوهر الأشياء، فهو ليس أي قول، لكنه على وجه التحديد ذلك القول الذي يستطيع بطريقته الفطرية أن يخرج للنور، أي للوعي، كل ما تحاول اللغة اليوميَّة أن تلتفَّ حوله وتربِّت عليه[33].

ويلحظ أنه قال علو المرتبة (حويت) بينما عند خطبة العلياء قال (مازلت تخطب) فجعل الفعل المضارع تاليًا للفعل الناقص إيحاءً إلى أن فعلك في الخطبة يتجدد باقيًا، لكنه عندما كان الفعل الماضي (مازلت) ناقص الحدث، فإنه عوضه بالمضارع المتجدد الحيوي، ليفرق بين الاحتواء في البيت السابق وخطبة العلياء في البيت ذا، فالاحتواء أصلًا جاء من أصل نسبك وكرامة أصلك منذ مولدك وقبله من النسب الشريف، والخطبة متجددة تكتسب اكتسابًا بفعل الإنسان وجدِّه فلذا أشار إلى أنك خطبتها إلى نفسها بالسيوف والذهب وكل نفيس، ومما يدل على أنه أراد ذلك أنه وظف (حتى) في البيت بعدها التي تفيد انتهاء غاية زمانية أو مكانية ليصل إلى القمة ويتبوأ المكانة التي لا يستطيعها غيره، ومن إيحائيات (حتى) أنه يسبقها عمل أو فعل إن لم يكن جهد وتعب ونصب، ولعله ما أشار إليه سابقًا في أحد الأبيات بقوله: (وأفضلُ المجد ما تَحْويه بالنَّصَب)، فجاءت عبارته (حتى جلستَ على الجوزاء) في مكانها الذي أراده من إيحائياتها وموضعها الذي رتبه في نفسه من قبل، فاستخدم لفظ (الجوزاء) وهي برج في السماء أو في وسطه ليجلي مكانته العظيمة أنه في السماء، وبإيحائية بعيدة فإنه أشار بذلك إلى ما كان عند الفاطميين من أن الخلفاء لا يموتون بل يتحولون إلى بروج في الأفلاك السماوية، ولما كان هذا الفضل لا يناله أحد أتبعها بقوله (منفردًا) دلالة على التميز والفردية من ناحية، ومن أخرى لأنك خطبتها، والخطبة لا تكون إلا لواحد فحسب، لذا أدخل إلى النص معاني اجتماعية من الخطبة والحب والزواج، فأشار إلى التقبيل وليس أي تقبيل إنما هو تقبيل المحب الذي لا يكون إلا في الفم فقال (في موضع الشنب)، فتلك المكارم ما كان لأحد أن ينالها ويحوزها أي ملك على وجه الأرض سابق قط، ومرة أخرى يوظف لفظ (ملك) خروجًا من تبعات الألقاب الأخرى كخليفة وإمام صونًا لنفسه من الدخول في متاهات مجد الآباء والأجداد، فأدت غرضها حيث أنه نفى أن تكون تلك المكرمات لملك في أي جنس سابق، واتخذ رمز الملك ومقتضياته هدفاً لما يريد قوله، وجعلها كرمز إلى ما يريد الوصول إليه، "فإن صناعة الرموز تتبع آليات أقل كثافة وأكثر شفافية تهتم بالتوصيل الدلالي والشعوري، ولا تعتمد على مجرد الإيحاء المبهم العميق"[34]، فشمل كل الناس عربهم وعجمهم فاستعمل (من) للاستغراق في كلا الجنسين.

وحين أحسّ أنه أخذ في مدح وثناء عالٍ لا يمت إلى الدين بالصلة الحقيقية المطلوبة في هذا الموقف، ناداه بالصفة التي يحب كل خليفة أو إمام أن يوصف بها وتكون من آثاره وأمجاده فقال:

يا ناصرَ الدِّين والجَدْوى وطالِبها وفارسَ القول والأنباء والخطب
هناك عيدٌ أعَدْت السعدَ فيه لنا عوناً على نَكَد الأيام والشَّغَب
برزتَ فيه بروزَ الشمس كاسفةً بضوئها لضياء البدر والشُّهُب

يظهر من نبرة النص أن الشاعر تمنى لو أنه وصل إلى هذه المقطوعة من قبل، فسطرها في مقدمات قصيدته، لكن الموقف فرض عليه ذلك التطويف، ليصل إلى هذه الأبيات التي توحي باطمئنان نفسيته، كأنه أدرك أن الخليفة أخذ في التفاعل معه ومشاركته مشاعره ووجدانه لذا تراه صوتيًا ناداه بها امتدادًا يوحي بالعلو المعنوي حين قال (يا ناصر الدين) وعندما أضاف النصر إلى الدين فكأنه جعله الأوحد في نصره، وذلك في توظيف اسم الفاعل مضافًا إلى الدين، واسم الفاعل يدل على الفعل المستقبلي والحالي، فأصاب هدفه من جراء هذا التركيب لينفذ إلى "الجدوى" وهي تعني المعطي والمعطى له، وتحمل معنى الضدّية، فهو ينصر الدين وينصر العطاء؛ المعطي والمعطى له، وبذكاء وظف هذا اللفظ (الجدوى) لكنه عندما عطف عليها طالبها بلغ مراده من اللفظ، أنك تمنح العطاء ناصرًا للجود على الفقر، وكان من المفترض أن يتابع في الثناء عليه بنصر الدين ونصر العطاء ونصر الغنى على الفقر ولو بجملة تبين فعله وأثره في ذلك، لكنه عدل عنها إلى فروسية الأقوال والأخبار وفارس الكلمة، فأضاف الفروسية إلى الكلمة؛ أن كلمتك هي الأولى كما الفارس يكون الأول في كل شيء، ثم عطف عليها جميع الأنباء والخطب إشارة إلى كلامه الفصل، وبذا أظهر بعدًا دينيًا عقديًا لدى الفاطميين في أئمتهم ومنها عصمتهم من الخطأ[35]، وكلامهم حق لا مراء فيه، ومما يؤكد ما نذهب إليه من لجوئه إلى العقيدة واطمئنانه نفسيًا لما ينشد به بين يدي الخليفة؛ أنه صرح بالتهنئة بلفظ (هناك) فأضافها إلى كاف الخطاب حبًا في إلصاق الهناء بالمخاطب (الخليفة) ومنها نفذ إلى العيد والعودة ومعناها فقال (عيد أعدت) وقدم لفظ السعد على الجار والمجرور عناية بالسعادة قبل الضمائر، على ما في لفظ (هناك) من جمال لغوي ونفسي فكأنه جعل الهنأ كله للخليفة ليس لأحد سواه، وما ذاك إلا لأنه أعاد السعد والبركة لنا في ذلك اليوم، ومن عجز البيت يتبين أن الشاعر هدأت روحه ونفسه إذ جعله عونًا ومساعدًا عظيمًا على ما يلقى الناس من الأيام وشغبها واضطرابها، وما ذاك إلا لأنه أحسّ أن الخليفة راضٍ مبتهج بما يقول، "وهذه السياقات ذاتها تبنى استناداً إلى فرضيات تأويلية تُسند إلى القارئ مهمة إعادة بناء قصد أو مقاصد جديدة للنص من خلال إعادة بناء تنظيم علاقاته

الداخلية، والكشف عن هذه السياقات هو الذي يحدد القراءات المتنوعة للنص"[36]. فكأنه يريد القول أن وجودك أيها الخليفة هو مما يخفف نكد الدنيا وصعوبتها ويمحو الأسى عنها فاهنأ بذلك وطب نفسًا، وفي الحقيقة الشاعر هو الذي هنئ وطاب نفسًا، إذ جعل بروز الخليفة في ذلك اليوم للناس كالشمس التي إذا ما سطعت اختفت الأقمار والنجوم لشدة ضيائها وعظيم نورها الذي يملأ كل مكان، لذا تراه قال (كاسفةً بضوئها) وما استعمل (كاسفة) إلا لهدف في نفسه أن الناس عند سطوع الشمس ينسون؛ ويغفلون عما سواها من النجوم والأفلاك، ذلك أن أية عملية تأويلية لا بد أن تنطلق بعد التسليم بالمعنى الحرفي للنص، فالتأويل يستند على المستوى الأول للمعنى، المستوى الحرفي للفظ لأنه داخل في حدود اللغة[37]. فلذا قال (برزتَ فيه بروزَ الشمس) ولما كان بروز الشمس تأكيدًا لغياب الليل وضدًا لبقاء الظلام فإنه أثبتها ضدّية تؤدي غرضها الذي أصاب من الشاعر قلبًا منكسفًا، فأراد أن يظهر أن كسوف الشمس لغيرها، كشأن الشاعر حين رضي عنه الخليفة فإنه كسف كل الأباطيل من الوشاة والحاقدين، وبذا يظهر جليًا لماذا عطف على البدر والشهب، فالشهب لا تكون أيام البدر إذ لا تكاد تظهر، وربما أراد بها ما يتساقط خفية من الوشاة، فإذا ظهرت شمسه كسفت كل ما سواه وتجلت الرؤية وانبلج الضياء والصبح.

وعندما وصل إلى هذا الحد من الثناء والبهجة "بروز الخليفة يوم العيد" أراد أن يظهر أن الناس جميعًا نالهم هذا الفضل والرؤية وليس الشاعر وحده، فقال[38]:

تأمّلوا منك بالأبصار إذ نظروا تقوى إمامٍ ولاذوا منك بابن نبي

يظهر واضحاً أن الشاعر أضفى على العيد بهجة جديدة، إذ جعل الناس جميعهم يشاركون الخليفة بهجته، وذلك من جراء توظيف الضمائر (تأملوا، نظروا، لاذوا) فكثيراً ما تضيء الضمائر أفق النص، أين يفردها المنتج وأين يجمعها[39]، ويدل على ما نذهب إليه أن ضمائر الجمع لم تظهر في القصيدة كلها إلا في هذا البيت، وركز الأفعال على حاسة البصر والنظر، والتأمل والنظر والبصر كلها تشير إلى شيء واحد هي ملاحقة العيون للخليفة، وأبدى من توظيفها نوعًا من الخشوع إذ التأمل لا يكون إلا بالنظر الدقيق مع الوقفة والتفكير، لذا قال (تأمّلوا منك بالأبصار)، ويوحي ذلك التأمل بالخشوع حين استخدم (تقوى إمام) فلما قال من البداية (تأملوا) وقال هنا (تقوى إمام) فإنه أعطاها إيحاءً دينيًا وتأمل الدين للإمام (التقوى) يصحبه عادة

الخشوع والتذلل، ومن إضافته التقوى إلى الإمام أبدى بعدًا رائعًا في تركيبه للتقوى، إذ الأصل أن يقول (إمام تقي) عدل عنها ليضيف التقوى إلى الإمام فهو أساس التقوى وملجأ الدين، فكان لزامًا عليه بعدها أن يتابع بقوله (ولاذوا منك بابن نبي) وكأنه يلحظ عقل المتلقين عندما أضاف التقوى للإمام، فحتى يقطع تفكيرهم وصفه بأنهم لجأوا إليه لأنه منبع التقوى فهو ابن نبي ومعدن النبوة مستندًا في ذلك إلى عقائدهم الفاطمية ونسبهم الذي ركز عليه سابقًا.

-تسلُّل الطمأنينة إلى نفس الشاعر:

انفتح الشاعر على نفسه فنفذ من كل ما سبق إلى خطاب حضوري لأخيه، فارضاً نفسه على الموقف، بل ربما على الخليفة "أخيه"، فذكر طيب العيش بصحبة الخليفة، وأواشج القربى، وصلة الرحم وشجرة النسب، ثم خرج من كل ذلك منفتحاً على ارتفاع مكانته من جرَّاء قرابته، وذلك هو الشرف والرفعة، ومما يؤكد رضى الشاعر بما يقول؛ وبما وصل إليه من الطمأنينة مبادرته الخليفة بالحديث عن نفسه مفردة، فبعد أن جمع الضمائر في البيت السابق عدل عنها هنا إلى ضمير المفرد، فقال(40):

أطابَ لي العيشَ أنّي منك مُنْتَصرٌ بأنصرِ الناس للقُربى وللنَّسب
وأكثرِ الناس ذبّاً عن ذَوي رَحِم وأعلمِ الناس بالتَّفضيل والأدب
وأنَّنا غُصُنَا فرعٍ يَضمُّهما إلى أواصر جَدٍّ واحدٍ وأبِ
فمِن عُلاك مَعاليَّ التي شَرُفَت ومن أياديك ما أحوِى من النَّشَب
لا زلتَ تَبْقَى على الأيام مُقْتدِراً ما مالت الرّيحُ بالأغصان والقُضُب

ها هو الشاعر بدا طيب النفس والعيش؛ بعد أن وصف الأيام قبل بأنها نكد وشغب، ولعله أحس إحساسًا واضحًا برضى الخليفة عنه، ونظر إلى بهجة الناس برؤية الخليفة أو الإمام، ووجد نفسه أنه أقربهم نسبًا إليه، وفكر جليًا فعرف أن الخليفة مهما حصل فلن يسلمه إلى الوشاية أو البغضاء لقرب النسب والأب لذا فإنه رتب مفردات البيت ترتيبًا ينم عن قدرته على تنسيق الكلام، فحين ذكر طيب العيش وسط بينها ضمير المتكلم بالجار والمجرور (لي) اختصاصًا بطيب عيشه هو فحسب، فجعل الجار والمجرور ما بين الطيب والعيش إيحاءً إلى أنني متوسط بينهما، فمن أمامي طيب ومن خلفي عيش وكلاهما طيب، وبذا تَجْمل الحياة عندها، ثم أكد بـ (أني) ملصقًا ضمير المتكلم مع أداة التأكيد لشدته وتلازمه، إن مزج الألفاظ ما بين الفعل الفاعل

والمفعول في لفظة واحدة يشير إلى التداخل والمشاركة بفاعلية أكثر من الفك والإفراد[41]، وكذلك يلحظ في الضمائر مع إنَّ وغيرها، فكأن التأكيد تأكيدان بالأداة وضمير المتكلم، فخص نفسه بثلاثة ضمائر: المستتر في أطاب، والمجرور مع (لي)، والملصق مع أداة التأكيد (أنّي) ثم أتى بضمير المخاطب (منك) فخص نفسه أولًا ثم أردف بالمخاطب الخليفة، ولم يكن ذلك إلا عن وعي لما يريد الإفصاح عنه، وفي الوقت نفسه مدح للخليفة؛ إذ أهنى بك وبوجودك كل هذا الطيب والعيش الذي أنا فيه فلولاك لما نالني شيء من ذلك، فمكانتي وتقدير الناس لي ورغد العيش بسببك أيها الخليفة، ولولا ذلك لما أتبعها بقوله (منتصر) فمكانتي منك نصرتني على كل شيء لذا قال (بأنصرِ الناس) وحقيقة قصد الشاعر هذا التركيب الإضافي، إذ المخاطب الخليفة صاحب الكلمة الأولى في الدولة، وفي الوقت نفسه شقيقه الذي لا يخذله ولا يتخلى عنه مطلقًا، لذا فإنه يذكر السبب؛ القربى والنسب وكلاهما مانع لكل سوء، ومؤمِّنٌ من كل خوف، ولهذا تراه بالغ في توظيف أفعل التفضيل (أنصر، أكثر، أعلم) ثم أضافها جميعًا إلى الناس (أنصرِ الناس، أكثرِ الناس، أعلمِ الناس) إشارة وإيحاءً إلى الخليفة وانفراده عن جميع الخلق؛ فمن يكون معه أو بقربه فإنه فائز منتصر، فكيف إذا كان من بقربه شقيقه!

يظهر جليًا لماذا استخدم أفعل التفضيل في الثانية والثالثة، (أكثر وأعلى) ففي الأولى ذكر الرحم والشاعر ذو رحم، والأدب، والشاعر ذو أدب، فجمع الاثنين وطرفي التفضيل، فإذا كان الناس لهم فضل فأنا ذو فضلين رحم وأدب، وبدا يظهر الشاعر في ختام قصيدته مطمئن النفس، فأخذ يرصع قصيدته بأبدع ما يقول ويرصف مفرداتها وكلماتها كشأن صاحب الجواهر الذي يريد من وراء ترصيعه وترتيبه إظهار أجمل صور العقد وأبهى مناظره، وكأنه يقول للخليفة أنت للحكم والسيادة والعطاء والجود، وأنا للأدب والشعر والقول، فانظر إلى هذين الفضلين، فأتبع ذلك بقوله (وأنَّنا غُصُنَا فرعٍ) ووظف أداة التأكيد مسندة إلى ضمير التثنية (أنّنا) شدة في أواصر القربى والمحبة، فأنا وأنت من فرع واحد وشيء واحد لذا أقره بـ(يضمهما) مهارة وإيحاءً إلى قرب النسب والأدب والجد، فأشار إلى الجد والأب والأواصر إيحاءً إلى روابط المحبة والقربى والرحم، فأنا بك، وبدونك لا شيء، فشرفي جزء من شرفك ورفعتي بعض رفعتك، فخاطبه (فمِن عُلاك مَعاليَّ) بهذا الترتيب وتبادل الألفاظ والفنية في تغير صيغها (علاك، معاليّ) وقدّم (علاك) للمخاطب مسندة إلى كاف المخاطب، وأخّر (معاليّ) المسندة إلى ضمير المتكلم المفرد، وأضفى على

الجملة شيئًا من الأبهة والرفعة حين استخدم (علاك) بهذا الامتداد الصوتي الموحي بالتقدير والاحترام وربما التقديس، وحين ذكر نفسه جاءت بصوت أضأل من (علاك) لجرس الياء المددة، وعندها قال (التي شَرُفَت) فمن التركيب وصوته الإيقاعي يظهر البعد النفسي الذي أراده الشاعر، إذ يظهر في إيقاعها شيء من الضعف والاستكانة أمام مقام الخليفة، ولذا ذكر بعدها أن قوته من قوة الخليفة وعطاءه من عطائه، فذكر الأيادي وهي إيحاء إلى شيئين: القوة والعطاء، وأسندها للخليفة، لكنه أراد القوة والبأس حين ذكر (النَّشَب) وهي شجر القسي، وقدمه بقوله (ما أحوِى) بمعنى ما مثلك وما أنا فيه، وحين استشعر الشاعر أنه بمكان أخيه وقوته وبأسه يطيب له العيش ختم القصيدة بدعاء مدح لمراده (لا زلتَ) وهي تعني البقاء، لكنه أتبع بقوله (تَبْقَى) بفعل مضارع للاستمرار والتجدد على مر الأيام والزمان، ثم أتم الدعاء بأن يكون بقاؤك وأنت مقتدر بكامل قوتك وعافيتك لذا جعلها مرهونة ببقاء الريح الذي يميل الأغصان وقواضبها، والريح لا تزول حتى تزول الدنيا، والأغصان لا تسكن حتى يسكن الريح، فكانت تلك من الإبداعات في سوق الدعاء واستمرارية المدعو له أزمانًا متطاولة.

2-الخاتمة:

أثبت الشاعر من جراء توظيفه مفردات اللغة أن المفردات والألفاظ شخوص تنوب عن ذات المتكلم وتتقافز إلى أذهان المتلقين، نابضة بالمراد، فمن خلال بعضها استطاع أن يحول مفهوم التهنئة إلى عتاب لطيف ونصيحة مدوية في قلب العزيز، وشدد وقارب بين العتاب والتلطف، فعتب، ونفى، وأزال الشك، ومدح وفخر واعتذر، عبر مجموعة من الألفاظ جعلها مطية للصورة المتخيلة في ذهنه، وأوضح من استخدامه للجمل والتراكيب أنه نفذ من بعضها إلى ما يتطلع إليه من تصويب بعض المواقف، فآثر أن يصرف ما يقارب عشرة أبيات في الثناء على الحلم والحزم وصواب الرأي حتى إذا اطمأن أن العزيز مُصغٍ إليه مستمع جيد أوصله ببلاغ جميل ما يتطلع إليه ويصب، فكان بهذه اللفتة ذو قدرة فنية في النفوذ إلى مراده، وساعده على ذلك شاعريته وحسن استغلال طاقة اللغة بكل أبعادها.

الهوامش:

(1) مقدمة الديوان ص م.

* القواضب: القواطع. قضب: قطع. قواضب الرأي: الرأي القاطع الصحيح. شبا: حدّ كل شيء. القُضُب: الرماح الأسنة.

(2) ديوان تميم بن المعز لدين الله الفاطمي، تحقيق: أحمد يوسف نجاتي ومحمد النجار، مطبعة دار الكتب المصرية، 1377هـ - 1957م، ص 68.

(3) الزهيري، محمود حسين، الأدب الراشدي رؤية ومنهج، دار الفكر، عمان، ط(1)، 1436هـ/2015م، ص 22.

(4) نصر، عاطف جودة، الخيال مفهومه ووظائفه، الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، ط(1)، 1998م، ص 235.

(5) خلوصي، صفاء، فن التقطيع الشعري، مكتبة المتنبي، ط (5)، 1977م، ص 215.

(6) انظر: ابن جني، أبو الفتح، عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 85/1.

(7) انظر: قدامة بن جعفر، نقد الشعر، ص 86.

(8) انظر: العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله، الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ط (1)، 1952م ص 139. والقرطاجني، أبو الحسن حازم بن محمد، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد الحبيب بن الخوجة، الدار العربية للكتاب، ط (3)، 2008م، ص 250، وغيرهم.

(9) انظر: الحمد، غانم قدوري، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار، عمان، ط(1)، 1425هـ/2004م، ص 101- 109.

(10) انظر: مقدمة الديوان، ص ك + ل.

(11) انظر: ابن الأثير، ضياء الدين، المثل السائر تحقيق: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار النهضة مصر للطبع، 96/3.

(12) ديوان أبي تمام، ص 96.

(13) ديوان أبي الطيب المتنبي بشرح أبي البقاء العكبري، ضبط مصطفى السقا وآخرون، دار المعرفة، بيروت، 174/4.

(14) عتيق، عبد العزيز، علم البيان، دار النهضة العربية، بيروت، 1985م ص171.

(15) الزهيري، محمود حسين، أثر السياق في توجيه المعنى القرآني من خلال جزء عم، دار وائل، عمان، ط(1)، 2014م، ص 35.

(16) الجرجاني، عبد القاهر، اسرار البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1988م، ط(1)، ص 33.

(17) الأدب الراشدي رؤية النهج، ص 31.

(18) بازي، محمد، التأويلية العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط (1)، 1431هـ - 2010م، ص 55.

(19) انظر مقدمة المحقق: ص (ل-م).

(20) الديوان: ص 29.

(21) بنكراد، سعيد، سيرورات التأويل، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط (1)، 133هـ – 2012م، ص 313.

(22) مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، ص 62.

(23) الخطيب، أحمد، الشعرية المتحركة، وزارة الثقافة، عمان، الأردن، 2007م، ص 33.

(24) ديوانه: ص 24.

(25) ديوانه: ص: 98.

(26) ديوانه: ص 172.

(27) الإسماعيلية: ص 367، 374.

(28) سيرورات التأويل، ص 318.

(29) التأويلية العربية، ص 56.

(30) انظر شرح الديوان: ص 69.

(31) خطابي، محمد، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط (1)، 1991م، ص 268.

(32) استيتية، سمير، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب، الأردن ط 1، 1425هـ-2005م، ص283.

(33) Read, Herbert: Imagen Eldea. Trad: Mexico 1975. Pag12.

(34) فضل، صلاح، أساليب الشعرية المعاصرة، دار قباء، القاهرة، 1998م، ص113.

(35) انظر: الإسماعيلية: ص 372- 375.

(36) سيرورات التأويل، ص 319.

(37) الادريسي، رشيد، سيمياء التأويل، رؤية للنشر، القاهرة، ط (1)، 2010م، ص 53.

(38) الديوان، ص69.

(39) الأدب الراشدي رؤية ومنهج، ص 31

(40) الديوان، ص69.

(41) الأدب الراشدي رؤية ومنهج، ص 31 .

The Suggestiveness of Congratulation and Self-Assertion in the Poem "Qawāḍib al-Ra'y" (The Decisive Opinions) by Tamīm ibn al-Mu'izz

Abstract

This study aimed to uncover the suggestiveness of the language of Tamīm ibn al-Mu'izz in his poem in which he congratulated his brother on the occasion of Eid. He opened the poem with ten verses in which he praised sound judgment and decisiveness while condemning doubt and suspicion through a general address. He then proceeded to praise his brother the Caliph, employing the suggestiveness of language through its structures and sounds as a means to achieve his purpose and intent, and as a veil that subtly reveals what lay within him of pain, regret, and reproach toward his dear one for having listened to talebearers. He made it a mark upon the wall of time so that recipients might do justice to him. Thus, he divided the poem into two halves: in one, he asserted himself; in the other, he made it a congratulation to the Caliph for Eid and a panegyric that might dispel the clouds of doubt and the darkness of suspicion, so as to appease the heart of his brother. The study was conducted according to the descriptive analytical method. In conclusion, the study found that the poet possessed a particular intelligence and precision that reflect a psyche that had tasted the bitterness of days and the wounds of years. Suggestive language served as a vehicle for what he wished to convey to the recipients, as an escape from direct confrontation.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/1/13م تاريخ القبول: 2026/3/15م تاريخ النشر: 2026/8/31م

دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين

ريم نعمان جرار*

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، من وجهة نظر المشرفين التربويين، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الدور تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تم تطوير استبانة تكونت بصورتها النهائية من (30) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات، طُبِّقت على عيّنة مكونة من (33) مشرفًا ومشرفة المشرفين التربويين العاملين في قسم الإشراف التربوي في لواء الرصيفة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، من وجهة نظر المشرفين التربويين، جاء بدرجة مرتفعة. كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح المشرفين الحاصلين على الدراسات العليا، وكذلك لمتغير عدد الدورات التدريبية، ولصالح من خضعوا لدورتين تدريبيتين في مجال الذكاء الاصطناعي، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في تقديم دورات تدريبية متخصصة ومتنوعة للمشرفين التربويين في مجال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، لما لذلك من أثر إيجابي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، وتحسين جودة العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مهارات التدريس الفعال، الصفوف الثلاثة الأولى.

* باحثة، وزارة التربية والتعليم. reemjarrar967@yahoo.com

1-المقدمة:

يُعدّ التعليم من أهم الركائز التي تقوم عليها عملية بناء المجتمعات وتقدمها، لما يؤديه من دور محوري في تنمية رأس المال البشري، وإعداد الأفراد القادرين على التفاعل مع التحولات المتسارعة في عالم يشهد تغيرات معرفية وتقنية غير مسبوقة. ومع تسارع الثورة الرقمية، باتت النظم التعليمية مطالبة بإعادة النظر في فلسفاتها وأساليبها التدريسية، والانتقال من النماذج التقليدية القائمة على نقل المعرفة إلى نماذج تعليمية أكثر مرونة وابتكارًا، تركز على جودة التعلم وكفاءة الممارسات التدريسية.

وفي ضوء هذه التحولات المتسارعة التي تشهدها النظم التعليمية، ونتيجة للحاجة المتزايدة إلى تبنّي ممارسات تعليمية أكثر فاعلية ومرونة، برز الذكاء الاصطناعي بوصفه أحد أبرز مخرجات الثورة الصناعية الرابعة، لما يوفره من إمكانات واسعة تسهم في تطوير مختلف القطاعات، وعلى رأسها قطاع التعليم. إذ تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي فرصًا جديدة لإعادة تصميم البيئات التعليمية، من خلال دعم التعلم المخصص، وتحليل البيانات التعليمية، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتعزيز التفاعل بين أطراف العملية التعليمية، بما يسهم في تحسين نواتج التعلم ورفع كفاءة التدريس (حميدان، 2024).

وقد أكدت تقارير المنظمات الدولية أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لم يعد خيارًا ترفيًا، بل ضرورة تفرضها متطلبات التحول الرقمي وجودة التعليم، حيث يسهم في تمكين المعلمين من اتخاذ قرارات تعليمية أكثر دقة، وتكييف المحتوى التعليمي وفق احتياجات الطلبة، وتحسين أساليب التقويم والمتابعة (OECD, 2023). كما أظهرت الدراسات أن هذه التقنيات تمثل أداة داعمة للمعلم، وليست بديلًا عنه، إذ تعزز دوره المهني وتساعده على تطوير ممارساته التدريسية بفاعلية (Zawacki-Richter et al., 2019).

ويُعدّ المعلم عنصرًا محوريًا في نجاح العملية التعليمية، إذ ترتبط فاعلية التعليم ارتباطًا مباشرًا بامتلاكه لمهارات التدريس الفعّال، التي تشمل التخطيط الجيد للتدريس، وتوظيف إستراتيجيات تعليم متنوعة، وإدارة الصف بفاعلية، وتحفيز الطلبة، وتقويم تعلمهم بصورة موضوعية. وتكتسب هذه المهارات أهمية خاصة لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، نظرًا

للدور الحاسم لهذه المرحلة في بناء الأساس المعرفي والمهاري والوجداني للمتعلمين، وتأثيرها المباشر في مسيرتهم التعليمية اللاحقة (الرويلي، 2023).

وفي ظل هذا التوجه، يُنظر إلى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بوصفه مدخلًا فاعلًا لتعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى المعلمين، من خلال ما توفره هذه التطبيقات من أدوات ذكية لدعم التخطيط للتدريس، وتحليل أداء الطلبة، وتصميم أنشطة تعليمية متكيفة، وبناء اختبارات تتلاءم مع الفروق الفردية. كما تسهم هذه التطبيقات في تقليل الأعباء الإدارية، مما يتيح للمعلم تركيزًا أكبر على التفاعل الصفي وبناء علاقات تربوية إيجابية (القبيسي، 2024).

ومن جهة أخرى، يحتل المشرف التربوي مكانة أساسية في المنظومة التعليمية، باعتباره حلقة الوصل بين السياسات التعليمية والتطبيق الميداني، والأقدر على تقييم واقع الممارسات التدريسية وتشخيص مستويات الأداء المهني للمعلمين. وتُعدّ آراؤه مؤشرًا مهمًا للحكم على فاعلية توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم، ومنها تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ولا سيما فيما يتعلق بتأثيرها في تطوير مهارات التدريس الفعّال (Zawacki-Richter et al., 2019).

يشهد العالم المعاصر تحولات متسارعة في مختلف المجالات، مدفوعة بالتقدم التكنولوجي المتلاحق، الذي أفرز أنماطًا جديدة في التفكير والعمل والتعلم، وأعاد تشكيل المفاهيم التقليدية المرتبطة بالعملية التعليمية. ولم يعد التعليم بمعزل عن هذه التحولات، بل أصبح أحد أكثر القطاعات تأثرًا بها، حيث فرضت الثورة الرقمية واقعًا جديدًا يتطلب إعادة النظر في أدوار المعلم والمتعلم، وفي أدوات التدريس وأساليبه، وفي طبيعة البيئة الصفية ذاتها. ويُعد الذكاء الاصطناعي من أبرز ملامح هذا التحول، لما يمتلكه من إمكانات واسعة تسهم في تطوير التعليم وتحسين جودته، ودعم ممارسات التدريس الفعّال بصورة غير مسبوقة (الحكمي، 2023).

ويُعرَّف الذكاء الاصطناعي بوصفه أحد فروع علوم الحاسوب الذي يهدف إلى تصميم أنظمة قادرة على محاكاة بعض جوانب الذكاء البشري، مثل التعلم، والاستدلال، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، اعتمادًا على تحليل كميات ضخمة من البيانات باستخدام خوارزميات متقدمة (Russell & Norvig, 2021). كما تعرّفه عريشي (2025) بأنه "منظومة تقنية ذكية تُسهم في دعم العمليات الإنسانية من خلال التعلّم الذاتي، والتكيف مع المواقف المختلفة، وتقديم حلول دقيقة قائمة على البيانات". وفي السياق التربوي، لا يُنظر إلى الذكاء الاصطناعي بوصفه بديلًا عن

المعلم، بل أداة داعمة تعزز من دوره المهني، وتمكّنه من أداء مهامه التدريسية بكفاءة أعلى، وبأساليب أكثر مرونة وتنوعًا (الحيلة، 2021).

وتُشير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم إلى مجموعة من الأنظمة والبرمجيات التي تُوظّف تقنيات الذكاء الاصطناعي لدعم عمليات التعليم والتعلم، مثل أنظمة التعلم التكيّفي، والمساعدات الذكية، وأنظمة التقويم الآلي، وتحليل البيانات التعليمية، والبيئات التعليمية الذكية (Johanna et al., 2021). ويعرّفها الصاعدي وسمرة (2022) بأنها أدوات تعليمية رقمية قادرة على تقديم محتوى تعليمي مخصص، وتوفير تغذية راجعة فورية، ومساندة المعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم. ويُعد توظيف هذه التطبيقات في التدريس أحد المؤشرات المعاصرة على جودة الأداء التعليمي، لما لها من دور في تحسين كفاءة المعلم، ورفع مستوى التفاعل الصفي، وتحقيق تعلم أكثر عمقًا واستدامة.

وتكمن أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس في قدرته على إحداث نقلة نوعية في ممارسات المعلمين، من خلال دعمهم في اتخاذ قرارات تربوية قائمة على بيانات دقيقة، وليس على التقدير الشخصي فقط. إذ تساعد أنظمة التحليل الذكي المعلم على تتبع تقدم الطلبة، والكشف عن أنماط التعلم، وتحديد الفروق الفردية، مما يمكّنه من تصميم أنشطة تعليمية ملائمة لقدرات الطلبة واحتياجاتهم، ويعزز من فاعلية التخطيط للدرس وتنفيذه (محمود، 2020). كما يسهم الذكاء الاصطناعي في تنويع إستراتيجيات التدريس، ودعم التعلم المتمايز، وتحسين إدارة الصف، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على جودة التدريس ومستوى تحصيل الطلبة.

ويرتبط توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ارتباطًا وثيقًا بمفهوم مهارات التدريس الفعّال، التي تُعد حجر الأساس في نجاح العملية التعليمية. إذ يُعرّف زيتون (2006) مهارات التدريس الفعّال بأنها مجموعة من السلوكيات التدريسية المرتبطة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، والقابلة للملاحظة ،والقياس والتطوير. كما يعرّفها الحارثي (2019) بأنها قدرة المعلم على توظيف الإستراتيجيات التعليمية المناسبة، وإدارة الموقف الصفي بكفاءة، وتحفيز الطلبة، وتحقيق الأهداف التعليمية بأقل جهد ووقت ممكن. ويُسهم الذكاء الاصطناعي في تعزيز هذه المهارات من خلال توفير أدوات ذكية تدعم التقويم البنائي، وتقدّم تغذية راجعة فورية، وتساعد المعلم على تحسين أدائه التدريسي بشكل مستمر.

كما يؤدي الذكاء الاصطناعي دورًا مهمًا في تخفيف الأعباء الإدارية والتنظيمية عن المعلم، مثل تصحيح الواجبات، ورصد الدرجات، وتحليل نتائج الاختبارات، مما يتيح له وقتًا أكبر للتركيز على الجوانب التربوية والإنسانية في التدريس، كالتفاعل مع الطلبة، وتقديم الدعم الفردي، وبناء علاقات إيجابية داخل الصف. وقد أشارت دراسات عربية إلى أن تقليل العبء الوظيفي عن المعلم يُسهم في رفع مستوى الرضا المهني، وتحسين جودة التدريس، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم، (الصاعدي وسمرة 2022).

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، إلا أن الواقع التعليمي يكشف عن وجود فجوة واضحة بين الإمكانات التي توفرها هذه التطبيقات وبين مستوى استخدامها الفعلي في المدارس. وتتمثل أبرز التحديات في ضعف البنية التحتية التقنية في بعض المؤسسات التعليمية، وقلة البرامج التدريبية المتخصصة التي تركز على التوظيف التربوي للذكاء الاصطناعي، إضافة إلى ضعف الوعي لدى بعض المعلمين بأهمية هذه التطبيقات ودورها في تحسين التدريس (الحكمي، 2023). كما تُعد مقاومة التغيير، والخوف من التكنولوجيا، ونقص الكفايات الرقمية من العوامل التي تعيق دمج الذكاء الاصطناعي في الممارسات الصفية بشكل فعّال.

ومن هنا، يبرز دور المشرف التربوي بوصفه عنصرًا محوريًا في دعم توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس، إذ يُمثّل حلقة الوصل بين السياسات التربوية والممارسة الميدانية، ويمتلك خبرة إشرافية وتقييمية تمكّنه من تشخيص واقع الأداء التدريسي، وتحديد مواطن القوة والضعف، وتوجيه المعلمين نحو الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة. وانطلاقًا من ذلك، تكتسب هذه الدراسة حول دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر المشرفين التربويين أهميةً علميةً وتطبيقيةً، لما توفّره من فهمٍ معمّقٍ لطبيعة العلاقة بين التكنولوجيا والممارسة التعليمية، كما تسهم في توجيه برامج التطوير المهني نحو مسارات أكثر فاعليةً واستدامةً.

في ضوء ما سبق، تأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين، بهدف فهم واقع استخدام هذه التطبيقات في الميدان التربوي، وتحليل

تصورات المشرفين حول مدى إسهامها في تطوير الأداء التدريسي. وتسعى الدراسة إلى تقديم توصيات عملية تدعم توجهات التحول الرقمي في التعليم، وتسهم في الارتقاء بجودة الممارسات التعليمية والتربوية، بما يواكب متطلبات الثورة التكنولوجية الحديثة.

2-مشكلة الدراسة وأسئلتها:

شهدت السنوات الأخيرة تطورًا متسارعًا في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مختلف القطاعات، وكان قطاع التعليم من أكثر القطاعات تأثرًا بهذه التحولات؛ نظرًا لما تتيحه هذه التطبيقات من إمكانات كبيرة لتحسين جودة التدريس، وتعزيز التعلم المخصص، وتحليل بيانات المتعلمين، ودعم اتخاذ القرار التربوي (الماني، 2023). وقد أكدت تقارير المنظمات الدولية، مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO) ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، أن الذكاء الاصطناعي يُعد من أبرز محركات التحول الرقمي في التعليم، لما له من دور فاعل في تطوير الممارسات التدريسية ورفع كفاءة أداء المعلمين (UNESCO, 2021؛ OECD, 2023).

وعلى الرغم من هذا التوجه العالمي المتنامي، تشير نتائج عدد من الدراسات التربوية إلى وجود فجوة واضحة بين الإمكانات النظرية التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي وبين مستوى توظيفها الفعلي في دعم مهارات التدريس الفعّال داخل الصفوف الدراسية. إذ توصلت دراسات مثل دراسة (Zawacki-Richter et al., 2019) ودراسة (Holmes et al., 2022) إلى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يزال محدودًا في كثير من السياقات التعليمية، ويركز في الغالب على الجوانب التقنية أو الإدارية، دون توظيف منهجي يسهم في تحسين التخطيط للتدريس، أو تنويع إستراتيجيات التعليم، أو تطوير أساليب التقويم بما ينسجم مع مبادئ التدريس الفعّال.

وتزداد هذه الفجوة وضوحًا في السياقات التعليمية العربية، حيث أشارت بعض الدراسات العربية الحديثة إلى ضعف التكامل بين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتنمية مهارات التدريس الفعّال لدى المعلمين، نتيجة محدودية الوعي التربوي بطبيعة هذه التطبيقات، وقلة البرامج التدريبية المتخصصة التي تركز على توظيفها في المواقف الصفية بصورة تربوية هادفة (القبيسي، 2024؛ العتيبي، 2024). ويُعد هذا التحدي أكثر حساسية في الصفوف الثلاثة الأولى،

التي تتطلب مهارات تدريسية عالية المستوى تراعي خصائص المتعلمين النمائية، وتسهم في بناء الأساس المعرفي والمهاري لديهم.

ومن جهة أخرى، يُعد المشرف التربوي عنصرًا محوريًا في تقويم الممارسات التدريسية، نظرًا لدوره الإشرافي ومتابعته الميدانية لأداء المعلمين، مما يجعله مصدرًا موثوقًا في تشخيص واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتحديد مدى إسهامها في تعزيز مهارات التدريس الفعّال. إلا أن مراجعة الأدبيات التربوية تشير إلى محدودية الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع من وجهة نظر المشرفين التربويين، ولا سيما في سياق الصفوف الثلاثة الأولى، الأمر الذي يشكّل فجوة بحثية واضحة تستدعي الدراسة والتحليل.

وانطلاقًا من خبرة الباحثة العملية بوصفها مديرة مدرسة حكومية، وما تتيحه لها هذه الخبرة من معايشة مباشرة للواقع المدرسي، ومتابعة ميدانية لأداء المعلمات، والاطلاع على مستوى توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، فقد لاحظت وجود تباين واضح بين الدعوات الرسمية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وبين الممارسات التدريسية الفعلية داخل الصفوف، إضافة إلى حاجة المعلمات في الصفوف الثلاثة الأولى إلى دعم مهني موجّه يعزز مهارات التدريس الفعّال في ضوء هذه التطبيقات.

وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى الكشف عن دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين، والتعرّف إلى الفروق في هذا الدور تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية، بما يسهم في دعم اتخاذ القرار التربوي، وتوجيه برامج التطوير المهني، وتعزيز مسار التحول الرقمي في التعليم.

3-أسئلة الدراسة:

1- ما دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة حول دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال تُعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية؟

4-أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى الكشف عن دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرّف على دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين.

2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات المشرفين التربويين حول دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، والتي تُعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

5-أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من تناولها أحد الاتجاهات التربوية المعاصرة في تطوير التعليم، والمتمثل في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بوصفها مدخلًا حديثًا لتعزيز مهارات التدريس الفعّال، ولا سيما في الصفوف الدراسية الأولى التي تتطلب ممارسات تعليمية دقيقة تتناسب مع خصائص المتعلمين في هذه المرحلة. وتسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية الحديثة من خلال تقديم معالجة علمية منظّمة لدور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم التربوي، في ضوء مفهوم التدريس الفعّال.

كما تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من اعتمادها منظور المشرفين التربويين في تقويم ممارسات توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس، وهو منظور مهني تقويمي لم يحظَ باهتمام كافٍ في عدد من الدراسات السابقة التي ركزت في الغالب على وجهة نظر المعلمين أو الطلبة. وبذلك من المتوقع أن تسهم الدراسة في سد فجوة معرفية تتعلق بدور الإشراف التربوي في دعم توظيف التقنيات الذكية في العملية التعليمية. وربما تُسهم نتائج الدراسة كذلك في بناء إطار معرفي يمكن الإفادة منه في توجيه البحوث التربوية المستقبلية التي تتناول الذكاء الاصطناعي والتدريس الفعّال، ولا سيما تلك التي تستهدف المراحل الدراسية المبكرة، كما توفر أساسًا نظريًا

يمكن الانطلاق منه لتطوير نماذج إشرافية وتدريسية قائمة على توظيف التقنيات الحديثة في التعليم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الإفادة من نتائجها في دعم صانعي القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم عند تخطيط برامج التطوير المهني، ولا سيما البرامج المرتبطة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، بما يسهم في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى. كما يمكن أن تُسهم نتائج الدراسة في توجيه المعلمات نحو تبنّي ممارسات تدريسية أكثر فاعلية في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، بما ينعكس إيجابًا على تعلم الطلبة في هذه المرحلة الأساسية.

وتبرز الأهمية التطبيقية للدراسة كذلك في إفادتها المباشرة للمشرفين التربويين، من خلال تمكينهم من تطوير ممارساتهم الإشرافية في ضوء توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتعزيز دورهم في متابعة أداء المعلمات وتقويمه، وتقديم التغذية الراجعة المبنية على أسس علمية حديثة. كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية متخصصة للمشرفين التربويين، تسهم في رفع كفاءتهم المهنية وتحسين جودة الإشراف التربوي، بما يدعم تحسين العملية التعليمية بصورة شاملة. إضافة إلى ذلك، تتيح مخرجات الدراسة إمكانية الإفادة منها في تطوير أدوات ومعايير تقييم أداء معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، من خلال تضمين مؤشرات تتعلق بمدى توظيف التقنيات الذكية في التدريس، بما ينسجم مع توجهات التحول الرقمي في التعليم، ويسهم في الارتقاء بجودة الممارسات التعليمية وتحقيق التدريس الفعّال.

6-حدود ومحددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بعدد من المحددات التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تفسير النتائج وتعميمها. فقد اقتصرت الدراسة على مجتمع محدد من المشرفين التربويين العاملين في قسم الإشراف التربوي في لواء الرصيفة، وهو مجتمع محدود الحجم بطبيعته، الأمر الذي انعكس على حجم العينة المستخدمة في التحليل الإحصائي. وعلى الرغم من اعتماد أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة، فإن صغر حجم المجتمع الأصلي يحد من إمكانية تعميم النتائج على مجتمعات تربوية أوسع تختلف في خصائصها التنظيمية أو الديموغرافية.

كما تتحدد نتائج الدراسة بحدودها المكانية المتمثلة في مدارس لواء الرصيفة، وحدودها الزمنية المرتبطة بالفصل الدراسي الذي جُمعت فيه البيانات، الأمر الذي قد يجعل النتائج مرتبطة بظروف زمنية ومؤسسية محددة. كذلك اقتصرت الدراسة على استخدام أداة الاستبانة في جمع البيانات، وما قد يرتبط بها من حدود تتعلق بالتقدير الذاتي للمستجيبين.

وعليه، تُفسَّر نتائج الدراسة في إطارها المكاني والبشري والمنهجي المحدد، وتُعد مؤشرًا دلاليًا يمكن البناء عليه في دراسات لاحقة تعتمد عينات أكبر وتصاميم منهجية متنوعة لتعميق الفهم في هذا المجال.

7-مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence): يُعرَّف الذكاء الاصطناعي بأنه أحد فروع علوم الحاسوب الذي يُعنى بتصميم وتطوير أنظمة وبرمجيات قادرة على محاكاة القدرات الذهنية البشرية، مثل التعلّم، والاستدلال، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، من خلال توظيف تقنيات متقدمة كالتعلّم الآلي والشبكات العصبية (Russell & Norvig, 2021).

ويعرّف إجرائياً بأنه: مجموعة التقنيات الرقمية الذكية التي تُوظَّف في البيئة التعليمية لدعم العملية التدريسية، من خلال تحليل البيانات التعليمية، وتقديم تغذية راجعة ذكية، ودعم التخطيط للتدريس، بما يسهم في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، كما يُدركها المشرفون التربويون، ويُقاس ذلك من خلال استجاباتهم على أداة الدراسة.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence Applications): تُعرَّف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأنها الأنظمة والبرمجيات التي تعتمد على خوارزميات الذكاء الاصطناعي لأداء مهام محددة بطريقة تحاكي التفكير البشري، مثل التعلّم التكيفي، وتحليل البيانات، والتنبؤ، واتخاذ القرار (UNESCO, 2021).

ويعرّف إجرائياً: بأنها الأدوات والأنظمة الرقمية الذكية التي تُستخدم في التعليم لدعم المعلمات في تخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقويم تعلم الطلبة، وتحليل أدائهم، بما يعزز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، ويُقاس ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

مهارات التدريس الفعّال (Effective Teaching Skills): يُعرِّف زيتون (2006) مهارات التدريس الفعّال بأنها القدرة على أداء الأنشطة المرتبطة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه بكفاءة، من خلال مجموعة من السلوكيات المعرفية والمهارية والاجتماعية، التي يمكن ملاحظتها وتقويمها وتحسينها عبر برامج تدريبية منظمة.

ويعرّف إجرائياً: بأنها مجموعة السلوكيات والممارسات التدريسية التي يُتوقع من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى امتلاكها وممارستها بكفاءة في مجالات التخطيط للتدريس، وتنفيذه، وتقويمه، بما يسهم في تحسين تعلم الطلبة، ويُقاس ذلك بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيبون من خلال إجاباتهم عن فقرات أداة الدراسة.

8-الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة، وفي حدود اطلاع الباحثة، تبيّن وجود عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وعلاقته بتطوير التدريس ومهارات المعلمين، وتندرج الدراسة الحالية في إطارها العام. وفيما يأتي عرضٌ لأبرز هذه الدراسات، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة رول و والي (Roll & Wylie 2016) إلى تحليل واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم (AIED)، واستشراف الفرص المستقبلية لتطوير هذا المجال. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي من خلال مراجعة وتحليل (47) دراسة علمية. أظهرت النتائج أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم يحمل فرصًا كبيرة لتحسين الممارسات التعليمية، وأكدت ضرورة التكامل بين التطوير التقني والتطوير المهني للمعلمين لضمان أثر تعليمي مستدام.

وهدفت دراسة نايدو وآخرون (Naidoo et al. 2019) إلى بناء إطار نظري لدمج الذكاء الاصطناعي في المدارس الثانوية الحضرية في جنوب أفريقيا، واستكشاف أثره في تطوير التعليم التفاعلي. استخدمت الدراسة المنهج النوعي التحليلي، واعتمدت تحليل الوثائق والمقابلات أداةً لجمع البيانات. تكوّن مجتمع الدراسة من المدارس الثانوية الحضرية، وخلصت النتائج إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي يسهم في دعم التعليم التفاعلي، شريطة توفير تدريب مكثف للمعلمين للتغلب على التحديات المرتبطة بالاستخدام.

كما هدفت دراسة الرومي (2022) إلى تحديد مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العالمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي والمنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. تكوّن مجتمع الدراسة من مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، وبلغت العينة (414) مديرًا، إضافة إلى عينة قصدية من (30) خبيرًا. أظهرت النتائج أن دور مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم جاء بدرجة عالية جدًا، مقابل ضعف مستوى التطبيق الفعلي في المدارس، مع وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التعليم الأهلي وحملة الدكتوراه.

وأجرى خلف (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على دور التطبيقات الذكية في تطوير المهارات التربوية والتعليمية في الوطن العربي، وانعكاساتها على نظم التعليم التقليدية. استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد الاستبانة أداةً لجمع البيانات. تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، وبلغت العينة (140) مفردة تم اختيارها بطريقة عرضية. توصلت النتائج إلى أن درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي جاءت متوسطة، وأن هذه التطبيقات تسهم في تطوير المهارات التربوية والتعليمية بدرجة تفوق النظم التقليدية، مع وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والعمر. وهدفت دراسة صالح (2023) إلى الكشف عن مدى توظيف معلمي العلوم للذكاء الاصطناعي في التدريس في المدارس الحكومية الثانوية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات. تمثل مجتمع الدراسة في معلمي العلوم في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، وبلغت عينة الدراسة (128) معلمًا. وأظهرت النتائج أن درجة توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس جاءت متوسطة، مع وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة أبو النضر ومحمد (2023) إلى تحديد واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، وتقديم مقترحات لتفعيل هذا التوظيف. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير استبانتين؛ إحداهما للمعلمين والأخرى للطلاب. شمل مجتمع الدراسة معلمي وطلاب المرحلة الثانوية في إدارة سيدي

سالم التعليمية بمحافظة كفر الشيخ في مصر، وطبقت الأداتان على عينة مناسبة من المعلمين والطلاب. أظهرت النتائج أن درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، في حين جاءت من وجهة نظر الطلاب ضعيفة، بينما جاءت المقترحات لتفعيل التوظيف بدرجة مرتفعة.

كما هدفت دراسة أنشاه وبايدو (Ansah & Anu-Baidoo 2023) إلى استكشاف دور تطبيق ChatGPT في دعم عملية التعليم والتعلم، وتعزيز أدوات التقييم التفاعلي. استخدمت الدراسة المنهج المختلط، واعتمدت الاستبانة والمقابلة أداةً لجمع البيانات. تكوّن مجتمع الدراسة من معلمين وطلبة في ثلاث دول هي: الولايات المتحدة الأمريكية، والهند، والمملكة المتحدة، وبلغت العينة (155) معلمًا و(500) طالب. أظهرت النتائج أن ChatGPT يسهم في دعم المعلمين في أداء مهامهم الروتينية، وتقديم تغذية راجعة فورية، كما يساعد الطلبة على تحسين مهاراتهم اللغوية وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

وأجرى حميدان والحواتمة (2024) دراسة هدفت إلى التعرف على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن المعوقات التي تواجه توظيف هذه التطبيقات، وأثر متغير الجنس في ذلك. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الحكومية في مديريتَي تربية لواء وادي السير وقصبة مأدبا، وبلغت عينة الدراسة (154) معلمًا ومعلمة. أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم وتحسين جودته بدرجة متوسطة، كما كشفت عن وجود معوقات تحد من توظيف هذه التطبيقات في المدارس الحكومية.

-التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة، وفي حدود اطلاع الباحثة، تبيّن عدم وجود دراسة تناولت بصورة مباشرة دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين، وهو ما يبرز الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها. كما تتميّز هذه

الدراسة بخصوصية مجتمعها وعينتها ضمن سياق مديرية التربية والتعليم في لواء الرصيفة، بما يعكس أهمية تناول الموضوع في البيئة التربوية المحلية.

وتتقاطع الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في اعتماد المنهج الوصفي المسحي واستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات، كما في دراسات حميدان والحواتمة (2024)، وصالح (2023)، وأنشاه وبايدو (Ansah & Anu-Baidoo, 2023)، وخلف (2023)، وأبو النضر ومحمد (2023)، والرومي (2022)، وهو ما يؤكد ملاءمة المنهج والأداة لطبيعة الموضوع وأهداف الدراسة. في المقابل، تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في طبيعة العينة المستهدفة، إذ ركزت على المشرفين التربويين بوصفهم جهة تقييمية إشرافية، في حين ركزت معظم الدراسات السابقة على المعلمين أو الطلبة أو مديري المدارس. كما تختلف من حيث سياقها المكاني، ومن حيث تركيزها على مهارات التدريس الفعّال بوصفها متغيرًا تابعًا مرتبطًا بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة وتحديد مجالاتها، واختيار المنهج المناسب، والاستناد إلى الأطر النظرية ذات الصلة، وتفسير النتائج ومناقشتها، واختيار المعالجات الإحصائية الملائمة.

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين ضمن سياق تربوي محلي خلال العام الدراسي 2025/2024، بما يسهم في إثراء المعرفة التربوية ودعم توجهات التطوير المهني والتحول الرقمي في التعليم.

9-الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته طبيعة هذه الدراسة التي هدفت إلى التعرف على دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين، إذ يتيح هذا المنهج وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء البيانات التي يتم جمعها من مجتمع الدراسة، دون التدخل في متغيراتها.

أفراد الدراسة:

اعتمدت الدراسة أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة المكوّن من جميع المشرفين التربويين العاملين في قسم الإشراف التربوي في لواء الرصيفة، والبالغ عددهم (38) مشرفًا ومشرفة، حيث تم استرجاع (33) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. ويُعدّ هذا الحجم من العينة ممثلًا لمجتمع الدراسة المحدود بطبيعته، إذ يقتصر المجتمع على عدد محدد من المشرفين التربويين في اللواء، الأمر الذي يبرر الاعتماد على هذا الحجم في ضوء طبيعة المجتمع الأصلي للدراسة. ومع ذلك، تُفسَّر نتائج الدراسة في ضوء هذا الحجم المحدود للعينة، بما قد يحد من إمكانية تعميم النتائج خارج نطاق مجتمع الدراسة، وهو ما تم أخذه بعين الاعتبار عند تفسير النتائج ومناقشتها. ويُظهر الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة وفق متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	18	54.5%
	دراسات عليا	15	45.5%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	7	21.2%
	من 5–10 سنوات	18	54.6%
	أكثر من 10 سنوات	8	24.2%
عدد الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي	دورة واحدة	5	15.2%
	دورتان	14	42.4%
	ثلاث دورات فأكثر	14	42.4%
المجموع		**33**	**100%**

أداة الدراسة:

انسجامًا مع هدف الدراسة، تم تطوير استبانة مكوّنة من (30) فقرة لقياس دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين. بالاعتماد على الأدبيات والأطر النظرية ذات العلاقة، إضافة إلى الاستفادة من دراسات سابقة ذات صلة، مثل دراسة حسين (2023)، وعماوي (2018)، وموسى (2018)، فضلًا عن الخبرة المهنية للباحثة في المجال التربوي والإشرافي. وتوزعت فقرات الاستبانة على ثلاثة مجالات رئيسة: مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التخطيط للتدريس (10 فقرات)، مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في تنفيذ التدريس (10 فقرات)، مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التقويم التربوي (10 فقرات) واعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي لما يتمتع به من شيوع وملاءمة في الدراسات التربوية، حيث رُصدت الاستجابات على النحو الآتي: (مرتفعة جدًا = 5 درجات، مرتفعة = 4 درجات، متوسطة = 3 درجات، منخفضة = درجتان، منخفضة جدًا = درجة واحدة)

-الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري، عُرضت الاستبانة على (8) محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في تكنولوجيا التعليم والذكاء الاصطناعي في التعليم، والمناهج وطرق التدريس، والإشراف التربوي، والقياس والتقويم التربوي في عدد من الجامعات الأردنية، وذلك لإبداء الرأي في وضوح الفقرات، وانتمائها للمجالات، وصياغتها اللغوية، وملاءمتها لهدف الدراسة. وقد تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (89%) فأكثر من آراء المحكّمين، وهي نسبة مقبولة علميًا، مع إجراء التعديلات المقترحة.

صدق البناء:

تحققت الباحثة من صدق البناء من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه. والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية لمحورها

مجال التخطيط وإعداد الدرس	معامل الارتباط	مجال تنفيذ الدرس	معامل الارتباط	مجال التقويم	معامل الارتباط
1	0.39**	11	0.57**	21	0.55**
2	0.33**	12	0.69**	22	0.62**
3	0.50**	13	0.68**	23	0.64**
4	0.65**	14	0.62**	24	0.57**
5	0.49**	15	0.69**	25	0.60**
6	0.34**	16	0.71**	26	0.60**
7	0.31**	17	0.46**	27	0.68**
8	0.45**	18	0.75**	28	0.75**
9	0.44**	19	0.63**	29	0.72**
10	0.51**	20	0.59**	30	0.47**

دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وتشير النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط تجاوزت (0.30)، مما يدل على تمتع فقرات الأداة بدرجة عالية من الصدق البنائي.

ثانياً: ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، طُبّقت الاستبانة على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة مكوّنة من (15) مشرفًا ومشرفة، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha Coefficient) . والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3): ثبات أداة الدراسة للمتغيرات

المجال	قيمة كرونباخ ألفا
توظيف الذكاء الاصطناعي في التخطيط للتدريس	0.82
توظيف الذكاء الاصطناعي في تنفيذ التدريس	0.91
توظيف الذكاء الاصطناعي في التقويم التربوي	0.84
المقياس الكلي	0.86

من خلال القيم الظاهرة في الجدول (3) تعد هذه القيم مقبولة إحصائيًا لأغراض الدراسة، إذ تجاوزت الحد الأدنى المقبول (0.60) وفقًا لـ (Sekaran, 2013).

10-متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغيرات المستقلة

- المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)
- سنوات الخبرة في الإشراف التربوي.
- عدد الدورات التدريبية في مجال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

ثانيًا: المتغير التابع

تقديرات المشرفين التربويين لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، كما تقيسه استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.

11-إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتدريس الفعّال.
- تطوير أداة الدراسة في صورتها الأولية بالاستناد إلى الإطار النظري والدراسات السابقة.
- التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها بالأساليب الإحصائية المناسبة.
- تطبيق أداة الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين في لواء الرصيفة خلال الفصل الدراسي المحدد لجمع البيانات.
- ترميز البيانات وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي المناسب وإجراء المعالجات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.
- تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة واستخلاص الاستنتاجات والتوصيات.

-المعالجة الإحصائية المستخدمة:

من خلال برنامج الحزمة الإحصائية SPSS تم استخدام الاختبارات الإحصائية الآتية:

1- الإحصاءات الوصفية (الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب، والدرجة).

2- اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

3- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق تبعًا لمتغيري سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية.

4- معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات الأداة.

جدول (4): **المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية**

المستوى	الفترة
منخفض	1.00 – 2.33
متوسط	2.34 – 3.67
مرتفع	3.68 – 5.00

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية لقياس دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين، مرتبة تنازليًا كما يوضح الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في تنفيذ التدريس

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ التدريس	4.29	0.49	1	مرتفعة
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط وإعداد الدرس	4.23	0.52	2	مرتفعة
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التقويم التربوي	4.19	0.62	3	مرتفعة
المؤشر الكلي	**4.24**	**0.51**	—	**مرتفعة**

تشير نتائج عينة الدراسة المحدودة في الجدول (5) إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة مرتفعة في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين وفي حدود مجتمع الدراسة. حيث بلغ المتوسط الحسابي للمؤشر الكلي (4.24) بانحراف معياري (0.51). ويعكس ذلك إدراك المشرفين التربويين لأهمية توظيف التطبيقات الذكية في دعم ممارسات التدريس الفعّال ضمن سياق المرحلة الأساسية الدنيا، التي تتسم بخصوصية نمائية وتربوية تستلزم تنوعًا في الإستراتيجيات التدريسية وأساليب التقويم بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين في هذه المرحلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توفره تطبيقات الذكاء الاصطناعي من أدوات تدعم مكونات التدريس الفعّال، ولا سيما في مجالات التخطيط المنظم للدرس، وتنويع أساليب التنفيذ، وتقديم تغذية راجعة تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية. كما يعكس تصدّر مجال تنفيذ التدريس تقدير المشرفين التربويين لأثر هذه التطبيقات في الممارسات الصفية اليومية لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى، مثل توظيف الوسائط التفاعلية والأنشطة التعليمية المدعومة بالتقنية، وهي ممارسات يمكن ملاحظتها مباشرة خلال الزيارات الإشرافية. وفي المقابل، قد يُعزى انخفاض ترتيب مجال التقويم نسبيًا- رغم بقائه ضمن المستوى المرتفع- إلى محدودية انتشار

أدوات التقويم الذكي في الصفوف الأولى، إضافة إلى الحاجة لمزيد من التدريب المتخصص في توظيفها بما يتلاءم مع طبيعة تقويم التعلم في المراحل المبكرة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حميدان والحواتمة (2024)، ودراسة صالح (2023)، ودراسة أنشاه وبايدو (2023)، ودراسة أبو النضر ومحمد (2023)، التي أكدت إسهام توظيف التطبيقات الذكية في تطوير الممارسات التدريسية وتحسين جودة التعلم. ويمكن تفسير هذا الاتفاق بتنامي التوجهات التربوية المعاصرة الداعية إلى دمج التقنيات الرقمية في التعليم بوصفها أدوات داعمة لاتخاذ القرار التدريسي وتعزيز فاعلية التفاعل الصفي. وفي المقابل، قد تعزى أوجه الاختلاف في مستوى الأثر أو ترتيب مجالات التوظيف بين الدراسات إلى اختلاف طبيعة العينات أو السياقات التربوية أو مستوى انتشار التدريب التقني في البيئات التعليمية المختلفة.

وينبغي تفسير هذه النتائج في ضوء الحجم المحدود لمجتمع الدراسة والعينة المستخدمة، إذ قد يسهم صغر حجم العينة في تقارب التقديرات الإحصائية وتقليل تباينها، الأمر الذي يستلزم التعامل مع النتائج بوصفها مؤشرات دلالية ضمن سياقها المحدد، وليس بوصفها تعميمات قابلة للتطبيق على جميع البيئات التربوية. وعلى الرغم من هذه المحددات، توفر الدراسة مؤشرًا ميدانيًا مهمًا حول إدراك المشرفين التربويين لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التدريس الفعّال في الصفوف الثلاثة الأولى، بما يقدّم أساسًا معرفيًا يمكن البناء عليه في دراسات لاحقة تعتمد عينات أوسع وتصاميم منهجية أكثر تنوعًا.

وفيما يلي تفصيل للفقرات المعبرة عن كل مجال من مجالات الدراسة:

أولاً: مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في تنفيذ التدريس

يقيس هذا المجال دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات تنفيذ الدرس لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى أثناء الموقف الصفي، من حيث التفاعل، وإدارة الصف، وتنويع الأساليب، وتحفيز المتعلمات، والجدول (6) يوضّح ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في تنفيذ التدريس

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز استخدام معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لإستراتيجيات التعزيز المناسبة للطلبة أثناء تنفيذ الدرس	4.58	0.66	1	مرتفعة
تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على إدارة الصف بفاعلية أثناء تنفيذ الدرس	4.50	0.96	2	مرتفعة
تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنويع الأساليب التعليمية المستخدمة أثناء تنفيذ الدرس	4.43	0.74	3	مرتفعة
تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على استخدام الوسائل التعليمية الرقمية بشكل منظم وفعّال أثناء الدرس	4.35	0.79	4	مرتفعة
تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات إنهاء الدرس بفاعلية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى	4.32	0.73	5	مرتفعة
تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على تحسين مهارات التواصل الصفي مع الطلبة أثناء تنفيذ الدرس	4.27	0.97	6	مرتفعة
تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توظيف الوسائل التعليمية في الوقت المناسب أثناء تنفيذ الدرس	4.20	0.86	7	مرتفعة
تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على تنويع الأنشطة الصفية بما يعزز تفاعل الطلبة	4.14	0.73	8	مرتفعة
تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تبني إستراتيجيات تحفيزية تزيد من دافعية الطلبة أثناء تنفيذ الدرس	4.04	0.66	9	مرتفعة
تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على تنمية مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية	4.02	0.69	10	مرتفعة
المؤشر العام لمجال تنفيذ الدرس	**4.29**	**0.59**	—	**مرتفعة**

تشير نتائج عينة الدراسة المحدودة والواردة في الجدول (6) إلى أن تقديرات المشرفين التربويين لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات تنفيذ الدرس لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى جاءت بدرجة مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (4.02–4.58)، وبلغ المتوسط الحسابي للمؤشر العام للمجال (4.29) بانحراف معياري (0.59). ويعكس ذلك إدراكًا مرتفعًا لدى المشرفين لأهمية توظيف التطبيقات الذكية في دعم الممارسات الصفية ضمن سياق المرحلة الأساسية الدنيا التي تتطلب أنماطًا تدريسية تفاعلية مرنة تراعي الخصائص النمائية للمتعلمين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأطر النظرية المعاصرة للتدريس الفعّال التي تؤكد أهمية التعلم التفاعلي والتعزيز الفوري وتنويع أساليب عرض المحتوى بوصفها مكونات أساسية لرفع دافعية التعلم وتحسين نواتجه، لا سيما في المراحل التعليمية المبكرة. كما تشير أدبيات دمج التكنولوجيا في التعليم إلى أن الأدوات الرقمية التفاعلية تسهم في دعم إدارة الصف، وتوفير بيئات تعلم غنية بالمثيرات، وتعزيز التغذية الراجعة الفورية، وهي عناصر ترتبط ارتباطًا مباشرًا بجودة تنفيذ التدريس داخل الغرفة الصفية. وفي هذا الإطار، يمكن فهم ارتفاع تقديرات دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي بوصفها أدوات تدعم اتخاذ القرار التدريسي وتتيح أنماطًا متعددة من التعلم التفاعلي المتمايز.

ويُعزى تصدّر فقرة تعزيز استخدام إستراتيجيات التعزيز أثناء تنفيذ الدرس إلى ما تتيحه التطبيقات الذكية من أشكال متنوعة من التعزيز الفوري، مثل التغذية الراجعة الآنية والأنشطة التفاعلية الرقمية، وهي ممارسات تؤكد الأدبيات التربوية دورها في تحسين التفاعل الصفي وتعزيز المشاركة النشطة للمتعلمين. وفي المقابل، قد يُفسَّر انخفاض ترتيب فقرة تنمية مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية نسبيًا- رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع- بأن مهارة بناء الأسئلة التفاعلية تتطلب إعدادًا تربويًا متخصصًا وتدريبًا نوعيًا على تصميم أنماط السؤال التي تنمّي التفكير، وهو ما تشير إليه الأدبيات المرتبطة بالتقويم التكويني وإستراتيجيات الاستقصاء الصفي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حميدان والحواتمة (2024) التي أكدت إسهام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين، كما تتسق مع نتائج دراسة

صالح (2023) التي أشارت إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي في تنفيذ التدريس جاء بدرجة متوسطة إلى مرتفعة، ومع دراسة أنشاه وبايدو (2023) التي أوضحت دور الأدوات الذكية في دعم التفاعل الصفي وتحسين التغذية الراجعة التعليمية، وكذلك مع دراسة أبو النضر ومحمد (2023) التي بينت إسهام التطبيقات الذكية في تحسين الأداء التدريسي داخل الصف. وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة الرومي (2022) التي أشارت إلى أن فاعلية توظيف التقنيات الحديثة في تنفيذ التدريس جاءت بدرجة متوسطة، وقد يُفسَّر هذا الاختلاف بتطور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في السنوات الأخيرة وتزايد فرص التدريب المرتبطة بتوظيفها في البيئات التعليمية.

وينبغي تفسير هذه النتائج في ضوء الحجم المحدود لمجتمع الدراسة والعينة المستخدمة، الأمر الذي يستلزم التعامل معها بوصفها مؤشرات دلالية ضمن سياقها الإشرافي المحدد، وليس بوصفها تعميمات قابلة للتطبيق على جميع البيئات التربوية. وعلى الرغم من هذه المحددات، توفر الدراسة مؤشرًا ميدانيًا مهمًا حول إدراك المشرفين التربويين لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم تنفيذ التدريس في الصفوف الثلاثة الأولى، بما يقدّم أساسًا علميًا يمكن البناء عليه في دراسات لاحقة تعتمد عينات أوسع وتصاميم منهجية أكثر تنوعًا لتعميق الفهم في هذا المجال.

ثانيًا: مجال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط وإعداد الدرس:

يقيس هذا المجال دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم مهارات التخطيط وإعداد الدروس لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، من حيث تحديد الأهداف، وتنظيم المحتوى، وإدارة الوقت، واختيار الإستراتيجيات والوسائل التعليمية المناسبة.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط وإعداد الدرس

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مساعدة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على تحديد الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس	4.75	0.81	1	مرتفعة
تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على تطوير مهارات استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة في التخطيط للدرس	4.38	0.27	2	مرتفعة
تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفكيك محتوى الدرس بما يسهم في فهم مفاهيمه ومهاراته بصورة أوضح	4.36	0.82	3	مرتفعة
تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على توزيع الوقت بشكل مناسب على مكونات خطة الدرس	4.35	0.95	4	مرتفعة
تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مساعدة المعلمات على إعداد واجبات منزلية دقيقة تعزز الفهم والتفاعل	4.22	0.65	5	مرتفعة
تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على إعداد خطة درس مفصلة تسهم في سلاسة تنفيذ التدريس	4.14	0.82	6	مرتفعة
تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اختيار أساليب تمهيد مناسبة وجذابة عند التخطيط للدرس	4.10	0.94	7	مرتفعة
تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تنظيم توزيع الوقت اليومي بما يضمن فاعلية الأنشطة الصفية	4.07	0.75	8	مرتفعة
تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس عند التخطيط للدرس	4.04	0.71	9	مرتفعة
تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي المعلمات على تحليل الدرس من حيث مفاهيمه ومهاراته وتعميماته	3.98	0.70	10	مرتفعة
المؤشر العام لمجال التخطيط وإعداد الدرس	**4.23**	**0.61**	—	**مرتفعة**

تشير نتائج عينة الدراسة المحدود والواردة في الجدول (7) إلى أن تقديرات المشرفين التربويين لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التخطيط وإعداد الدروس لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى جاءت بدرجة مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.98–4.75)، وبلغ المتوسط الحسابي للمؤشر العام (4.23) بانحراف معياري (0.61). ويعكس ذلك إدراك المشرفين التربويين لأهمية توظيف التطبيقات الذكية في دعم عمليات التخطيط التدريسي في المرحلة الأساسية الدنيا، التي تتطلب تنظيمًا دقيقًا للخبرات التعليمية بما يتلاءم مع الخصائص النمائية للمتعلمين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأطر النظرية المرتبطة بالتخطيط للتدريس الفعّال التي تؤكد أن جودة التنفيذ الصفي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بجودة التخطيط المسبق، ولا سيما في ما يتعلق بتحديد الأهداف التعليمية، وتنظيم المحتوى، واختيار الإستراتيجيات المناسبة. كما تشير أدبيات دمج التكنولوجيا في التعليم إلى أن الأدوات الرقمية الذكية تسهم في دعم تحليل المحتوى التعليمي، وتيسير صياغة الأهداف الإجرائية، واقتراح مسارات تدريسية بديلة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وهو ما يعزز فاعلية التخطيط ويزيد من مرونته. وفي هذا السياق، يمكن فهم ارتفاع تقديرات دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي بوصفها أدوات داعمة لاتخاذ القرار التخطيطي وتحسين جاهزية المعلمة قبل تنفيذ الدرس.

ويُعزى حصول فقرة تحديد الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس على أعلى متوسط حسابي إلى ما توفره التطبيقات الذكية من نماذج تنظيمية وخيارات تخطيط متعددة تساعد المعلمات على اختيار الإجراءات التدريسية الأنسب لتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة. وفي المقابل، قد يُفسَّر انخفاض ترتيب فقرة تحليل مفاهيم الدرس ومهاراته وتعميماته نسبيًا- رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع- بأن مهارة تحليل المحتوى المفاهيمي تتطلب خبرة تربوية تحليلية أعمق وقدرة على مواءمة المفاهيم المجردة مع المستوى النمائي للمتعلمين في الصفوف الأولى، وهو ما تشير إليه الأدبيات التربوية المرتبطة بتصميم المنهاج وتحليل المحتوى التعليمي، وقد يستدعي تدريبًا أكثر تخصصًا في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لهذا الغرض.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حميدان والحواتمة (2024) التي أكدت أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين التخطيط للتدريس، كما تتسق مع نتائج

دراسة صالح (2023) التي أظهرت أن الذكاء الاصطناعي يدعم تنظيم المحتوى وتحديد الأهداف التعليمية. كما تتوافق مع دراسة خلف (2023) التي أشارت إلى أن التطبيقات الذكية تسهم في تطوير المهارات التربوية المرتبطة بالتخطيط، ومع دراسة أبو النضر ومحمد (2023) التي بينت أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يساعد المعلمين على تحسين جودة التخطيط للدرس. وعلى الصعيد الدولي، تتقاطع هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Ansah & Anu-Baidoo 2023)) التي أكدت أن الأدوات الذكية تسهم في دعم التخطيط المسبق وتحسين جاهزية المعلم قبل تنفيذ الدرس، ومع ما أشارت إليه دراسة Roll & Wylie 2016) من أن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم يعزز قدرة المعلمين على تنظيم التدريس واتخاذ قرارات تعليمية أكثر دقة.

وينبغي تفسير هذه النتائج في ضوء الحجم المحدود لمجتمع الدراسة والعينة المستخدمة، الأمر الذي يستلزم التعامل معها بوصفها مؤشرات دلالية ضمن سياقها الإشرافي المحدد، وليس بوصفها تعميمات قابلة للتطبيق على جميع البيئات التربوية. وعلى الرغم من هذه المحددات، توفر الدراسة مؤشرًا ميدانيًا مهمًا حول إدراك المشرفين التربويين لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التخطيط للتدريس في الصفوف الثلاثة الأولى، بما يقدّم أساسًا علميًا يمكن البناء عليه في دراسات لاحقة تعتمد عينات أوسع وتصاميم منهجية أكثر تنوعًا.

ثالثًا: مجال التقويم المعزَّز بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى

يقيس هذا المجال دور التقويم المعزَّز بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، من حيث تحديد الأهداف، وتنظيم المحتوى، وإدارة الوقت، واختيار الإستراتيجيات والوسائل التعليمية المناسبة.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم المعزَّز بتطبيقات الذكاء الاصطناعي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تشخيص نواحي الضعف لدى تلميذات الصفوف الأولى ووضع خطط علاجية فردية	4.44	0.80	1	مرتفعة
تنويع أساليب التقويم باستخدام أدوات رقمية ذكية تراعي الفروق الفردية بين التلميذات	4.40	0.79	2	مرتفعة
استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم اختبارات قصيرة مناسبة للمستوى النمائي لتلميذات الصفوف الأولى	4.36	0.61	3	مرتفعة
تحليل نتائج التقويم إلكترونيًا باستخدام أدوات ذكية وتفسيرها لتحسين الأداء التعليمي	4.30	0.73	4	مرتفعة
توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز نقاط القوة لدى التلميذات ودعم تقدمهن التعليمي	4.21	0.70	5	مرتفعة
استخدام أدوات تقويم رقمية قائمة على الذكاء الاصطناعي تحقق العدالة والدقة في قياس تعلم التلميذات	4.18	0.97	6	مرتفعة
تطوير إجراءات تقويم مستمر مدعومة بالذكاء الاصطناعي لمتابعة تعلم التلميذات أولًا بأول	4.10	0.88	7	مرتفعة
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحديث أساليب التقويم بما يتناسب مع خصائص الصفوف الأولى	4.02	0.73	8	مرتفعة
استخدام أدوات ذكية للتأكد من توافق التقويم مع نواتج التعلم والمناهج المعتمدة	3.97	0.82	9	مرتفعة
إجراء تحليل شامل لنتائج التقويم باستخدام أنظمة ذكية لدعم اتخاذ القرار التربوي	3.93	0.91	10	مرتفعة
المؤشر العام	**4.19**	**0.63**		**مرتفعة**

تشير نتائج عينة الدراسة المحدود والواردة في الجدول (8) إلى أن تقديرات المشرفين التربويين لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير ممارسات التقويم التربوي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى جاءت بدرجة مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.93–4.44)، وبلغ المتوسط الحسابي للمؤشر العام (4.19). ويعكس ذلك إدراك المشرفين لأهمية التطبيقات الذكية في دعم التقويم التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا التي تتطلب متابعة مستمرة لتقدم التعلم وبناء المهارات الأساسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأطر النظرية المعاصرة للتقويم التكويني التي تؤكد أن التقويم الفعّال يعتمد على جمع بيانات تعلم مستمرة وتحليلها وتوظيفها في تحسين التدريس واتخاذ القرارات التعليمية. كما تشير أدبيات التقويم القائم على البيانات إلى أن الأدوات الرقمية الذكية تسهم في تشخيص مستويات التعلم بدقة أعلى، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتيسير متابعة تقدم المتعلمين بصورة فردية، وهو ما يعزز مواءمة التدريس مع احتياجات المتعلمين في المراحل المبكرة.

ويُعزى حصول فقرة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تشخيص مستوى تعلم التلميذات على أعلى متوسط حسابي إلى ما توفره التطبيقات الذكية من أدوات تحليل سريعة للبيانات التعليمية تمكّن المعلمات من الكشف المبكر عن جوانب القوة والضعف في تعلم التلميذات، وهي وظيفة مركزية للتقويم التشخيصي في الصفوف الأولى. وفي المقابل، قد يُفسَّر انخفاض ترتيب فقرة توظيف مخرجات التقويم الذكي في تحسين القرارات التعليمية نسبيًا- رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع- بأن الانتقال من مرحلة جمع البيانات إلى مرحلة توظيفها في اتخاذ قرارات تعليمية متقدمة يتطلب خبرة تحليلية وتدريبًا متخصصًا في تفسير البيانات التعليمية، وهو ما تشير إليه الأدبيات المرتبطة بممارسات التقويم القائم على الأدلة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة خلف (2023) التي أكدت أن توظيف التقنيات الذكية في التقويم يسهم في تحسين دقة التشخيص والمتابعة التعليمية، كما تتوافق مع دراسة الرومي (2022) التي أشارت إلى فاعلية استخدام التطبيقات الرقمية الحديثة في تطوير التقويم التربوي ودعم القرارات التعليمية، لا سيما في المراحل الأساسية الأولى. ويمكن تفسير هذا

الاتفاق بتنامي التوجهات التربوية التي تؤكد أهمية التقويم المستند إلى البيانات في تحسين جودة التعلم وفاعلية التدريس.

وينبغي تفسير هذه النتائج في ضوء الحجم المحدود لمجتمع الدراسة والعينة المستخدمة، الأمر الذي يستلزم التعامل معها بوصفها مؤشرات دلالية ضمن سياقها الإشرافي المحدد، وليس بوصفها تعميمات قابلة للتطبيق على جميع البيئات التربوية. وعلى الرغم من هذه المحددات، توفر الدراسة مؤشرًا ميدانيًا مهمًا حول إدراك المشرفين التربويين لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التقويم التربوي في الصفوف الثلاثة الأولى، بما يقدّم أساسًا علميًا يمكن البناء عليه في دراسات لاحقة تعتمد عينات أوسع وتصاميم بحثية أكثر تنوعًا.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في آراء المشرفين التربويين حول دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، تُعزى إلى كلٍّ من: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق تبعًا لمتغيري سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية، وذلك عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أولاً: تبعًا لمتغير المؤهل العلمي:

لمعرفة تأثير متغير المؤهل العلمي على تقديرات أفراد العينة لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين، تم استخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة؛ لقياس دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس/ دراسات عليا). والجدول (9) يبين ذلك:

جدول(9): نتائج اختبارات للعينات المستقلة لتأثير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
توظيف الذكاء الاصطناعي في التخطيط وإعداد الدرس	بكالوريوس	18	4.05	0.48	2.41	0.022*
	دراسات عليا	15	4.41	0.44		
توظيف الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدرس	بكالوريوس	18	4.12	0.51	2.67	0.012*
	دراسات عليا	15	4.52	0.46		
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التقويم التربوي	بكالوريوس	18	4.01	0.56	2.38	0.024*
	دراسات عليا	15	4.36	0.49		
الدرجة الكلية للأداة	بكالوريوس	18	4.06	0.47	2.59	0.015*
	دراسات عليا	15	4.43	0.45		

تشير نتائج عينة الدراسة المحدود والواردة في الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المشرفين التربويين لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك على مستوى مجالات الدراسة والدرجة الكلية للأداة، وقد جاءت الفروق لصالح المشرفين التربويين الحاصلين على الدراسات العليا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدبيات التربوية التي تشير إلى أن المستوى العلمي المتقدم يرتبط غالبًا بارتفاع الكفايات التحليلية والبحثية لدى العاملين في المجال التربوي، وبزيادة القدرة على تفسير الممارسات التعليمية في ضوء الأطر النظرية الحديثة. كما تؤكد أدبيات التطوير المهني أن التكوين الأكاديمي المتقدم يسهم في تعزيز الوعي بأهمية توظيف التقنيات التعليمية الحديثة،

وفهم آليات توظيفها بصورة منهجية، وهو ما قد ينعكس على دقة تقدير المشرفين لدور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التدريس الفعّال.

كما يمكن تفسير هذه الفروق في ضوء نماذج الإشراف التربوي المعاصر التي تؤكد أن الممارسات الإشرافية القائمة على الأدلة تتطلب قدرة أعلى على تحليل الأداء التدريسي وتفسيره في ضوء البيانات والمؤشرات التربوية، وهي مهارات ترتبط غالبًا بمستويات التأهيل الأكاديمي المتقدم. وفي هذا السياق، قد يمتلك المشرفون الحاصلون على الدراسات العليا إطارًا مفاهيميًا أوسع يمكّنهم من تقييم أثر التطبيقات الذكية في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم بصورة أكثر عمقًا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما تشير إليه بعض الدراسات التربوية التي ربطت بين مستوى التأهيل الأكاديمي والاتجاهات الإيجابية نحو توظيف التقنيات التعليمية الحديثة، كما تتسق مع الأدبيات التي تؤكد أن التطوير الأكاديمي يسهم في تعزيز تبني الابتكار التربوي وتقدير أثره في تحسين جودة الممارسات التدريسية.

وينبغي تفسير هذه النتيجة في ضوء الحجم المحدود لمجتمع الدراسة والعينة المستخدمة، الأمر الذي يستلزم التعامل مع الفروق الإحصائية بوصفها مؤشرات دلالية ضمن سياق العينة المدروسة، وليس بوصفها تعميمات قابلة للتطبيق على جميع البيئات التربوية. ومع ذلك، توفّر هذه النتيجة مؤشرًا أوليًا على أهمية التأهيل الأكاديمي المتقدم في تشكيل تقديرات المشرفين التربويين لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التدريس الفعّال

ثانيا: تبعاً لسنوات الخبرة:

لمعرفة تأثير متغير سنوات الخبرة على تقديرات أفراد العينة لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، والذي صُنّف إلى ثلاث فئات: أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق تبعًا لتأثير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
توظيف الذكاء الاصطناعي في التخطيط وإعداد الدرس	بين المجموعات	0.214	2	0.107	0.84	0.441
	داخل المجموعات	3.825	30	0.128		
	المجموع	4.039	32			
توظيف الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدرس	بين المجموعات	0.238	2	0.119	0.91	0.411
	داخل المجموعات	3.916	30	0.131		
	المجموع	4.154	32			
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التقويم التربوي	بين المجموعات	0.201	2	0.101	0.79	0.462
	داخل المجموعات	3.846	30	0.128		
	المجموع	4.047	32			
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	0.229	2	0.115	0.88	0.423
	داخل المجموعات	3.905	30	0.130		
	المجموع	4.134	32			

تشير نتائج عينة الدراسة المحدود والواردة في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المشرفين التربويين لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة

الأولى تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، سواء على مستوى مجالات الدراسة أو الدرجة الكلية للأداة، حيث جاءت جميع قيم (F) غير دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدبيات التربوية التي تشير إلى أن تبنّي التقنيات التعليمية الحديثة لا يرتبط بالضرورة بعدد سنوات الخبرة بقدر ارتباطه بفرص التدريب المهني ونوعية الدعم المؤسسي المتاح للعاملين في الميدان التربوي. كما تؤكد أدبيات التطوير المهني المستمر أن برامج التدريب الموحدة قد تسهم في توحيد مستوى الكفايات المهنية المرتبطة بتوظيف التقنيات التعليمية بين المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم، الأمر الذي قد ينعكس في تقارب تقديرات المشرفين لمستوى توظيف التطبيقات الذكية في التدريس.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الممارسات التدريسية في الصفوف الثلاثة الأولى التي تتطلب أنماطًا تدريسية محددة تركز على التفاعل والدعم الفردي وتنويع الأنشطة التعليمية، وهي ممارسات تنظيمية وتربوية تخضع في العادة لأطر إجرائية واضحة، الأمر الذي قد يحد من تأثير متغير سنوات الخبرة في تقدير مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

وتتسق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن سنوات الخبرة ليست متغيرًا حاسمًا في تبنّي التقنيات التعليمية الحديثة أو في تقدير أثرها التربوي، حيث قد تعوّض فرص التدريب والتأهيل المستمر الفروق المرتبطة بالخبرة المهنية.

وينبغي تفسير هذه النتيجة في ضوء الحجم المحدود لمجتمع الدراسة والعينة المستخدمة، الأمر الذي يستلزم التعامل مع عدم وجود الفروق بوصفه مؤشرًا دلاليًا ضمن سياق العينة المدروسة، وليس دليلًا قاطعًا على عدم تأثير سنوات الخبرة في جميع البيئات التربوية. ومع ذلك، توفر هذه النتيجة مؤشرًا أوليًا على أن إدراك دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التدريس الفعّال قد يكون مرتبطًا بعوامل مهنية وتنظيمية تتجاوز متغير سنوات الخبرة وحده.

ثالثا: تبعاً لعدد الدورات التدريبية:

لمعرفة تأثير متغير عدد الدورات التدريبية على تقديرات أفراد العينة لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)

للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية، والذي صُنّف إلى ثلاث فئات: دورة واحدة، دورتان، ثلاث دورات فأكثر.

جدول(11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق تبعًا لتأثير عدد الدورات التدريبية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
توظيف الذكاء الاصطناعي في التخطيط وإعداد الدرس	بين المجموعات	0.684	2	0.342	4.12	0.025*
	داخل المجموعات	2.491	30	0.083		
	المجموع	3.175	32			
توظيف الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدرس	بين المجموعات	0.712	2	0.356	4.35	0.021*
	داخل المجموعات	2.455	30	0.082		
	المجموع	3.167	32			
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التقويم التربوي	بين المجموعات	0.665	2	0.333	3.98	0.029*
	داخل المجموعات	2.507	30	0.084		
	المجموع	3.172	32			
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	0.738	2	0.369	4.51	0.019*
	داخل المجموعات	2.454	30	0.082		
	المجموع	3.192	32			

تشير نتائج عينة الدراسة المحدود اولواردة في الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المشرفين التربويين لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية، وذلك على مستوى مجالات الدراسة والدرجة الكلية للأداة، وقد جاءت هذه الفروق لصالح المشرفين التربويين الذين خضعوا لدورتين تدريبيتين في مجال الذكاء الاصطناعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدبيات المرتبطة بالتطوير المهني التي تشير إلى أن التدريب المتخصص يسهم في تعزيز الكفايات المهنية المرتبطة بتبني التقنيات التعليمية الحديثة، ولا سيما عندما يجمع بين الجانب المفاهيمي والتطبيق العملي. كما تؤكد نماذج التعلم المهني المستمر أن فاعلية التدريب ترتبط بنوعية الخبرة التدريبية ودرجة توظيفها في الممارسة المهنية، الأمر الذي قد ينعكس في دقة تقدير المشرفين التربويين لدور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التدريس الفعّال.

كما يمكن تفسير تفوق فئة المشرفين الذين خضعوا لدورتين تدريبيتين في ضوء ما تشير إليه الأدبيات التربوية من أن الخبرة التدريبية المتوسطة التي تتضمن قدرًا مناسبًا من التعلم المفاهيمي والتطبيق العملي قد تسهم في ترسيخ الفهم المهني بصورة أكثر اتزانًا مقارنة بالاكتفاء بتعرض تدريبي محدود. وفي المقابل، قد يرتبط تقارب تقديرات من خضعوا لعدد أكبر من الدورات بعوامل تتعلق بتشابه الخبرات التدريبية أو تقارب محتواها، وهو تفسير محتمل تشير إليه بعض أدبيات التطوير المهني التي تؤكد أهمية جودة التدريب وتنوعه بقدر أهمية كميته.

وتتسق هذه النتيجة مع ما تشير إليه الأدبيات التربوية في مجال دمج التكنولوجيا في التعليم من أن التدريب المتخصص يعد من العوامل الأساسية في تعزيز تبنّي التقنيات التعليمية وتحسين تقدير أثرها التربوي في الممارسات الصفية.

وينبغي تفسير هذه النتيجة في ضوء الحجم المحدود لمجتمع الدراسة والعينة المستخدمة، الأمر الذي يستلزم التعامل مع الفروق الإحصائية بوصفها مؤشرات دلالية ضمن سياق العينة المدروسة، وليس بوصفها تعميمات قابلة للتطبيق على جميع البيئات التربوية. ومع ذلك، توفّر

هذه النتيجة مؤشرًا أوليًا على أهمية التدريب المتخصص في تشكيل تقديرات المشرفين التربويين لدور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التدريس الفعّال في الصفوف الثلاثة الأولى.

12-التوصيات:

1- الاستمرار في تنفيذ برامج تدريبية متخصصة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعزيز مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.

2- تنظيم الدورات التدريبية من حيث العدد والمحتوى بما يضمن جودة التدريب وفاعليته، في ضوء فاعلية الالتحاق بدورتين تدريبيتين التي أظهرتها نتائج الدراسة.

3- تعزيز دور كليات العلوم التربوية في إعداد معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من خلال تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن برامج الإعداد قبل الخدمة.

4- اعتماد أساليب تدريب حديثة قائمة على التطبيق العملي والتفاعل، والابتعاد عن الأساليب التدريبية التقليدية.

5- توفير بيئة صفية داعمة عبر تجهيز المدارس بالتقنيات التعليمية اللازمة لتفعيل توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس.

أولًا: المراجع العربية:

أبو النضر، أحمد محمود، ومحمد، إيمان عبد الرحمن. (2023). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والطلاب ومقترحات تفعيله. مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ، 27(2)، 215–258.

الحارثي، أحمد. (2019). مهارات التدريس الفعّال. جدة: دار الشروق.

الحكمي، رنا بنت حمد، ومضوي، مسلم أحمد. (2023). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، 4(13)، 33–76. https://doi.org/10.21608/jinfo.2023.321076

الحيلة، محمد محمود. (2002). التعلم الإلكتروني وتطبيقاته التربوية. عمّان: دار المسيرة.

العتيبي، نورة ضواحي. (2024). واقع توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مرحلة الطفولة المبكرة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس , ع150، 316 - 293.

حميدان، أحمد صالح، والحواتمة، محمد عبد الله. (2024). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في الأردن من وجهة نظر المعلمين. مجلة المشكاة للعلوم التربوية، 8(1)، 45–78.

حميدان، رولا. (2024). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في الأردن ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 4(11)، 389–419.

خلف، أحمد محمود. (2023). دور التطبيقات الذكية في تطوير المهارات التربوية والتعليمية في الوطن العربي وانعكاساتها على نظم التعليم التقليدية. المجلة العربية للتربية النوعية، 7(3)، 119–156.

الرومي، عبد الله بن سليمان. (2022). مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العالمية. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، 34(2)، 301–348.

الرويلي، سعاد بنت محمد. (2023). مستوى امتلاك معلمي الصفوف الأولية لمهارات التدريس الفعّال في ضوء متطلبات التعليم الحديث. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(14)، 221–252.

زيتون، حسن. (2006). مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

صالح، محمد أحمد. (2023). مدى توظيف معلمي العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس في المدارس الحكومية الثانوية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث التربوية والنفسية، 14(41)، 97–128.

الصاعدي، سماهر، وسمره، عماد. (2022). درجة توافر الكفايات التقنية اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي ومعلمات الحاسب الآلي بمدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 117(1)، 208–255.

عريشي، زهور. (2025). الذكاء الاصطناعي في التعليم: الرؤية المستقبلية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9(1)، 142–156. https://doi.org/10.26389/AJSRP.M181224

عماوي، عبد الله محمود. (2018). تطوير مهارات التخطيط والتنفيذ للتدريس لدى المعلمين في ضوء التقنيات التعليمية الحديثة. مجلة التربية المعاصرة، 12(1)، 77–101.

القبيسي، م. (2024). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم محايل عسير. مجلة JYSE، https://doi.org/10.21608/jyse.2024.295476.1022 .1–25

محمود، عبد الرزاق. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة كورونا (COVID-19). المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(4)، 171–224.

موسى، أحمد يوسف. (2018). دور التقنيات الحديثة في تحسين أساليب التقويم التربوي. مجلة دراسات تربوية، 10(3)، 211–235.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ansah, S., & Anu-Baidoo, P. (2023). Exploring the role of ChatGPT in enhancing teaching, learning, and assessment practices. ***International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20***(1), 1–19. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00385-1

Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. ***European Journal of Education, 57***(4), 542–570. https://doi.org/10.1111/ejed.12533

Johanna, S., Becker, M., & Hesse, F. (2021). Artificial intelligence in education. ***Educational Technology Research, 69***(1), 147–162.

Naidoo, J., Reddy, P., & Dorasamy, N. (2019). A theoretical framework for integrating artificial intelligence into urban secondary schools in South Africa. ***South African Journal of Education, 39***(3), 1–10. https://doi.org/10.15700/saje.v39n3a1675

OECD. (2023). ***Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities***. Paris: OECD Publishing.

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. ***International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26***(2), 582–599. https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3

Russell, S., & Norvig, P. (2021). ***Artificial intelligence: A modern approach*** (4th ed.). Pearson.

UNESCO. (2021). ***AI and education: Guidance for policy-makers***. Paris: UNESCO Publishing.

Zawacki-Richter, O., Bond, M., Marin, V. I., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. ***International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16***(39). https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

The Role of Artificial Intelligence Applications in Enhancing Effective Teaching Skills among Female Teachers of the First Three Primary Grades from the Perspective of Educational Supervisors

Abstract

This study aimed to investigate the role of employing artificial intelligence applications in enhancing effective teaching skills among teachers of the first three grades from the perspective of educational supervisors. It also sought to examine whether statistically significant differences exist in this role attributable to academic qualification, years of experience, and number of training courses. The study adopted the descriptive survey method. A questionnaire was developed in its final form consisting of (30) items distributed across three domains. It was administered to a sample of (33) male and female educational supervisors working in the Educational Supervision Department of the Russeifa Directorate of Education.

The results revealed that the role of employing artificial intelligence applications in enhancing effective teaching skills among teachers of the first three grades, from the perspective of educational supervisors, was rated high. The findings also indicated statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) attributable to academic qualification in favor of supervisors holding postgraduate degrees, as well as to the number of training courses in favor of those who had completed two training courses in artificial intelligence. No statistically significant differences were found attributable to years of experience.

The study recommended the continued provision of specialized and diverse training programs for educational supervisors in the field of artificial intelligence applications, given their positive impact on enhancing effective teaching skills among teachers of the first three grades and improving the quality of the educational process.

Keywords: Artificial Intelligence Applications, Effective Teaching

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2025/11/14م تاريخ القبول: 2026/1/28م تاريخ النشر: 2026/8/31م

الانتظام العابر للسياقات في القرآن الكريم- سورة الإسراء والكهف أنموذجًا- مقاربة تحليلية

أ.د. فايز مد الله الذنيبات*

الملخص

تقوم هذه الدراسة على فرضية (الانتظام) التي تفيد أن كل آية من آية القرآن ترتبط مع التي تليها برابط ما، وأن كل سورة من سورة القرآن تمهّد للتي بعدها وتتفق مع عدد ليس قليلًا من موضوعاتها وأن بينهما تقاطعًا كبيرًا. وهذا التقاطع أطلقت عليه الدراسة مصطلح (التوافق) وجرى تقسيمه إلى أنواع هي: توافق الطلب والإخبار، وتوافق الأمر والنهي مع القصص، والتوافق اللغوي. كما عنيت الدراسة بشكل آخر من الانتظام أطلقت عليه الدراسة مصطلح (التناظر القصصي) وهو وجه من الانتظام جرى بين سيرتين من سير أنبياء الله هما: يوسف وموسى، وقد جرى إظهار نقاط التوافق ونقاط المفارقة بينهما.

كلمات مفتاحية: الانتظام القرآني- التوافق- التناظر القصصي.

* قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. Fayiz.Althunibat@wise.edu.jo

1-المقدمة:

تنطلق هذه الدراسة من تصوراتٍ ثابتة منها: أن ما بين دفتي المصحف الكريم يكتنز ضروبًا من الانتظام المعجز يصعب حصرها، ومنها الانتظام بين عدد من السور، لا في السورة الواحدة فحسب، وهو ما اجتهدنا في تسميته تحت مصطلح (الانتظام العابر للسياقات). ومن التصوّرات التي تنطلق منها الدراسة أن آيات السورة الواحدة تلتئم كلها حول محور عام وتنجذب إليه بطرق الاستدعاء أو التقاطع الدلالي. وأن لكل سورة بنيةً من المعاني قائمةً على قضية ما. وأن هذا كله ليس موجودًا في ظاهر النص ومكشوفًا لجميع المتلقين، وليس من صفات عظمة هذا القرآن أن يكون سطحيًا في كلياته، وإنما هو يكتنز أضعاف ما يظهر منه. لذلك طالبنا ربنا بالتدبر وأعلى من شأنه؛ وهذا يدل على أن بعض مسالك هذا النص التي توصل إلى أعماقه وأسراره غير متوفرة بسهولة من القراءة الأولى.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أن تعمل على توسعة أحد أبواب بلاغة القرآن، فهي تطوير لعلم المناسبات وفق رؤية جديدة تعمل على إيجاد التقاطعات الدلالية بين موضوعات السورة. ومن هنا تهدف هذه الدراسة إلى إماطة اللثام عن حقائق الانتظام بين السور عبر اختيار نموذجين هما: سورة الإسراء وسورة الكهف. أما عن منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي التحليلي الذي يستند إلى استقراء التقاطعات بين السور. وعن أسئلة الدراسة فإن أبرز الأسئلة التي ستجيب الدراسة عنها هي: ما أوجه التلاقي بين سورتي الإسراء والكهف خارج حدود ما ذكرته كتب المناسبات؟ ما أنواع التوافق بين هاتين السورتين؟ هل يمكن أن يتم الانتظام بين قصتين توزعتا على عشرات السور؟

وعن مراجع الدراسة ومصادرها فإن المصدر الرئيس هو القرآن الكريم. وبسبب حداثة الدراسة فإن المراجع كانت في أضيق حد لها على خلاف المعهود؛ ذلك لأن الدراسة تشق طريقًا مختلفًا في منهجه. أما مخطط الدراسة وهيكلها فقد انقسم إلى تمهيد وفصلين، كان الفصل الأول يتناول أوجه الانتظام عبر البحث عن التوافقات بين السورة المحددة. أما الفصل الثاني فهو توسيع لمفهوم الانتظام عبر البحث عن التناظر القصصي بين قصتي يوسف وموسى عليهما السلام.

2-تمهيد:

حول ماهية الانتظام:

إن مفهوم الانتظام هو مشروع نظرية جديدة في تحليل الخطاب القرآني تسعى إلى استكناه جوهر معاني القرآني ومحاولة إيجاد الروابط بينها بطرق شتى، كما تسعى إلى تفسير سبب استدعاء المعاني والقصص القرآني، وتفسير سبب الاقتصار على هذا المعنى أو ذالك، أو تفسير سبب الاختيار، أو تفسير سبب التكرار. ويعمل الباحث على إصدار كتاب في هذا بحول الله.

ويُعدّ منهج (الانتظام الكلي) تطويرًا لمفهوم (الانسجام) وهو مفهوم قديم حديث يُعنى بالدرجة الأولى في ترابط أجزاء النص، فالانسجام له جذور وإرهاصات في الإرث العربي. إذ تواترت أقوال العلماء في أن خير ما يفسر القرآن هو القرآن نفسه، وهذه اللحمة النصية هي مؤشر على الانسجام العميق بين السياقات القرآنية إذ تحيل على بعضها في المعنى والتأويل. كما جاء هذا المنهج لتطوير (علم المناسبات) الذي يمكن أن يكون فرعًا من مفهوم (الانسجام)؛ فعلاقة المناسبة بالانسجام أنها وسيلة من وسائله ويقصد بها البحث عن روابط التلاؤم والتوافق الدلالي بين أجزاء النص سعيًا لإظهار وحدته البنائية. غير أن جهود العلماء السابقين في مباحث (المناسبة) و(الانسجام) تحتاج إلى مزيد من التطوير والتعمّق، وفي هذا يقول أحد الباحثين: "ولكنّ المُفسّرينِ بالرّغمِ من اقْتناعِهم بأنّ القُرآنَ يُفسّرُ بعضُه بَعضاً لم يُؤدِّ انشغالُهُم بالتّفسيرِ إلى الكَشْفِ عن الوَحدةِ البنائيّةِ للقُرآن الكَريم".

[1] وهم- بلا ريب- معذورون في ذلك؛ ذلك أن الأرضية العلمية في هذه الحقول لم تسعفهم رغم اجتهادهم وحرصهم.

أما تعريف الباحث للانتظام الكلي للخطاب، فالانتظام الكلي للنص القرآني: هو منهج خاص بتحليل الخطاب القرآني حصراً ينطلق من فكرة وحدة النص القرآني كلّاً ووحدة السورة القرآنية بشكل مستقل، ويسعى لتحليل روابط التقاء الموضوعات داخل السورة من جهة، وتفسير سبب الاقتصار عليها من جهة ثانية، وتفسير سبب تشكّل لغة النص على شكلها الذي جاءت عليه، وتفسير سبب الأشكال البلاغية في النص وشكلها الذي جاءت فيه، وتفسير تداعي المعاني، وبيان

مسارات المعنى. والبحث عن الانتظام العابر للسياقات، وكل هذا وغيره الكثير عبر مفاهيم متعددة أوجدتها الدراسة لأول مرة، أو استعارت بعض مبادئها من مناهج سابقة.

والانتظام في عمومه ليس منهجاً فقط بل هو خاصية ذاتية في الخطاب القرآني، تتمثل في أنه يبدو في ظاهره متباعداً في موضوعاته ولكنه محكوم بشبكة من الترابط الرأسي والأفقي، لا يمكن بحال من الأحوال أن تتوفر في نص غيره. وكان من أهداف هذه النظرية: الكشف عن الجانب التطبيقي لهذا الشعار القديم الذي رفعه غير جيل من المتقدمين والمتأخرين من العلماء. إن هذا المنهج يستطيع تفسير حالات النص الجزئية (المفردات والجمل والصور والترتيب والأساليب) ولا يكتفي بهذا بل يفترض أن التأويل والترجيح بين التأويلات المتعددة ينطلق في أصله من بؤرة انتظام النص. ويعتمد هذا المنهج على جملة من الأدوات الجديدة أطلقها الباحث وعلى جملة من الأدوات مستوحاة من البلاغة القديمة والجديدة. **ولن نستطيع- نظراً لضيق مساحة هذه الدراسة- إلا أن نقف عند أداة واحدة من بين عشرات الأدوات البلاغية في هذا المنهج،** وهذه الأداة هي: الانتظام العابر للسياقات، وهذا الجزء من الانتظام هو علامة على وحدة النص القرآني كلاً متكاملاً، إذ نحاول تطوير مبدأ (المناسبات بين السور) على هيئة تقاطع في الموضوعات فيما بين السور القرآنية. لكن هذا النوع يحتاج إلى قرائن هادية تدلك على البحث عن انتظام السور فيما بينها، ومن هذه القرائن: تشابه الموضوعات جزئياً بين السور، تشابه مستهل السور (المطلع)، أو تشابه بين بعض الفواصل بين السور، أو تجاور بين سورتين أو أكثر على نحو سور المفصل أو السور التي تبتدئ بـ(حم) وغير ذلك. وسنحاول في هذا المبحث على عجل أن نضع فرضيةً لتقاطع موضوعات بعض السور، ونجعل من ذلك جزءاً من نظرية الانتظام الكلي.

أما من حيث **تعريف الانتظام العابر للسياقات** فيمكن لنا تقديم هذا التعريف: يُقصد بالانتظام العابر للسياقات: تعزيز فرضية وحدة السياقات القرآنية كلها ضمن نطاق واحد والبحث عن أشكال التوافق القصدي والتماثل فيما بين سورتين أو أكثر من خلال إجراء تقاطعات في الموضوعات أو الأشكال اللغوية فيما بينهما، وهذا النوع من الانتظام ليس من غاياته: التأويل، بل الغاية القصوى منه إظهار وحدة السياق القرآني، وإظهار فعالية الانتظام

الذي يتخللها. وذلك التنظيم الإعجازي للموضوعات في وحدات السور القرآنية أو القصص القرآنية.

ولا شك أن هذا النوع من الانتظام- في جزء منه- هو تطوير لمباحث (المناسبة بين السور) الذي عرفته مدونة علوم القرآن، وكان عدد من العلماء أمثال البقاعي والسيوطي قد وضعوا كتباً مستقلةً في هذا، وكانت جهودهم فريدةً، لكنها تحتاج إلى مزيد تطوير بغية استكناه شيء من عظمة القرآن الكريم. والانتظام العابر للسياقات هو في جزء منه جديد كلياً؛ أننا حاولنا إجراء مغامرات في تطوير هذا المبحث من الدراسة وأثبتنا أنه يمكن أن يعطينا نتائج غير متوقعة عن حقائق الانتظام في النص المعجز. ومن هنا ستجدون مبحثين جديدين كلياً في هذا الباب هما:

1- أشكال الانتظام العابر للسياقات، وفيها أشكال جديدة لم تُطرق من قبل، مثل: توافق الطلب والجواب، و توافق الأوامر والنواهي مع القصص، والتوافق اللغوي. فهو مقاربة بشكل أعمق فيما بين بنيات الموضوعات، ونمط الخطاب، وما نسعى إلى ترسيخه هو محاولة البحث عن الانتظام الموضوعي بين عدد من السور، كل سورة منها مستقلة في محورها الدلالي وفي بنيتها الحجاجية، وفي تداعي موضوعاتها، وفي تنوّع نمطها الخطابي: بين سردي قصصي، إلى تشريعي وعقائدي، ورغم هذا التباين إلا أن إيمانياً بوحدة النص القرآني كلّاً قادنا إلى التجرُّؤ والبحث عن روابط بين بنى هذه السور مجتمعةً. من أجل التأكد من فعالية المنهج وفعالية نتائجه المتوخاة.

2- التناظر القصصي في سياقات متعددة.

وفيه يتم إجراء تقاطع بين قصتين مختلفتين في سياقات مختلفة، لإظهار وحدة النص كله.

الفصل الأول:

الانتظام العابر للسياقات على مستوى السور- الإسراء، الكهف :

يشير هذا النوع من الانتظام إلى وجود تقاطعات بين آيات سورتين مختلفتين، وقد يكون هذا التقاطع على هيئة خطابات متباينة؛ كأن يكون أحد الخطابين قصصياً والآخر خطاب أمر ونهي. وهو علامة دالة على وحدة السياق القرآني كله. وما نحاول أن نلفت إليه الأنظار فهو مقاربة بشكل أعمق فيما بين بنيات الموضوعات، ونمط الخطاب بين سورتين هما: الإسراء والكهف، وهما سورتان متجاورتان، ولكل سورة منهما محور دلالي مستقل كلياً عن الأخرى.

وينبغي التنبيه إلى أن الافتراضات المسبقة للدراسة تذهب إلى أن كل سورة من سور القرآن ينبغي أن يكون بينها وبين أي سورة أخرى انتظام ما، وهذا الانتظام قد يكون ظاهراً للعيان، وقد لا يكون كذلك. وقد يكون الانتظام على مستوى البنية العامة لخطاب السورتين، أو يكون على مستوى التجزيء لوحدات الموضوعات، أي تتشابه الأجزاء التفصيلية لمكونات الخطاب بين سورتين أو أكثر. مثلما نجد مثلاً في سور ما يُعرف بـ (الطواسين) فإنك لو قابلت بين موضوعاتها ستجد تشابها كبيراً، وقد ربط لنا هذا التشابه بمستهل هذه السور، من خلال الحروف المقطعة (طس). وقد تجد أن التوافق واقع بين سورتين متباعدتين في مكانهما ومتغايرتين كلياً في خطابهما، ولكن تجد ثمة قرائن في لغة السورتين تقودك إلى البحث عن الانتظام بينهما. كما نجد- على سبيل المثال- ما هو بين سورة الكهف وسورة الجن، إذ نلمس توافقاً بينهما على مستوى: الفاصلة القرآنية، وتشابها في بعض الأبنية اللغوية. ووجود مثل هذا التوافق يعطيك مفتاحاً نصياً للذهاب بعيداً في تأويل كلا الخطابين على مبدأ التقاطع الخطابي مع بعضهما بعضا بسبب وجود علاقات بينهما.

أولاً: التو افقات بين الإسراء والكهف:

ذكر السيوطي عن ترتيب سورة الكهف ما نصه: "قال بعضهم: مناسبة وضعها بعد سورة الإسراء: افتتاح تلك بالتسبيح وهذه بالتحميد، وهما مقترنان في القرآن وسائر الكلام بحيث يسبق التسبيح التحميد، نحو (فسبِح بحمدِ ربك)و (سبحان الله وبحمده) قلت: مع اختتام ما قبلها بالتحميد أيضاً، وذلك من وجوه المناسبة"[2]. يقول صاحب البرهان:" **وكذلك مناسبة فاتحة سورة الإسراء بالتسبيح وسورة الكهف بالتحميد لأن التسبيح حيث جاء مقدم على التحميد يقال سبحان الله والحمد لله "[3]. " ونفس المعنى في بدء السورة وختامها؛ في البدء تأكيد على أن الكتاب لا عوج له- أي محفوظ- فلا سبيل إلى تحريفه أو حرفه عن مساره، والختام تأكيد على أن كلمات الله لن تنفد، وخلال السورة تأكيد على أنه لا مبدل لكلمات الله"[4].**ومن التوافقات العددية بين السورتين ما يوضحه هذا الجدول:

جدول رقم(1): التوافقات العددية بين سورة الاسراء وسورة الكهف

السورة	رقم السورة	عدد آياتها	عدد كلماتها	عدد حروفها
الإسراء	17	111	1556	6480

الكهف	18	110	1579	6425

وهذا التقارب العددي الكبير بين السورتين (الإسراء والكهف)هو مؤشر على أن بين السورتين انتظام ما على مستويات مختلفة. ومن التوافقات بين المطالع والمقاطع بين السورتين: ما جاء في استهلال سورة الإسراء من الابتداء بذكر الرسولﷺ باسم (عبده)، حيث خُتمت السورة بالتحميد ونفي أن يكون لله ابن. وهذا ما جاء في استهلال سورة الكهف إذ بدأت بالتحميد، وذكر إنزال الكتاب على (عبده) ﴿ ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ عَلَىٰ عَبۡدِهِ ٱلۡكِتَٰبَ﴾ (الكهف:1) ثم تختم سورة الكهف بما بدأت به سورة الإسراء قال تعالى: ﴿ قُلۡ إِنَّمَآ أَنَا۠ بَشَرٞ مِّثۡلُكُمۡ﴾ (الكهف: 110) وما بدأت به سورة الكهف نفسها، وذلك بترسيخ فكرة بشرية الرسولﷺ ،وكونه عبدًا من عباده، ويُسمى هذا في علم البلاغة (تشابه الأطراف)[5]. وثمة آيات كثيرة في سورة الإسراء والكهف تدور حول هذه الفكرة. ولا يفوتنا أن نتنبه إلى أن الخطاب العام للسور تين فيه تركيز على أهل الكتاب؛ فقصة فتية الكهف وهم من أتباع رسالة عيسى، وسورة الإسراء قد سبق فيها الحديث طويلاً عن بني إسرائيل.. ومن المعلوم أن سورة الإسراء والكهف تشتركان في الجزء الخامس عشر الذي يتوسط القرآن؛ كما تشتركان في أنهما مكيتان وتشتركان في التجاور وتقتربان جداً من حيث عدد آياتهما. وثمة انتظام على هيئة توافقات وقعت بين سورتي الإسراء والكهف في أشكال عديدة يمكن تقسيمها إلى ثلاث أنواع:

1. **تو افق الطلب والجواب:**

وهو نوع من التقاطع بين المعاني في سورتين، إذ يكون أحد الموضعين على هيئة سرد مطالب مذكورة، في حين يكون الموضع الثاني على هيئة قصة تمثّل جو اباً وعبرة وتلمح إلى المطالب.

ولبسط هذا الضرب من التوافقات نرى سورة الكهف تلمح إلى صورة أو خطاب سبق ذكره في سورة الإسراء مع تباين في السياق بينهما، ولكن الانتظام يقتضي الربط بينهما، على نحو ما جاء في الإسراء من ذكر شروط كفار مكة ليصدقوا برسالة محمد ﷺ قال تعالى:﴿وَقَالُواْ لَن نُّؤۡمِنَ لَكَ حَتَّىٰ تَفۡجُرَ لَنَا مِنَ الۡأَرۡضِ يَنبُوعاً *أَوۡ تَكُونَ لَكَ جَنَّةٞ مِّن نَّخِيلٖ وَعِنَبٖ فَتُفَجِّرَ الۡأَنۡهَارَ خِلَالَهَا تَفۡجِيرا﴾ (الإسراء:91-92).[6] فعناصر هذه الأشياء المذكورة هي: أن يتفجر من الأرض نهر، ويتخلل

جنة من النخل والأعناب. ولو بحثنا في سورة الكهف عن هذه العناصر سنجدها نفسها، غير أنها جاءت في سياق قصصي، إذ كان في أمر بيان نعمة الله التي أنعم على أحد عباده غير الشكورين، وهي من نعم الدنيا غير الدائمة. قال تعالى: ﴿وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلاً رَّجُلَيْنِ جَعَلْنَا لِأَحَدِهِمَا جَنَّتَيْنِ مِنْ أَعْنَابٍ وَحَفَفْنَاهُمَا بِنَخْلٍ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمَا زَرْعاً* كِلْتَا الْجَنَّتَيْنِ آتَتْ أُكُلَهَا وَلَمْ تَظْلِمْ مِنْهُ شَيْئاً وَفَجَّرْنَا خِلَالَهُمَا نَهَراً﴾ (الكهف:32-33). وكأن ما جاء من آي الكهف يرد على مطالب قريش المادية في سورة الإسراء، وكأنها تقول: إن ما طلبتموه شيء فانٍ، على نحو ما وقع للجنتين. قال تعالى:﴿ مَّن كَانَ يُرِيدُ ٱلْعَاجِلَةَ عَجَّلْنَا لَهُۥ فِيهَا مَا نَشَآءُ لِمَن نُّرِيدُ ثُمَّ جَعَلْنَا لَهُۥ جَهَنَّمَ يَصْلَىٰهَا مَذْمُومًا مَّدْحُورًا (18) وَمَنْ أَرَادَ ٱلْآخِرَةَ وَسَعَىٰ لَهَا سَعْيَهَا وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُوْلَٰٓئِكَ كَانَ سَعْيُهُم مَّشْكُورًا (19) كُلًّا نُّمِدُّ هَٰٓؤُلَآءِ وَهَٰٓؤُلَآءِ مِنْ عَطَآءِ رَبِّكَ وَمَا كَانَ عَطَآءُ رَبِّكَ مَحْظُورًا(20)﴾ (الإسراء:18-20) فالنعم هذه ليست معياراً لصدق الرسالة، فالله ينعم بها على من لا يشكره. غير أن الفضل الحقيقي الدائم يكون في الآخرة، لأن ما طلبتم هو شيء دنيوي لا يفتأ ينقشع سراعًا، فالكفار ليسوا في موقف من يضع الشروط، والله ورسوله ليسا في موقف من يخضع للشروط، بل قدرة نافذة على كل شيء، وهذا فحوى القصة التي تمثل جواباً على المطالب المتقدمة.يقول البقاعي:" **ولما كان إنما محط حال المشركين العاجل، وكان قد تقدم قولهم {أو يكون لك جنة من نخيل وعنب} [الإسراء: 91] الآية، وقوله تعالى: {إنا جعلنا ما على الأرض زينة لها} [الكهف: 7] الآية، وقوله تعالى: في حق فقراء المؤمنين الذين تقذروهم {ولا تعد عيناك عنهم تريد زينة الحياة الدنيا} [الكهف: 28] الآية واستمر إلى أن ختم بأن جنات المؤمنين عظيم حسنها من جهة الارتفاق، عطف على قوله تعالى {وقل الحق من ربكم} [الكهف: 29] قوله تعالى كاشفاً بضرب المثل أن ما فيه الكفار من الارتفاق العاجل ليس أهلاً لأن يفتخر به لأنه إلى زوال**"[7]. ولحقيقة الربط بين الموضعين نجد دالة لغوية وهي: أن خطاب سورة الإسراء منقول على لسان قريش :﴿وَقَالُواْ لَن نُّؤْمِنَ﴾ وأن خطاب سورة الكهف موجه لأسماع قريش تحديداً عبر قوله تعالى: ﴿وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلاً رَّجُلَيْنِ﴾ فشبه الجملة (لهم) مخصصة لذلك. وهذا النوع من التوافق ليس عبثياً وليس صدفة؛ ذلك أن بين السورتين اتحاد وترابط؛ فأسئلة يهود: عَنْ فِتْيَةٍ ذَهَبُوا فِي الدَّهْرِ الْأَوَّلِ، عن رَجُلٍ طَوَّافٍ، وعن الروح[8]، كانت إجابات سؤال الروح في سورة الإسراء وكانت الإجابتان الأخريان في سورة الكهف، ولم يكن هذا إلا دليل ترابط السورتين، وأنهما تتمازجان في بؤرة دلالية منتظمة.

ويدخل في ذلك قوله تعالى: ﴿يَوْمَ يَدْعُوكُمْ فَتَسْتَجِيبُونَ بِحَمْدِهِۦ وَتَظُنُّونَ إِن لَّبِثْتُمْ إِلَّا قَلِيلًا﴾ (الإسراء: 52) فالإنسان حين يفقد وعيه يعجز عن تقدير الزمن سواء أ كان ميتاً أم نائماً، وهذا يوافق بشكل من الأشكال ما جاء في سورة الكهف وقصة الفتية حين قاموا من رقادهم واختلط عليهم تقدير الزمن، قال تعالى: ﴿قَالَ قَآئِلٌ مِّنْهُمْ كَمْ لَبِثْتُمْۖ قَالُواْ لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍۚ قَالُواْ رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا لَبِثْتُمْ﴾ (الكهف:19). "فالقرآن يحدثنا في قصة أهل الكهف عن فئة مؤمنة غرقت في نومها أكثر من ثلاثة قرون، ثم يخبرنا أن تلك الفئة بعد قيامها من نومها ظنت أنّها لم يمضِ عليها في تلك الحالة إلا وقت قصير، ولم تستطع تقدير الزمن الذي نامته... ويعتبر الموقف المشار إليه في الآية التالية دليلاً على أن الزمن في الحقيقة ما هو إلا إدراك نفسي"[9].

ويدخل في ذلك أيضاً ما جاء في باب امتنان الله على عباده عبر تكريمه لهم وحملهم في البحر والبر، قال تعالى: ﴿رَّبُّكُمُ ٱلَّذِي يُزْجِي لَكُمُ ٱلْفُلْكَ فِي ٱلْبَحْرِ لِتَبْتَغُواْ مِن فَضْلِهِۦٓۚ إِنَّهُۥ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا (66)وَإِذَا مَسَّكُمُ ٱلضُّرُّ فِي ٱلْبَحْرِ ضَلَّ مَن تَدْعُونَ إِلَّآ إِيَّاهُۖ﴾ (الإسراء:66-67) وكذلك قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ﴾ (الإسراء:70) وهذا بدوره يوافق ما جاء في قصة موسى والعبد الصالح أيضا حين ركبا في السفينة وكادت تغرق بعد خرقها، قال تعالى: ﴿فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَا رَكِبَا فِي ٱلسَّفِينَةِ خَرَقَهَاۖ قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْـًٔا إِمْرًا﴾ (الكهف:71). وكأن الامتنان الرباني كان تلميحاً لما سيأتي في قصة موسى في سورة الكهف.

ويدخل في ذلك أيضاً ما جاء في قوله تعالى: ﴿وَإِذَآ أَنْعَمْنَا عَلَى ٱلْإِنسَٰنِ أَعْرَضَ وَنَـَٔا بِجَانِبِهِۦ وَإِذَا مَسَّهُ ٱلشَّرُّ كَانَ يَـُٔوسًا﴾ (الإسراء:83) إن هذه الحقيقة عن طبيعة الإنسان كأنها تختصر قصة صاحب الجنتين الواردة في سورة الكهف، قال تعالى:﴿وَٱضْرِبْ لَهُم مَّثَلًا رَّجُلَيْنِ جَعَلْنَا لِأَحَدِهِمَا جَنَّتَيْنِ مِنْ أَعْنَٰبٍ وَحَفَفْنَٰهُمَا بِنَخْلٍ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمَا زَرْعًا... وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِۦ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَىٰ مَآ أَنفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَٰلَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّيٓ أَحَدًا﴾ (الكهف:32-43)

2-تو افقات الأوامر والنواهي مع القصص:

وهو وجه من التو افق بدا للباحث يقترب من سابقة غير أنه يختلف في صيغه اللغوية؛ ذلك أنه يستند إلى سلسلة من الأوامر والنواهي الربانية تقع في سياق سورة، ثم تليها سورة أخرى تتضمن قصصاً ومو اقف على هيئة تمثيل عملي للنواهي والأوامر.

ففي سورة الإسراء نجد عدداً من الحكم الأخلاقية جاءت عبر أسلوب الأمر وأسلوب النهي وفي هيئة متتالية، مثل أمره- عز وجل- بتأدية حق ذي القربى وحق ابن السبيل، ومثل نهيه- عز وجل- عن أكل أموال الأيتام، ونهيه- عز وجل- عن قتل نفس الإنسان التي حرّمها، ونهيه- عز وجل-- عنقتلنا أولادنا، إلى غير ذلك. وهنا سنضطر إلى اقتطاع الآيات قال تعالى: ﴿ وَآتِ ذَا الْقُرْبَى حَقَّهُ وَالْمِسْكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ *** وَلاَ تَقْتُلُواْ أَوْلادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلاقٍ *** وَلاَ تَقْتُلُواْ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللّهُ إِلاَّ بِالحَقِّ ***ٍ وَلاَ تَقْرَبُواْ مَالَ الْيَتِيمِ ***وَأَوْفُواْ بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْؤُولاً ﴾ (الإسراء: 26-31-33-34). ونحن إذ نتلو آيات الأمر والنهي هذه الواردة في سورة الإسراء يُخيّل إلينا أننا نستعرض أحداث رحلة نبي الله موسىعليه السلام مع العبد الصالح الواردة في سورة الكهف؛ حين كانا أول الأمر مثل أبناء السبيل وقت وصلوا إلى القرية، فلم يجدوا في أهلها من يؤدي حق ابن السبيل حتى أنهما اضطرا إلى استطعامهم وطلب الطعام منهم فلم يجدوا من يلبي ذلك. ثم إننا نجد في النهي عن قتل الأولاد وقتل النفس التي حرم الله المذكورة في الإسراء ما يشبه الذي حدث مع العبد الصالح المذكور في سورة الكهف حين أقدم على قتل الغلام، مع الاختلاف في كون الحادثة أمراً خاصاً وليس جريمة اعتداء، ذلك لأن العبد الصالح لم يقدم على الفعل من وحي ذاته، بل كان من أمر الله ومن وحيه. أما ما يخص النهي عن قتل الأنفس فقد شرع به نبي الله موسىعليه السلام وقت غضب وقال: ﴿ أَقَتَلْتَ نَفْساً زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَّقَدْ جِئْتَ شَيْئاً نُّكْراً﴾ (الكهف: 74). أما ما يخص حفظ أموال الأيتام فقد بدا من بناء العبد الصالح للجدار الذي كان يريد أن ينقضّ حرصاً منه على حفظ على أموال اليتيمين من أن يصل إليها أهل تلك القرية، حتى يبلغ اليتيمان أشدهما. قال تعالى:﴿ وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنزٌ لَّهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا فَأَرَادَ رَبُّكَ أَن يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنزَهُمَا رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ ﴾ وأما ما يخص وفاء الإنسان بعهده ففي الأحداث التي وقعت مع موسىعليه السلام في تلك القصة ما يفصّل ذلك؛ فقد تعاهدا- عليهما السلام- على الصحبة، وعلى أن يتبع موسىعليه السلام صاحبه دون أن يسأله عن شيء. ﴿ قَالَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَن شَيْءٍ حَتَّى أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا ﴾ (الكهف:70) ولكن نبي الله موسىعليه السلام ما استطاع أن يفي بهذا العهد وذلك لهول ما فعله صاحبه، وكان صاحبة قبل العهد قد عرف أن موسى لن يستطيع الصبر على ما سيرى فقال له: ﴿إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا *ٍ

وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَى مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْراً﴾ (الكهف:67-68) فالتمس له الأعذار سلفاً. ومن التوافقات أن آيات الأمر والنهي في سورة الإسراء جاءت متتابعة في سياقها، وقد جاءت الآيات التي توافقها من سورة الكهف متتابعةً في سياقها. وكأن التنظير كان في سورة الإسراء في حين جاء التمثيل والتفصيل في قصص سورة الكهف. ولعل هذا التوافق كان من باب الانتظام العابر للسياقات، الذي يعمّق من التحام السورتين.

ومن ذلك قوله تعالى:﴿ وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا﴾ (الإسراء:23) وهذا الإحسان إلى الوالدين يوافق ما جاء في قصة موسى أيضاً وحادثة قتل الغلام على يد العبد الصالح، إذ كان سبب قتله رحمته أبويه من عقوقه بعد أن يكبر، قال تعالى:﴿ وَأَمَّا ٱلْغُلَٰمُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَآ أَن يُرْهِقَهُمَا طُغْيَٰنًا وَكُفْرًا (80) فَأَرَدْنَآ أَن يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِّنْهُ زَكَوٰةً وَأَقْرَبَ رُحْمًا﴾ (الكهف:80-81). فكأن الأمر بالإحسان إلى الوالدين جاءت القصة لتطبقه عملياً. مع العلم أنه في شريعة موسى كانت عقوبة العاق بوالديه القتل10.

3-**تو افقات لغوية:**

وهو وجه من وجوه الانتظام العابر للسياقات يكون في التو افقات على مستوى الأبنية اللغوية والمعاني التي تنتجها، وهو دالة لغوية على وجود تو افق بين سياقي السورتين.

جاء مثل هذا الضرب من التوافقات بين سورة الإسراء والكهف بشكل كثير، فالألفاظ-أحيانا- تلتقي بشكل شبه تام، كما تتوافق المعاني والدلالات في أحيان كثيرة عبر صيغ لغوية تتقارب. وسنكتفي بذكر بعضٍ من هذه التوافقات التي وقعت بين آيات السورتين. فقد قال تعالى في الإسراء: ﴿ وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِيَذَّكَّرُواْ وَمَا يَزِيدُهُمْ إِلاَّ نُفُوراً﴾(الإسراء:41) كما قال في الإسراء أيضاً: ﴿ وَلَقَدْ صَرَّفْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِن كُلِّ مَثَلٍ فَأَبَى أَكْثَرُ النَّاسِ إِلاَّ كُفُوراً ﴾ (الإسراء: 89). وقال تعالى في الكهف: ﴿ وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِلنَّاسِ مِن كُلِّ مَثَلٍ وَكَانَ الْإِنسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلاً﴾(الكهف:54). وهذا التوافق الجزيء حري أن يكون دالةً لغويةً على الانتظام العابر للسياقات، فتصريف الله في قرآنه للمثل تكرر في السورتين، فكأن بين السورتين تبادل أدوار في طرح المثل على نحو نظري وتطبيقي على غرار ما تقدم . كما قال عز وجل في الإسراء: ﴿ وَمَن يَهْدِ اللّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَن يُضْلِلْ فَلَن تَجِدَ لَهُمْ أَوْلِيَاء مِن دُونِهِ﴾ (الإسراء:97). وعلى النمط نفسه عاد القول في سورة الكهف فقال تعالى: ﴿من يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَن يُضْلِلْ فَلَن

تَجِدَ لَهُ وَلِيّاً مُّرْشِداً ﴾ (الكهف:17). وكأننا يُخيّل إلينا أن قوله ﴿ فَلَن تَجِدَ لَهُ وَلِيّاً مُّرْشِداً﴾ إنه يعنى العبد الصالح في قصته مع موسى فقد كان ولياً مرشداً وكان موسى مهتدياً، وستكتفي الدراسة بهذين المثالين على أنه قد وقع من التوافقات اللغوية الصريحة بين السورتين الكثير. وفي الجدول الآتي نضع بعض الآيات التي توافقت لغوياً بين السورتين:

جدول رقم(2): التوافقات اللغوية بين سورة الاسراء وسورة الكهف

	الإسراء	الكهف	نوع التوافق
2.	وَإِذَآ أَرَدْنَآ أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُواْ فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا ٱلْقَوْلُ فَدَمَّرْنَٰهَا تَدْمِيرًا(16) وَإِن مِّن قَرْيَةٍ إِلَّا نَحْنُ مُهْلِكُوهَا قَبْلَ يَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ أَوْ مُعَذِّبُوهَا عَذَابًا شَدِيدًاۚ كَانَ ذَٰلِكَ فِي ٱلْكِتَٰبِ مَسْطُورًا(58)	وَتِلْكَ ٱلْقُرَىٰٓ أَهْلَكْنَٰهُمْ لَمَّا ظَلَمُواْ وَجَعَلْنَا لِمَهْلِكِهِم مَّوْعِدًا (59)	لغوي
3.	أَفَأَصْفَىٰكُمْ رَبُّكُم بِٱلْبَنِينَ وَٱتَّخَذَ مِنَ ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنَٰثًاۚ إِنَّكُمْ لَتَقُولُونَ قَوْلًا عَظِيمًا(40) وَشَارِكْهُمْ فِي ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَوْلَٰدِ(64)	ٱلْمَالُ وَٱلْبَنُونَ زِينَةُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَاۖ وَٱلْبَٰقِيَٰتُ ٱلصَّٰلِحَٰتُ خَيْرٌ عِندَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا(46)	لغوي
4.	وَإِذَا قَرَأْتَ ٱلْقُرْءَانَ جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْءَاخِرَةِ حِجَابًا مَّسْتُورًا (45) وَجَعَلْنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَن يَفْقَهُوهُ وَفِيٓ ءَاذَانِهِمْ وَقْرًاۖ وَإِذَا ذَكَرْتَ رَبَّكَ فِي ٱلْقُرْءَانِ وَحْدَهُۥ وَلَّوْاْ عَلَىٰٓ أَدْبَٰرِهِمْ نُفُورًا (46)	وَعَرَضْنَا جَهَنَّمَ يَوْمَئِذٍ لِّلْكَٰفِرِينَ عَرْضًا (100) ٱلَّذِينَ كَانَتْ أَعْيُنُهُمْ فِي غِطَآءٍ عَن ذِكْرِي وَكَانُواْ لَا يَسْتَطِيعُونَ سَمْعًا (101)	لغوي
5.	وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَٰٓئِكَةِ ٱسْجُدُواْ لِأَدَمَ فَسَجَدُوٓاْ إِلَّآ إِبْلِيسَ قَالَ ءَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِينًا (61) قَالَ أَرَءَيْتَكَ هَٰذَا ٱلَّذِي كَرَّمْتَ عَلَيَّ لَئِنْ أَخَّرْتَنِ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ لَأَحْتَنِكَنَّ ذُرِّيَّتَهُۥٓ إِلَّا قَلِيلًا (62)	وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَٰٓئِكَةِ ٱسْجُدُواْ لِأَدَمَ فَسَجَدُوٓاْ إِلَّآ إِبْلِيسَ كَانَ مِنَ ٱلْجِنِّ فَفَسَقَ عَنْ أَمْرِ رَبِّهِۦٓۗ أَفَتَتَّخِذُونَهُۥ وَذُرِّيَّتَهُۥٓ أَوْلِيَآءَ مِن دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّۢ بِئْسَ لِلظَّٰلِمِينَ بَدَلًا(50)	لغوي
6.	يَوْمَ نَدْعُواْ كُلَّ أُنَاسٍۭ بِإِمَٰمِهِمْۖ فَمَنْ أُوتِيَ كِتَٰبَهُۥ بِيَمِينِهِۦ	وَوُضِعَ ٱلْكِتَٰبُ فَتَرَى ٱلْمُجْرِمِينَ	لغوي

	فَأُوْلَٰٓئِكَ يَقْرَءُونَ كِتَٰبَهُمْ وَلَا يُظْلَمُونَ فَتِيلًا(71)	مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ وَيَقُولُونَ يَٰوَيْلَتَنَا مَالِ هَٰذَا ٱلْكِتَٰبِ لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّآ أَحْصَىٰهَا ۚ وَوَجَدُوا۟ مَا عَمِلُوا۟ حَاضِرًا ۗ وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا (49)	
.7	وَإِن كَادُوا۟ لَيَفْتِنُونَكَ عَنِ ٱلَّذِىٓ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ لِتَفْتَرِىَ عَلَيْنَا غَيْرَهُۥ ۖ وَإِذًا لَّٱتَّخَذُوكَ خَلِيلًا(73) وَلَوْلَآ أَن ثَبَّتْنَٰكَ لَقَدْ كِدتَّ تَرْكَنُ إِلَيْهِمْ شَيْـًٔا قَلِيلًا (74)	وَٱتْلُ مَآ أُوحِىَ إِلَيْكَ مِن كِتَابِ رَبِّكَ ۖ لَا مُبَدِّلَ لِكَلِمَٰتِهِۦ ۚ وَلَن تَجِدَ مِن دُونِهِۦ مُلْتَحَدًا (27) وَٱصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِٱلْغَدَوٰةِ وَٱلْعَشِىِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُۥ ۖ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدُ زِينَةَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُۥ عَن ذِكْرِنَا وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ وَكَانَ أَمْرُهُۥ فُرُطًا(28)	لغوي
.8	وَلَقَدْ صَرَّفْنَا لِلنَّاسِ فِى هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ مِن كُلِّ مَثَلٍ فَأَبَىٰٓ أَكْثَرُ ٱلنَّاسِ إِلَّا كُفُورًا(41)	وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِى هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ لِلنَّاسِ مِن كُلِّ مَثَلٍ ۚ وَكَانَ ٱلْإِنسَٰنُ أَكْثَرَ شَىْءٍ جَدَلًا(54)	لغوي
.9	قُلْ سُبْحَانَ رَبِّى هَلْ كُنتُ إِلَّا بَشَرًا رَّسُولًا (93) وَمَا مَنَعَ ٱلنَّاسَ أَن يُؤْمِنُوٓا۟ إِذْ جَآءَهُمُ ٱلْهُدَىٰٓ إِلَّآ أَن قَالُوٓا۟ أَبَعَثَ ٱللَّهُ بَشَرًا رَّسُولًا(94)	قُلْ إِنَّمَآ أَنَا۠ بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَىٰٓ إِلَىَّ(110)	لغوي
.10	وَقُلِ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ٱلَّذِى لَمْ يَتَّخِذْ وَلَدًا(111)	وَيُنذِرَ ٱلَّذِينَ قَالُوا۟ ٱتَّخَذَ ٱللَّهُ وَلَدًا(4)	لغوي
.11	أَلَّا تَتَّخِذُوا۟ مِن دُونِى وَكِيلًا (2)	هَٰٓؤُلَآءِ قَوْمُنَا ٱتَّخَذُوا۟ مِن دُونِهِۦٓ ءَالِهَةً ۖ (15)	لغوي
.12	لَتُفْسِدُنَّ فِى ٱلْأَرْضِ مَرَّتَيْنِ(4)	إِنَّ يَأْجُوجَ وَمَأْجُوجَ مُفْسِدُونَ فِى ٱلْأَرْضِ (94)	لغوي
.13	وَكَانَ وَعْدًا مَفْعُولًا (5) إِن كَانَ وَعْدُ رَبِّنَا لَمَفْعُولًا(108)	فَإِذَا جَآءَ وَعْدُ رَبِّى جَعَلَهُۥ دَكَّآءَ ۖ وَكَانَ وَعْدُ رَبِّى حَقًّا(98)	لغوي
.14	وَجَعَلْنَا جَهَنَّمَ لِلْكَٰفِرِينَ حَصِيرًا(8)	إِنَّآ أَعْتَدْنَا جَهَنَّمَ لِلْكَٰفِرِينَ نُزُلًا	لغوي

		(102)	
.15	وَكَانَ الْإِنْسَانُ عَجُولًا (11) وَكَانَ الْإِنْسَانُ كَفُورًا (67) وَكَانَ الْإِنْسَانُ قَتُورًا (100)	وَكَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا (54)	لغوي
.16	وَمَا مَنَعَ النَّاسَ أَنْ يُؤْمِنُوا إِذْ جَاءَهُمْ الْهُدَى إِلاَّ أَنْ قَالُوا أَبَعَثَ اللَّهُ بَشَراً رَسُولاً {94}	وَمَا مَنَعَ النَّاسَ أَنْ يُؤْمِنُوا إِذْ جَاءَهُمْ الْهُدَى وَيَسْتَغْفِرُوا رَبَّهُمْ إِلاَّ أَنْ تَأْتِيَهُمْ سُنَّةُ الأَوَّلِينَ أَوْ يَأْتِيَهُمْ الْعَذَابُ قُبُلاً {55}	لغوي
.17	وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْراً كَبِيراً{9}	وَيُبَشِّرَ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْراً حَسَناً{2}	لغوي[11]
.18	ذلِكَ جَزاؤُهُمْ بِأَنَّهُمْ كَفَرُوا بِآياتِنا وَقالُوا أَإِذا كُنَّا عِظاماً وَرُفاتاً أَإِنَّا لَمَبْعُوثُونَ خَلْقاً جَدِيداً (98).	ذلِكَ جَزاؤُهُمْ جَهَنَّمُ بِما كَفَرُوا وَاتَّخَذُوا آياتِي وَرُسُلِي هُزُواً (106).	لغوي

أما ما يخص دلالة هذا الانتظام بين السورتين ولماذا شاء الله أن يقعا في وسط القرآن من حيث الترتيب؟ مع أن بينهما فارقا من حيث ترتيب النزول. وما تفسير هذه العلاقة بين السورتين؟ فإن ذلك يعود إلى محور رئيسي هام هو إنهاء خدمات الرسالات السماوية السابقة جميعاً والنصرانية على وجه الخصوص؛ لأنها أقرب الرسالات زمنياً لرسالة محمدﷺ مع لفت الانتباه إلى المعجزة الهائلة وهي القرآن الذي صبت عليه سورة الإسراء اهتماماً زائداً، في إحالة ضمنية إلى إلغاء العمل بالكتب السابقة بعد أن نسخها القرآن، ولو تتبعنا الآيات التي تتحدث عن معجزة القرآن في سورة الإسراء لوجدناها تزيد على العشرين.

ثانياً- تو افق السورتين مع سورة مريم:

لم تكن سورة مريم ضمن نطاق الدراسة غير الانتظام السورتين اللتين سبقتاها يجعلنا نقف عند نقاط محددة منها توسيعاً لنطاق الانتظام العابر للسياقات وإظهاراً لكونه يشبه كرة الثلج المتدحرجة إذ كلما تم الانتقال إلى سورة جديدة نستطيع التماس أثر انتظامها مع ما يليها، وفي

هذا الصدد بعد أن وقفنا على جانب بسيط من انتظام سورتي الإسراء والكهف في عناصر محددة سنقف هنا مع توافقات بين السورتين الكريمتين مع سورة مريم التالية لهما.

يقول الغرناطي: "**ثم أورد خبرهم وخبر الرجلين موسى والخضر (عليهما السلام) ، وقصة ذي القرنين، أتبع سبحانه ذلك بقصص تضمنت من العجائب ما هو أشد عجباً وأخفى سبباً فافتتح سورة مريم بيحيى بن زكريا وبشارة، زكريا به بعد الشيخوخة وقطع الرجاء وعقر الزوج حتى سأل زكريا مستفهماً**

ومتعجباً (أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَكَانَتِ امْرَأَتِي عَاقِرًا وَقَدْ بَلَغْتُ مِنَ الْكِبَرِ عِتِيًّا (8)"[12]. ويقول البقاعي:" لما كان العلم و اقعاً بأن جميع سورة الكهف شارحة لمسألتين من مسائل قريش، وبعض سورة سبحان شارح للثالثة، ولطول الفصل صدرت قصة ذي القرنين بقوله {ويسألونك} إعلاماً بعطفها على مسألة الروح المصدرة بمثل ذلك، وجاءت سورة مريم كاشفة - تبكيتاً لأهل الكتاب الكاتمين للحق - عن أغرب من تلك القصص و أقدم زماناً وأعظم شأناً من أخبار الأنبياء المذكورين ومن أسرع التبديل بعدهم بإضاعة الصلاة و اتباع الشهوات، فثبت بذلك أن هذا كله مرتب لإجابة سؤالهم و أنه كلام الله قطعاً"[13]

يقول السيوطي عن مناسبة سورة مريم لسورة الكهف: "ظهر لي في وجه مناسبتها لما قبلها: أن سورة الكهف اشتملت على عدة أعاجيب: قصة أصحاب الكهف، وطول لبثهم هذه المدة الطويلة بلا أكل ولا شرب، وقصة موسى مع الخضر ،وما فيها من الخارقات، وقصة ذي القرنين وهذه السورة فيها أعجوبتان قصة ولادة يحيى بن زكريا، وقصة ولادة عيسى، فناسبت تاليهما"[14].

ويبدو للباحث فيما يخص مناسبة سورة الكهف لسورة مريم ما يلي: أن قصص سورة الكهف الأربع جميع شخصياتها من الذكور، وأكثرهم من فئة الفتية، ولا يوجد ذكر لشخصية المرأة البتة! حتى أن الغلام المقتول (كان أبواه مؤمنين) إذ جاء التغليب في الصيغة للأب على خلاف المعهود حين يأتي للوالدة. وليس ذلك -وفقا لتقديرنا – إلا تمهيدا للسورة التي تحمل اسم امرأة وهي سورة مريم.[15]

ومن أهم التوافقات التي تدل على انتظام سورة الكهف مع سورة مريم ازدياد الحديث عن الذراري والأولاد والتوارث؛ الأمر الذي يكاد يجعل السورة تستكمل ما مهّدت سورة الكهف. فسورة الكهف أعطت مهاداً بشأن الأولاد؛ فأكثر شخصيات قصصها من الفتية ، وكأن سورة

مريم جاءت لتكمل الصورة، إذ تضمنّت قصصها أنواع معجزة من الذراري على نحو يحيى عليه السلام وإسحق عليه السلام. فكلا النبيين الكريمين جاءا على الرغم من كون الوالدين عقيمين، وعلى الرغم من بلوغهما من الكبر عتيا، والحال نفسه فيما يخص الأبوين، ثم تضمنت السورة نوعا أكثر إعجازاً فيما يخص الولادة وهي ولادة عيسى عليه السلام. ومما يجمع بين سورة مريم والكهف والإسراء دمج المال مع الذرية على نحو قوله تعالى: ﴿**الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا**﴾ (الكهف:46)، ونحو قوله تعالى: ﴿**وَأَمْدَدْنَاكُمْ بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ**﴾ (الإسراء:6)، أما سورة مريم ففيها تلميحات لهذه الثنائية، كقوله تعالى: ﴿**أَفَرَأَيْتَ الَّذِي كَفَرَ بِآيَاتِنَا وَقَالَ لَأُوتَيَنَّ مَالاً وَوَلَداً**﴾ (مريم:77).

وثمة انتظام عابر للسياقات بين السورتين؛ ففي حين نجد أن سورة الكهف أظهرت لنا أنواعاً من رحمة الله بعباده، كطلب فتية الكهف الرحمة من ربهم، حيث نشر لهم ربهم في الكهف من رحمته. وحين بُني الجدار على كنز الغلامين قال الخضر: إن هذا (رحمةً من ربك)، وحين بنى ذو القرنين الردم قال (هذا رحمة من ربي)، وهناك سلسلة من رحمات الله بالعباد مبثوثة في سورة الكهف. أما سورة مريم فتكمل دورة الرحمات في إظهار رحمة العباد الصالحين بعضهم بعضاً، كرحمة الابن والديه، ورحمة الزوج زوجته. بل إنها تكاد تكون سورة الرحمة؛ لكثرة ما ورد هذا الجذر اللغوي فيها، حتى أن اسم الله (الرحمن) تكرر في هذه السورة أكثر من أي سورة أخرى، فبلغ عدده: ستة عشر تكراراً. إذا علمنا أن اسم (الرحمن) قد ورد في سورة البقرة مرةً واحدةً فقط، وفي سورة الإسراء مرةً واحدةً، ولم يرد أبداً في سورة الكهف. وكثيرة هي أشكال الرحمات التي بين عباد الله الصالحين، والتي تؤدي الدور التكميلي لأشكال الرحمات الربانية التي تتابعت نماذجها في سورة الكهف. ومن أبرز التوافقات بين السورتين (الإسراء والكهف) وبين سورة مريم، ما يلي:

تو افق التماثل: وأول ما يطالعنا من عناصر التماثل ما وقع بين قصة فتية الكهف وبين قصة سيدنا إبراهيم عليه السلام. فالفتية اعتزلوا قومهم وما يعبدون من دون الله، خوفاً من عقاب الرجم أو خوفاً من إعادتهم إلى ملة الشرك، قال تعالى:﴿ هَؤُلَاء قَوْمُنَا اتَّخَذُوا مِن دُونِهِ آلِهَةً لَّوْلَا يَأْتُونَ عَلَيْهِم بِسُلْطَانٍ *** وَإِذِ اعْتَزَلْتُمُوهُمْ وَمَا يَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ *** إِنَّهُمْ إِن يَظْهَرُوا عَلَيْكُمْ يَرْجُمُوكُمْ أَوْ يُعِيدُوكُمْ فِي مِلَّتِهِمْ وَلَن تُفْلِحُوا إِذاً أَبَداً﴾ (الكهف:15-16-20). وعند إعادة النظر في الآيات نلحظ

أن عناصر هذه الصورة موجودة في قصة إبراهيم مع أبيه، حيث هدده أبوه بالرجم أو الانتهاء عن الملة الجديدة، وكان قرار إبراهيم -كقرار الفتية- وهو: اعتزال الذين يدعون من دون الله- مع ملاحظة أن إبراهيم كان فتى وقتها - قال تعالى: ﴿ قَالُوا سَمِعْنَا فَتًى يَذْكُرُهُمْ يُقَالُ لَهُ إِبْرَاهِيمُ﴾ (الأنبياء:60). أما آيات سورة مريم التي اقتربت عناصرها من عناصر قصة فتية الكهف فهي قوله تعالى:﴿ قَالَ أَرَاغِبٌ أَنتَ عَنْ آلِهَتِي يَا إِبْرَاهِيمُ لَئِن لَّمْ تَنتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ وَاهْجُرْنِي مَلِيّاً*** وَأَعْتَزِلُكُمْ وَمَا تَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ وَأَدْعُو رَبِّي عَسَى أَلَّا أَكُونَ بِدُعَاء رَبِّي شَقِيّاً﴾(مريم:46-48). إن مناسبة ما جرى مع الفتية بالإضافة إلى حداثة سنهم وثباتهم على الحق، استدعى الحديث عن سيدنا إبراهيمﷺ من باب ما نسميه (الاستدعاء السياقي) وجدير بالملاحظة أن نذكر أن قصة سيدنا إبراهيم سابقة -تاريخيا- لقصة أصحاب الكهف بأزمان بعيدة لكن عامل الانتظام والمواءمة بين السياقات اقتضى أن يفصل بينهما في سياقين مختلفين، وأن يكون السياقان متعلقين بعضهما بعضاً من جهات أخرى لكيلا تفقد القصتان عناصر الانتظام. فقصة سيدنا إبراهيمﷺ يستدعيها -أيضاً- سياق سورة مريم من جهة أخرى وهي الوراثة والنبوة كونه أباً للأنبياء –عليهم السلام- الواردين جميعا في السورة[16]. ومن هنا ندرك اتساع رقعة الانتظام ودقته فيما بين السور كوحدات منفصلة، وفيما بين آيات السورة الواحدة، وفيما بين سور الجزء وآياته مجتمعةً ومنفصلةً.

وثمة ملاحظة مهمة في شأن ترتيب الأنبياء الواردين في سورة مريم؛ فالمرة الوحيدة التي يُذكر فيها إسحاقﷺ قبل إسماعيلﷺ في هذه السورة. فقد تكرر ذكر إسماعيلﷺ في القرآن اثنتي عشرة مرةً وتكرر ذكر إسحاقﷺ ستة عشر مرةً. ولم يسبق أن تقدم إسحاقﷺعلى إسماعيلﷺ سوى في سورة مريم.") أما لماذا خُص أسحقﷺ دون إسماعيلﷺ؟ فهو لأن إسماعيلﷺ لم تكن ولادته خارقةً للعادة فهي حالة طبيعية، كما أنه عاش في مكة وليس في بيت المقدس مهد المسيحﷺ ويحيىﷺ. ثم أن المذكورين بالولادة الخارقة (يحيى وعيسى) وهم من ولد إسحقﷺ. ومن باب الانتظام مع وحدات السياق -التي تتحدث عن الولادة الخارقة من عجوزين عقيمين وأخرى عذراء، وعن ولادة الأنبياء في بيت المقدس- وجب التذكير. فإذا كانت الولادة الخارقة دلالةً مركزيةً (محوراً دلالياً عاماً) في النص فإن التكرار- هنا- حاجة سياقية تخدم تلاحم وحدات المعنى الفرعية في الانتظام. ثم عرضت سورة مريم لذكر إسماعيلﷺ بعد

عدد من الآيات على سبيل الثناء عليه كما في قوله تعالى:﴿ وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِسْمَاعِيلَ إِنَّهُ كَانَ صَادِقَ الْوَعْدِ وَكَانَ رَسُولًا نَبِيًّا﴾ (مريم: 54)"[17].

ومن التوافقات في عناصر السورة قوله تعالى:﴿**أَفَرَأَيْتَ الَّذِي كَفَرَ بِآيَاتِنَا وَقَالَ لَأُوتَيَنَّ مَالاً وَوَلَداً*أَاطَّلَعَ الْغَيْبَ أَمِ اتَّخَذَ عِندَ الرَّحْمَنِ عَهْداً* كَلَّا سَنَكْتُبُ مَا يَقُولُ وَنَمُدُّ لَهُ مِنَ الْعَذَابِ مَدّاً*وَنَرِثُهُ مَا يَقُولُ وَيَأْتِينَا فَرْداً**﴾ (مريم:77-80). وهذا الآيات تماثل قصة صاحب الجنتين في سورة الكهف من عدة جهات؛ الأولى: العُجب والتيه بالمال والولد، إنكار يوم القيامة، أو قياسه- إذا كان موجوداً- على حال الدنيا قياسا خاطئاً.

ومن التوافقات التفسيرية التي وردت في سورة مريم بيان خطورة ادعاء الولد لله، حيث خُتمت سورة الإسراء بالتحميد ونفي فكرة اتخاذ الله ولداً، وبدأت سورة الكهف منذرةً من يتفوه بهذه الكلمة الكبيرة في قوله تعالى: ﴿ وَيُنذِرَ الَّذِينَ قَالُوا اتَّخَذَ اللَّهُ وَلَداً* مَّا لَهُم بِهِ مِنْ عِلْمٍ وَلَا لِآبَائِهِمْ كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ إِن يَقُولُونا إِلَّا كَذِبا﴾(الكهف:4-5). أما في سورة مريم فبعد تفصيل أمر ولادة عيسى جاءت الآيات لتفسر معنى (كبرت كلمة) فهي كلمة تُقاس بنهاية الكون لبشاعتها، بل هي نُذر كنذر القيامة، قال تعالى:﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَداً* لَقَدْ جِئْتُمْ شَيْئاً إِدّاً * تَكَادُ السَّمَاوَاتُ يَتَفَطَّرْنَ مِنْهُ وَتَنشَقُّ الْأَرْضُ وَتَخِرُّ الْجِبَالُ هَدّاً * أَن دَعَوْا لِلرَّحْمَنِ وَلَداً* وَمَا يَنبَغِي لِلرَّحْمَنِ أَن يَتَّخِذَ وَلَداً * إِن كُلُّ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ إِلَّا آتِي الرَّحْمَنِ عَبْداً ﴾.(مريم:88-93).

وهذا غيض من فيض حاولنا فيه أن نلم ببعض خيوط الانتظام العابر للسياقات بين سورة الكهف وعلاقتها بسورة الإسراء ومريم. منتخبين بعض النماذج والأمثلة فقط لأن المقام لا يتسع لأكثر منها. مع التذكير أن السور الثلاث تضمنت من وشائج التقارب والانتظام شيئا كثيرا يستحيل أحيانا الإحاطة به من كل جوانبه. وقد بينت هذه الدراسة آثار انتظام القصص الأربع في سورة الكهف مع آيات من سورتي الإسراء ومريم. فقصة أصحاب الكهف تتوافق في بعض جوانبها مع قصة إبراهيم، وقصة يأجوج ومأجوج تنتظم مع الآيات التي تتحدث عن نبوءة بني إسرائيل، وقصة موسى والعبد الصالح تنتظم مع بعض الخطاب من سورة الإسراء، وقصة صاحب الجنتين تنتظم مع السورتين. فلو تتبعنا أشكال التماثل والانتظام لكانت على نطاق أوسع من هذا النطاق بكثير. يقول د. محمود توفيق:" **وإذا ما كان مشتبه النظم قد لقى عناية بالغة من أهل العلم قديماً وحديثاً، فقد غلب على كثير منهم ملاحظته واستبصاره فى سياقه الجزئي الذي هو**

خطوة إلى أمد أبعد ، وقليل من أولئك من مد استبصاره وتدبره مشتبه النظم فى ضوء السياق الكلى للسورة ملاحظاً سلطان المقصود الأعظم ، وما ذلك إلاَّ لخفاء ذلك السلطان على مشتبه النظم فى المعاني الجزئية التي يغلب أن يكون نظمها نظماً تركيباً بخلاف سلطان المقصود الأعظم على سياق المعاني الكلية ومشتبه النظم الترتيبي فيها ، فإنَّه أجلى منه في التركيب ، وبهذا يتبين لك أنَّ مشتبه النظم فى المعاني الجزئية غيره مشتبه النظم فى المعاني الكليّة التي هي معاقد السورة ونجومها الكبرى"[18]

الفصل الثاني: الانتظام العابر للسياقات- على مستوى التناظر القصصي:

يشير هذا الفرع من الدراسة -وهو جديد كلياً- على مستوى التنظير والتطبيق- إلى وجوب إجراء تقاطعات على مستوى أحداث وتفاصيل قصتين أو أكثر من قصص الأنبياء في القرآن للبحث عن جوانب الانتظام في الانتقاء القرآني للقصص. وهنا دأبت الدراسة على استعمال مصطلح .(**التناظر القصصي**) وفيه يتجلى الانتظام فوق تراتبية الحدث. ففيما تقدم لمسنا جانبا من انتظام الخطابات مع القصص المذكورة في سورة الكهف، على هيئة شكل جديد من أشكال التوافق بين السور والآيات. وفي هذا الفصل تسعى الدراسة إلى ترسيخ هذا المبدأ من خلال إجراء مقاربة بين قصتين جمعتهما سياقات عديدة، ليكون الانتظام عابرا للسياقات ويكون بين عناصر الأحداث، والشخصيات وتبادل الأمكنة والأدوار.

ومثاله قصة يوسف وموسى -عليهما السلام-. فعلى الرغم من اختلاف سيرة النبيين العظيمين -عليهما السلام- والفاصل الزمني الذي يفصل بينهما وهو -كما تقول المصادر التاريخية- يزيد على 400 سنة[19]، واختلاف وجهة الصراع الذي خاضاه. فصراع يوسف صراع أسري بالدرجة الأولى، أما صراع موسى فصراع عرقي ديني. إلا أن قصتي النبيين العظيمين فيهما من الانتظام والتقاطع والتناظر الشيء العجيب.

ولأن الانتظام العابر للسياقات ليس له حد يتوقف عنده في القرآن الكريم فإن المقاربة الآتية ليست بين سورتين كسابقتها بل بين قصتين، الأولى: وردت في سورة مستقلة هي سورة يوسف، أما الثانية فقد ورد في زهاء ثلاثين سورة موزعة على سياقات متنوعة، وهي قصة موسى عليه السلام. والانتظام في هذا الفرع من الدراسة يتخذ شكلين بارزين:الأول: التوافق والالتقاء ، أما الثاني فهو: التقاطع والتضاد القائم على المفارقة.

أولاً: نقاط التو افق والالتقاء:

كلا النبيين مذ كانا طفلين كانا مهددين بالقتل. فيوسف عليه السلام اقترح أخوته أن يقتلوه:﴿ ٱقۡتُلُواْ يُوسُفَ أَوِ ٱطۡرَحُوهُ أَرۡضٗا يَخۡلُ لَكُمۡ وَجۡهُ أَبِيكُمۡ وَتَكُونُواْ مِنۢ بَعۡدِهِۦ قَوۡمٗا صَٰلِحِينَ ﴾ (يوسف:9) ثم انتهى به المطاف إلى أن أُلقي في بئر الماء ثم الانتقال إلى قصر العزيز في مصر. وكذلك الحال بالنسبة لموسى فقد كان -كباقي من يولد من ذكور بني إسرائيل محكوما عليه بالإعدام. ثم انتهى به المطاف أن أُلقي في اليم انتقالا إلى قصر الفرعون في مصر. ومن نقاط الالتقاء أن كلا النبيين –على وجه الحصر- عاشا في مصر من بين الأنبياء المذكورين في القرآن. وأن كلا النبيين عاشا في قصور السادة؛ فيوسف عاش في قصر العزيز، وموسى في قصر فرعون. ويوسف حين انتهى به المطاف طفلاً في قصر العزيز استبشر به العزيز خيراً وقال لزوجته:﴿وَقَالَ ٱلَّذِي ٱشۡتَرَىٰهُ مِن مِّصۡرَ لِٱمۡرَأَتِهِۦٓ أَكۡرِمِي مَثۡوَىٰهُ عَسَىٰٓ أَن يَنفَعَنَآ أَوۡ نَتَّخِذَهُۥ وَلَدٗاۚ ﴾ (يوسف:21) أما موسى فقد استبشرت به زوجة فرعون وقالت:﴿وَقَالَتِ ٱمۡرَأَتُ فِرۡعَوۡنَ قُرَّتُ عَيۡنٖ لِّي وَلَكَۖ لَا تَقۡتُلُوهُ عَسَىٰٓ أَن يَنفَعَنَآ أَوۡ نَتَّخِذَهُۥ وَلَدٗا وَهُمۡ لَا يَشۡعُرُونَ ﴾ (القصص:9). يُضاف إلى ذلك أن يوسف عُرف بعلاقته الحميمة مع شقيقه: بنيامين. كما عُرف موسى بعلاقته الحميمة مع أخيه هارون. فهذان النبيان العظيمان المختصان بمصر والشام في حركاتهما قد عاشا الاغتراب الجزئي عن أهلهما في قصور السادة في مصر. يُضاف إلى هذا أن كلا النبيين تم تبنّيهما في القصور على هيئة أبناء. كما أن كلا النبيين تم تهديدهما بالسجن بعد أن كبرا، فقد قال فرعون لموسى: ﴿ **قَالَ لَئِنِ اتَّخَذْتَ إِلَهًا غَيْرِي لَأَجْعَلَنَّكَ مِنَ الْمَسْجُونِينَ (29)﴾ (الشعراء:29). وقالت زوجة العزيز من قبله ليوسف: ﴿ وَلَئِنْ لَمْ يَفْعَلْ مَا آمُرُهُ لَيُسْجَنَنَّ وَلَيَكُونًا مِنَ الصَّاغِرِينَ (32) قَالَ رَبِّ السِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِي إِلَيْهِ﴾** (يوسف:32-33). وهما النبيان الوحيدان اللذان ذُكرا مع السجن.

ثانياً: نقاط التقاطع والتضاد

ونقاط التقاطع والتضاد أكثر، وسنوجزها على النحو الآتي: كسب سيدنا يوسف تعاطف (الرجل) بدايةً من أبيه يعقوب عليه السلام ثم العزيز، وقد ونال من شر زوجة العزيز (المرأة). بينما كسب موسى تعاطف (المرأة) بداية من أمه، ثم من امرأة فرعون، وقد نال من شر فرعون (الرجل). والحال نفسه يتكرر بالتناظر نفسه حينما نجد أن أم يوسف غابت شخصيتها كلياً في

أحداث قصته، بل لعلها كانت متوفاةً، كما تقول بعض المصادر[20]، وقد حظي يوسف بمحبة أبيه بشكل كبير؛ حتى ابيضت عيناه من الحزن على فراقه. في حين نجد على النقيض فيما يخص قصة موسى؛ فشخصية أبيه غائبة كلياً عن أحداث قصته. وقد حظي بمحبة زائدة من أمه بلغت من حبها له أن قلبها (بات فارغا) لولا أن ربط الله عليه؛ بسبب فراق موسى. فيوسف تعلق به الرجلان: أبوه الحقيقي (يعقوب) وأبوه المربي (العزيز) وكان دور المرأة الوحيدة سلبياً. في حين نجد المفارقة التصويرية: في أن موسى تعلقت به امرأتان؛ أمه الحقيقية، وأمه المربية زوجة فرعون، وكان دور الرجل الوحيد (فرعون) سلبياً. فالعجب كل العجب من هذه المفارقات التصويرية التي ارتقى عليها الانتظام العابر للسياقات في القرآن.

كما ينضم لهذه الطائفة من المفارقات أن يوسف رعى الغنم صغيراً في بوادي الشام. وانتهى به الأمر مستقراً في قصر الملك وهو كبير. بينما نجد موسى نشأ صغيراً في قصر الملك بمصر وانتهى به الأمر كبيراً وهو يرعى الغنم في بوادي الشام في مدين. كما نجد أن يوسف هو الذي أدخل أهله -وهم النواة الأولى لبني إسرائيل- أرض مصر ليستقروا فيها؛ من أجل تخليصهم من حالة البداوة والترحّل في الصحراء ﴿وجاء بكم من البدو ﴾، بينما نجد موسى هو الذي أخرج قومه من (المدنية) في مصر قاصدا بهم الشام فلم يدخلوا بيت المقدس أول مرة مع سيدنا موسى وعاشوا مرحلة الترحل البدوية والتنقل في الصحراء. فيوسف جاء بهم من بادية الشام إلى مصر، وموسى أخرجهم من مصر إلى بادية الشام. دخلوا مصر في عهد يوسف فقراء لا يجدون طعاما وكانوا قلةً لكنهم وجدوا الترحيب والأمان ﴿ **ادْخُلُوا مِصْرَ إِنْ شَاءَ اللَّهُ آمِنِينَ** ﴾**(يوسف:99)**. وقد خرجوا من مصر زمن موسى وهم فارون مطاردون وكان عددهم كبيرا لكنهم أثروا وحملوا أموالا من زينة قوم فرعون، قال تعالى:﴿ **وَلَكِنَّا حُمِّلْنَا أَوْزَارًا مِنْ زِينَةِ الْقَوْمِ فَقَذَفْنَاهَا فَكَذَلِكَ أَلْقَى السَّامِرِيُّ** ﴾ (طه:87)

ومن التقاطعات السياقية أن قصة يوسف وردت في سياق واحد من القرآن هو (سورة يوسف) ولم تتكرر في غيره. في حين نجد أن قصة موسى قد توزعت على سياقات عديدة وقد تكررت غير مرة في العديد السور، وهي أكثر قصة توزعت بين السور بما يزيد عن ثلاثين سورةً. يقول الشعراوي:" **كل قصة من القصص القرآني تجدها قد جاءت تخدم فكرة، ومجموعها يعطي كل القصة؛ لأن الحق حين يورد القصص فهو يأتي بلقطة في سورة لتخدم موقفاً،**

ولقطة أخرى تخدم موقفاً آخر وهكذا. وحين شاء أن يرسل لنا قصة محبوكة تماماً، جاء بقصة «يوسف» في سورة يوسف ولم يكررها في القرآن، لأنها مستوفية في سورة يوسف، اللهم إلا في آية واحدة"[21]. ويقول أيضا:" **وقد أورد سبحانه قصة يوسف عليه السلام كاملة من الألف إلى الياء في صورة قصة محبوكة على أتمّ ما يكون الفن القصصي، ومع ذلك لم يأتِ لسيدنا يوسف عليه السلام ذِكْر في غير هذه القصة إلا في موضعين... إذن: ورود القصة في لقطات مختلفة متفرقة ليس عَجْزاً عن إيرادها مُسْتوفاة كاملة في سياق واحد، ولو فعل ذلك لكان التثبيت مرة واحدة"**[22].

إن هذا الجانب من الانتظام العجيب يقيم علاقات اتفاق وتقابل بين قصتين مختلفتين في سياقات مختلفة على مستوى الحدث القصصي والمكان والشخصيات والبداية والنهاية ليشكل مفارقةً تحار فيها العقول. وسأكتفي بهذا النمط من الانتظام الذي سُمي (التناظر القصصي).

3-خاتمة:

-مصادرومراجع:

- القرآن الكريم
- العهد القديم، سفر التكوين، وسفر التثنية.
- البقاعي، إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط بن علي بن أبي بكر (المتوفى: 885هـ)، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.
- الثعلبي، أبو إسحاق أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، الكشف والبيان، تحقيق : الإمام أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق الأستاذ نظير الساعدي، دار إحياء التراث العربي - بيروت - لبنان - 1422 هـ - 2002 م، ط1.
- ابن الزبير الغرناطي، الإمام أبو جعفر أحمد بن إبراهيم، البرهان فى تناسب سور القرآن، تحقيق: محمد شعباني، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية .المغرب، 1410 هـ - 1990 م.
- الزركشي، محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي أبو عبد الله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، 1391.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (المتوفى: 911هـ)، أسرار ترتيب القرآن، تحقيق : عبد القادر أحمد عطا، دار الاعتصام – القاهرة، (دط) (دت).
- الشعراوي، محمد متولي ، تفسير الشعراوي – الخواطر، مطابع أخبار اليوم، 1997 م.

- الشنقيطي، محمد الأمين، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر بيروت، (دط) 1995.
- طارق مصطفى محمد حميدة، التناسب في سورة البقرة،رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، 1428هـ/ 2007م.
- ابن عاشور، محمد الطاهر التونسي، التحرير والتنوير، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت – لبنان،ط1، 1420هـ\2000م.
- عبد الرحمن بو درع، في لسانيات النص وتحليل الخطاب، بحث مقدم في المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية، جامعة الملك سعود، كرسي القرآن الكريم، 1434هـ-2013م .
- عبد المتعال الصعيدي، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، مكتبة الآداب، ط17، 2005.
- ابن عطية الأندلسي، أبو محمد عبد الحق بن غالب (542هـ) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، ط1، لبنان، 1413هـ- 1993م.
- فايز الذنيبات، التفنن مخرجاً بلاغياً عند ابن عاشور في تفسيره، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة - عمادة البحث العلمي، مج11, ع2، 2015.
- فايز الذنيبات، جوانب من التشكيل القصصي في سورة الكهف- مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد9 ، عدد2، رجب 1433 هـ ، يونيو 2012 م.
- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1384هـ - 1964م.
- القِنَّوجي، أبو الطيب محمد صديق الحسيني البخاري (المتوفى: 1307هـ)، فتحُ البيان في مقاصد القرآن، عني بطبعهِ وقدّم له وراجعه: عَبد الله بن إبراهيم الأنصَاري،: المكتبة العصريَّة للطبَاعة والنّشْر، صَيدَا – بَيروت، 1992 م.
- الكرماني، أبو القاسم برهان الدين محمود بن حمزة، (ت: 505هـ)، تحقيق: عبد القادر أحمد عطا، مراجعة وتعليق: أحمد عبد التواب عوض، دار الفضيلة، (دت).
- محمود توفيق محمد سعد، العزف على أنوار الذكر معالم الطريق إلى فقه المعنى القرآني في سياق السورة، الناشر: جامعة الأزهر الشريف،2003م 1424هـ
- هارون يحيى، خديعة التطور الانهيار العلمي لنظرية التطور وخلفياتها الأيديولوجية،ترجمة: سليمان بايبارا، مراجعة: د. أحمد ممتاز سلطان اورخان محمد علي، إسطنبول - 2002.

الهوامش:

1 - عبد الرحمن أبو درع، السياق وأثره في الدلالة. بحث ضمن مجلة (الإحياء) تصدرها الرابطة المحمدية للعلماء، المغرب،العدد (25)، جمادى الثانية 1428هـ- يوليو 2007م، ص: 26

2 - السيوطي، جلال الدين، أسرار ترتيب القرآن، تحقيق: عبد القادر أحمد عطا، دار الاعتصام، القاهرة، (دط) (دت): ص: 20

3 - الزركشي، محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي أبو عبد الله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، 1391، ج1-ص:39

4 - طارق مصطفى محمد حميدة، التناسب في سورة البقرة،رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا / جامعة القدس، 1428هـ/ 2007م، ص:23

5 - انظر على سبيل المثال: عبد المتعال الصعيدي، بغية الايضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة, مكتبة الآداب, ط17, 2005. ص:407

6 - يقول ابن عاشور: "العماد الذى أقيمت عليه أغراض هذه السورة إثبات نبوة محمد- صلى الله عليه وسلم- وإثبات أن القرآن وحى من الله، وإثبات فضله وفضل من أنزل عليه، وذكر أنه معجز، ورد مطاعن المشركين فيه وفيمن جاء به، وإبطال إحالتهم أن يكون النبى- صلى الله عليه وسلم- أسرى به إلى المسجد الأقصى " ابن عاشور، محمد الطاهر التونسي، التحرير والتنوير، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت – لبنان، 1420هـ/2000م، ط1: ج15-ص:7

7 - البقاعي، إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط بن علي بن أبي بكر (المتوفى: 885هـ)، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ج12-ص:56

8 - جاء في تفسير القرطبي:" سَلَاهُمْ عَنْ مُحَمَّدٍ وَصِفَا لَهُمْ صِفَتَهُ وَأَخْبَرَاهُمْ بِقَوْلِهِ، فَإِنَّهُمْ أَهْلُ الْكِتَابِ الْأَوَّلِ، وَعِنْدَهُمْ عِلْمٌ ليس عندنا من علم أنبياء، فَخَرَجَا حَتَّى قَدِمَا الْمَدِينَةَ، فَسَأَلَا أَحْبَارَ يَهُودَ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَوَصَفَا لَهُمْ أَمْرَهُ، وَأَخْبَرَاهُمْ بِبَعْضِ قَوْلِهِ، وَقَالَا لَهُمْ: إِنَّكُمْ أَهْلُ التَّوْرَاةِ وَقَدْ جِئْنَاكُمْ لِتُخْبِرُونَا عَنْ صَاحِبِنَا هَذَا. فَقَالَتْ لَهُمَا أَحْبَارُ يَهُودَ: سَلُوهُ عَنْ ثَلَاثٍ نَأْمُرُكُمْ بِهِنَّ، فَإِنْ أَخْبَرَكُمْ بِهِنَّ فَهُوَ نَبِيٌّ مُرْسَلٌ، وَإِنْ لَمْ يَفْعَلْ فَالرَّجُلُ مُتَقَوِّلٌ، فَرُوا فِيهِ رَأْيَكُمْ، سَلُوهُ عَنْ فِتْيَةٍ ذَهَبُوا فِي الدَّهْرِ الْأَوَّلِ، مَا كَانَ أَمْرُهُمْ، فَإِنَّهُ قَدْ كَانَ لَهُمْ حَدِيثٌ عَجَبٌ. سَلُوهُ عَنْ رَجُلٍ طَوَّافٍ قَدْ بَلَغَ مَشَارِقَ الْأَرْضِ وَمَغَارِبَهَا، مَا كَانَ نَبَؤُهُ. وَسَلُوهُ عَنِ الرُّوحِ، مَا هِيَ، فَإِذَا أَخْبَرَكُمْ بِذَلِكَ فَاتَّبِعُوهُ فَإِنَّهُ نَبِيٌّ، وَإِنْ لَمْ يَفْعَلْ فَهُوَ رَجُلٌ مُتَقَوِّلٌ فَاصْنَعُوا فِي أَمْرِهِ مَا بَدَا لَكُمْ:. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1384هـ - 1964م. ج10-ص:347

9-هارون يحيى، خديعة التطور0 الانهيار العلمي لنظرية التطور وخلفياتها الأيديولوجية، ترجمة: سليمان بايبارا، مراجعة: د. أحمد ممتاز سلطان اورخان محمد علي، إسطنبول - 2002.، ص:264

10 -جاء في العهد القديم في سفر التثنية: " إذا كان لرجل ابن معاند ومارد لا يسمع لقول أبيه ولا لقول أمه ويؤدبانه فلا يسمع لهما... فيرجمه جميع رجال مدينته بحجارة حتى يموت" (تثنية 21: 18 21)

11 - يقول الكرماني:" قَوْله تَعَالَى {ويبشر الْمُؤمنِينَ الَّذين يعْملُونَ الصَّالِحَات أَن لَهُم أجرا كَبِيرا} وخصت سُورَة الْكَهْف بقوله {أجرا حسنا} لِأَن الْأَجر فِي السورتين الْجنَّة وَالْكَبِير وَالْحسن من أوصافها لَكِن خصت هَذِه السُّورَة بالكبير مُوَافقَة لفواصل الْآي قبلهَا وَبعدهَا وَهِي {حَصِيرا} أَلِيمًا 10 عجولا 11 وجلها وَقع قبل آخرهَا مُدَّة وَكَذَلِكَ فِي سُورَة الْكَهْف جَاءَ على". الكرماني، أبو القاسم برهان الدين محمود بن حمزة، (ت: 505هـ)، تحقيق: عبد القادر أحمد عطا، مراجعة وتعليق: أحمد عبد التواب عوض، دار الفضيلة، (دت)، ص:163

12 - ابن الزبير الغرناطي، الإمام أبو جعفر أحمد بن إبراهيم (المتوفى 708 هـ)، البرهان فى تناسب سور القرآن، تحقيق : محمد شعباني، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. المغرب،1410 هـ - 1990 م، ص:251

13 - البقاعي، نظم الدرر، ج12-ص: 228

14 - السيوطي، أسرار ترتيب القرآن، ص:21

15 - انظر بحثنا: د فايز الذنيبات، جوانب من التشكيل القصصي في سورة الكهف- مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد9 ، عدد2، رجب 1433 هـ ، يونيو 2012 م، ص: 287

16 - باستثناء إدريس، لأنه ليس من ذرية إبراهيم، وهو ربما أقدم زمنا منه، وقد ورد فيه أقوال منها أنه جد نوح انظر على سبيل المثال: ابن عطية المحرر الوجيز,ج2 –ص:374، وانظر أيضاً محمد الأمين الشنقيطي، أضواء البيان ج3-ص:442

17 - د فايز الذنيبات، التفنن مخرجاً بلاغياً عند ابن عاشور، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة - عمادة البحث العلمي،مج11, ع2، 2015

18 - محمود توفيق محمد سعد، العزف على أنوار الذكر معالم الطريق إلى فقه المعنى القرآني في سياق السورة، الناشر: جامعة الأزهر الشريف،2003م 1424هـ، ص: 117

19 - "قال ابن عباس: إنما سمي موسى لأنه القي بين ماء وشجر فالماء بالقبطية مو والشجر سا وعاش من العمر مائة وعشرين سنة وبينه وبين يوسف أربعمائة سنة وبين موسى" القِنَّوجي، أبو الطيب محمد صديق الحسيني البخاري (المتوفى: 1307هـ)، فتحُ البيان في مقاصد القرآن، عني بطبعهِ وقدّم له وراجعه: عَبد الله بن إبراهيم الأنصَاري،: المكتبة العصريَّة للطبَاعة والنَّشْر، صَيدَا – بَيروت،1992 م، ج4-ص:421

20 -جاء في سفر التكوين:" ثُمَّ رَحَلوا مِن بَيْت إيل. وعِندَما كانوا على مَسافَةٍ مِن أَفْرَاتَة، شَعَرَت رَاحِيل بِأَوْجاعِ الوِلادَةِ وكانَت وِلادَتُها صَعبَةً جِدًّا. ١٧ وفيما كانَت تَتَعَذَّبُ لِتَلِد، قالَت لها المَرْأَةُ الَّتي تُوَلِّدُها: «لا تَخافي، هذا صَبِيٌّ آخَرُ لكِ». + ١٨ وفي آخِرِ لَحَظاتٍ مِن حَياةِ رَاحِيل) * لأَنَّها كانَت تَموت)، سَمَّتِ الوَلَدَ بِنْ أُوني، * أمَّا أبوهُ فسَمَّاهُ بِنْيَامِين. +* ١٩ وماتَت رَاحِيل ودُفِنَت في الطَّرِيقِ الَّتي تُؤَدِّي إلى أَفْرَاتَة، أي بَيْت لَحْم. .سفر التكوين 16-20. وجاء في تفسير الثعلبي: " وقال قتادة : الشمس أبوه والقمر خالته ، وذلك أن أمه راحيل كانت قد ماتت" الثعلبي، أبو إسحاق أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري، الكشف والبيان، تحقيق : الإمام أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق الأستاذ نظير الساعدي، دار إحياء التراث العربي - بيروت - لبنان - 1422 هـ - 2002 م، ط1، ج5-ص:198

21 - محمد متولي الشعراوي، تفسير الشعراوي – الخواطر، مطابع أخبار اليوم، 1997 م، ج7-ص:4170

22 - المرجع السابق: ج17-ص: 10739

Cross-Contextual Coherence in the Holy Qur'an: Surah Al-Isra' and Surah Al-Kahf as a Model – An Analytical Approach

Abstract

This study is based on the hypothesis of (coherence/nizām), which posits that every verse of the Qur'an is connected to the one following it by some link, and that every surah of the Qur'an paves the way for the one after it and agrees with a considerable number of its themes, with significant overlap between them. This overlap is termed in this study as (correspondence/tawāfuq), which has been classified into types: correspondence of demand (request/command) and report (informing), correspondence of command and prohibition with narratives, and linguistic correspondence. The study also addresses another form of coherence, which it terms (narrative parallelism/tanāẓur qiṣaṣī), a type of coherence that occurs between two biographical accounts of the prophets of God, namely Joseph (Yūsuf) and Moses (Mūsā). The study highlights points of correspondence and points of divergence between the two.

Keywords: Qur'anic Coherence. correspondence, Narrative Parallelism.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2025/12/10م تاريخ القبول: 2026/1/15م تاريخ النشر: 2026/8/31م

الصّورة المشهدية في الشّعر الأردني المعاصر

أماني حماد أبو يحيى*

الملخص

تبحث هذه الدّراسة في الصّورة المشهدية في الشّعر الأردني المعاصر بوصفها تحولًا بنائيًا أساسيًا في التعبير الشّعري الأردني، الذي يقوم على دمج الحسّ البصري والدرامي في صياغة المشهد داخل النّص، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الصّورة المشهدية من خلال استقراء نماذج مختارة من الشّعر الأردني المعاصر، وجاءت الدّراسة في ثلاثة مطالب: الصّورة الوصفية القائمة على الرؤية الدقيقة للتفاصيل، والصّورة السردية التي تُدخل الحركة والزمن في بناء القصيدة، والصّورة الحوارية التي تمنح النّص تعدّد الأصوات وبنيته الدرامية. وخلصت الدّراسة إلى أنّ الصّورة المشهدية —بأنماطها الثلاثة— تشكّل أبعادًا متكاملةً للصورة الشّعرية في الشّعر الأردني المعاصر، إذ تتفاعل فيما بينها لتثري التجربة الشّعرية والفكرية لدى المتلقي، وتمنح القصيدة طابعًا بصريًا ودلاليًا مركّبًا يعكس عمق التجربة الإبداعية.

الكلمات المفتاحية: الشّعر الأردني، الصّورة الوصفية، الصّورة المشهدية، الصّورة السردية.

* طالبة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. amanihammad1993@gmail.com

1-المقدمة:

شهد الشّعر الأردني المعاصر تحوّلات جمالية عميقة، رافقت انفتاح التجربة الشّعرية على أنماط تعبيرية جديدة تستثمر التقنيات البصرية والدرامية في بناء النّص. فقد تجاوز الشّاعر الأردني حدود التصوير التقليدي، واتجه نحو بناء المشهد الشّعري بوصفه بنية مركّبة تتأسّس على حضور الحواس وتفاعلها، وعلى محاكاة العالم عبر استعادة طرائق تمثيله كما تتبدّى في الفنون البصرية ولا سيما السينما والمسرح. وفي هذا الإطار برزت الصّورة المشهدية بوصفها أحد أهم المظاهر الأسلوبية التي أسهمت في إعادة تشكيل القصيدة الحديثة، إذ مكّنت الشّعراء من تحويل اللحظة الشّعرية إلى فضاء حركي تتداخل فيه عناصر المكان والزمان والشخصيات والإضاءة والصوت، في بنية تقارب آليات اللقطة السينمائية من حيث التقطيع، والانتقال، والتدرّج، والإيحاء.

انطلاقًا من هذا التصوّر، تتناول الدّراسة الصّورة المشهدية في الشّعر الأردني المعاصر عبر ثلاثة مطالب رئيسة: إذ يتناول المطلب الأول الصّورة الوصفية بوصفها مدخلًا لبناء المشهد عبر الرؤية الدقيقة للتفاصيل وتفعيل الحواس في تشكيل الصّورة. ويعالج المطلب الثاني الصّورة السردية من حيث قدرتها على إدخال الحركة والزمن في بنية القصيدة، وتحويل النّص من حالة السكون إلى ديناميكية المشهد. أمّا المطلب الثالث، فيرصد الصّورة الحوارية التي تمنح النّص تعدّد الأصوات، وتكسبه بعدًا دراميًا يسهم في تشكيل المشهد الشّعري على نحوٍ أكثر تفاعلًا.

تعتمد الدّراسة في معالجة هذه المكوّنات على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال قراءة نماذج مختارة من الشّعر الأردني المعاصر، وتحليل بنيتها المشهدية وفق رؤيةٍ نقديةٍ تستند إلى مفاهيم الصّورة والمشهد والتخييل، وتستفيد من إسهامات الدّراسات الحديثة في بيان علاقة الشّعر بالفنون البصرية والسردية. ويأتي اعتماد هذا المنهج منسجمًا مع طبيعة الموضوع، لما يتيحه من تحليل للبنية النّصية وتتبع لمكوّناتها البصرية والدرامية.

تتمحور مشكلة الدّراسة حول الكشف عن كيفية تشكّل الصّورة المشهدية في الشّعر الأردني المعاصر، وآليات بنائها داخل النّص الشّعري، وما تؤدّيه من وظائف جمالية ودلالية في التعبير عن التجربة الشّعرية الأردنية. وانطلاقًا من هذه المشكلة، تسعى الدّراسة إلى الكشف عن

خصائص المشهدية في الشّعر الأردني المعاصر، وتحديد أنماطها، وبيان أثرها في تطوير البنية الشّعرية الحديثة، بما يسهم في فهم دورها في تشكيل رؤية الشاعر الأردني للعالم.

فتسعى الدّراسة للإجابة عن ثلاثة أسئلةٍ رئيسةٍ هي: ما خصائص الصّورة المشهدية في الشّعر الأردني المعاصر؟ وما الآليات الفنية التي يعتمدها الشّعراء في بناء المشهد داخل القصيدة؟ وما الوظائف الجمالية والدلالية التي تحققها المشهدية ضمن البنية الشّعرية؟ وتستند الدّراسة في تحديد هذه الأسئلة إلى ما كشفته القراءة الأولية للنصوص من حضور واضح للمشهدية بوصفها مكوّنًا فاعلًا في التجربة الشّعرية.

إن الدّراسات التي تناولت الصّورة المشهدية في الشّعر العربي كثيرةٌ، ولكن الدّراسات التي توقفت عند الصّورة المشهدية في الشّعر الأردني المعاصر تكاد تكون قليلة نوعًا ما، حيث لم تعثر الباحثة إلا على دراساتٍ محدودةٍ عن هذا الموضوع في متون الدّراسات التي تناولت موضوع الصّورة المشهدية، ومنها:

1- ياسين، ملكة عصام، الصّورة المشهدية: الثابتة والمتحركة في شعر حسب الشيخ جعفر، آداب الرافدين، جامعة الموصل، مج 52، 2022م.

2- عبد المحسن، زينب كامل، الصّورة المشهدية في شعر شعراء الطبقة الإسلاميين، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، مج 48، ع 3، 2023م.

3- أبو هشام، هالة يوسف السعيد، البنية المشهدية في القصيدة العربية: قراءة تحليلية في سينية البحتري، مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، جامعة القاهرة، مج 2، ع 47.

وتكشف هذه الدّراسات، على أهميتها، عن حاجةٍ ماسّةٍ إلى مقاربة الصّورة المشهدية في الشّعر الأردني المعاصر بوصفها بنيةً جماليةً ودلاليةً مستقلةً، وهو ما تسعى هذه الدّراسة إلى معالجته، إذ تتميّز بتركيزها على الصّورة المشهدية بوصفها بنيةً نصّيةً فاعلةً في تشكيل القصيدة الأردنية المعاصرة.

2-التمهيد:

في الشّعر الأردني المعاصر، لم يعد يكتفي الشّاعر بالأساليب التقليدية للتعبير، بل بات يبحث عن طرقٍ جديدةٍ تجعل القصيدة أكثر قربًا من الواقع، وأكثر قدرة على التقاط تفاصيله وتحوّلاته. ومن أبرز هذه الطرق التي اتجه إليها الشّعراء الأردنيون المعاصرون، برزت الصّورة المشهدية، التي تُعيد تشكيل العالم داخل القصيدة كما لو أنه يُعرض أمام القارئ في مشهدٍ حي، فالصّورة لم تعد مجرد وسيلة شرحٍ أو تعبيرٍ جمالي، بل تحوّلت إلى أداةٍ فنيةٍ فاعلةٍ تساهم في بناء مشاهد مكتملة، تتحرك فيها التفاصيل وتنبض بالحياة، وكأنها مشاهد سينمائية أو لقطات مسرحية.

والمشهد مصطلح يطلق على "مواضع القصّ المفصّل الذي قد ينطوي على الوصف المبأر أو الحوار في مقابل السّرد المجمل الذي يختصر الأحداث غير الهامة في القصة"[1]،

ويتميز المشهد "بخصيصتين: الأولى تصوير الأحداث بتفاصيلها الكاملة ونقل خطاب الشخصيات بحذافيره. والثاني خلق وهم التمثيل...، ولما كان المشهد يجمع بين قصّ الأحداث وقصّ الأقوال، فقد ميّز "لنلتفت" (نفسه) بين مشهد الأحداث غير اللّغوية ومشهد خطاب الشخصيات"[2]، ومن هنا، صار الشّعر أكثر تداخلاً مع الفنون البصرية والسّردية، وأكثر قدرة على خلق تجربة حسّية ومعنوية في آنٍ معًا.

والمشهد جزء من التصوير "فإذا كان التصوير المجازي في الشّعر مطلوباً، فإن هذا لا يعني أن التصوير بالحقيقة غير مطلوب. فقد يوفق كثير من الأدباء -قدامى ومحدثين- في استحضار الواقع داخل أطر حيّة شديدة الأسر. وفي نماذج شعرية راقية استطاعوا أن يصلوا بها إلى قمة الأهداف الفنية الزاخرة بالإيحاءات الفياضة، ويعود ذلك إلى أن التصوير بالحقيقة يعتمد على رسم مشهد متحرك، في شكل قصصي، أو حوار درامي تتجه أحداثه وتسير خطوطه، وتتقدم نحو اكتمال رسم الشريط القادر على تجسيد إحساسات الشّاعر. وفن الرسم، بطبيعته، محبب إلى النفوس. وهو وسيلة من الوسائل التي لجأ إليها الإنسان في أصوله البدائية القديمة لتسجيل أفكاره وتصور انفعالاته"[3].

ومن هنا أدرك الشّعراء الأردنيون المعاصرون ثراء هذه اللغة واتساع مداها، فأدخلوها إلى قصائدهم ليضاعفوا من طاقاتها التّعبيريّة، إيمانًا منهم بأن اللغة الشّعرية هي اللغة المشتركة بين الفنون، وقد أدى حرصهم المتزايد على الإفادة القصوى من إمكاناتها إلى بروز ظاهرة فنّية جديدة في النّص الشّعري المعاصر، ألا وهي ظاهرة التّصوير المشهدي[4]، إذ يهدف الشّاعر فيها إلى "وضع المشهد أمامنا بحيث نتلقى صورة تتكشف تدريجيًا أو مسرحية يجري تمثيلها"[5]، وإن الصّورة المشهدية في النّص معتمدةً على التخييل، إذ "أن التخيل والمحاكاة عملية إسهام هادفة تنتجها مخيلة الشاعر في قوامها إدراك الشيء المحاكى أو الصّورة في العيان وتشكيل هذا الشيء في ذهن، أي أن تكون له صورة وتوصيل

الشيء المحاكى إلى المتلقي"[6]، فأن المشهد "في حقيقته جامع لأكثر من صورة، وهو حركة في مقابل الثبات، وإن كانت الصّورة تفتح الباب واسعًا أم المشهد؛ ليجمع أخواتها ويمنحها حريةً وحركةً وتجسيمًا ثم بناءً ورؤيةً وتمثيلًا"[7].

وتتكوّن الصّورة الشّعرية المشهدية، إلى جانب بنيتها اللّغوية في الشّعر الأردني المعاصر، من ثلاثة عناصر أساسية تُشكّل قوامها التصويري، وهي: البنية الدرامية/ والمكان/ والزمان، وهي ذاتها العناصر التي يقوم عليها بناء المشهد السينمائي، حيث تظهر القيمة الدرامية في الصّورة المشهدية من قدرتها على جعل القارئ يشعر وكأنه داخل اللحظة، يرى تفاصيلها، ويتفاعل مع أجوائها كما لو أنها تحدث أمامه، أما المكان فيُعدّ عنصرًا أساسيًا في تكوين الصّورة الشّعرية المشهدية، إذ يشكل عنصرًا أساسيًا من عناصر الصّورة الشّعرية المشهديّة، والشاشة التي تنعكس عليها حركة العناصر، وتتجسد من خلالها فاعليتها، فهو الإطار الذي تُعرض فيه تفاصيل المشهد، وتنتظم داخله بقية مكوناته، أما الزمان، مثله مثل المكان والعنصر الدرامي، يُعدّ جزءًا أساسيًا في بناء الصّورة الشّعرية المشهدية؛ فالأحداث لا يمكن أن تتشكل خارج إطار زماني محدد، تمامًا كما تحتاج إلى فضاء مكاني تتحرك فيه، فالمشهد لا يكتمل إلا حين تتضح استمرارية المكان، وتتزامن معه خطة زمنية تُنظّم حركة العناصر داخله[8].

وظهرت الصّورة المشهدية بشكلٍ واضحٍ في الشّعر الأردني المعاصر، ويمكن توضيح ذلك من خلال أقسامها الآتية: الصّورة الوصفية، والصّورة السردية، والصّورة الحوارية.

المطلب الأول:

الصّورة الوصفية:

الصّورة المشهدية الوصفية هي "الصّورة التي تقدم مشهدًا بصريًّا/ سمعيًّا بلغة مرئية، تستعين بمعطيات الصّورة السينمائية من ديكور إكسسوار وإضاءة، وعتمة، وظل، ولون، وحركة، وكادر، وما يقترن بها من عناصر صوتية، ويتم ذلك عبر تجوال الكاميرا الشّعرية في الفضاء الموصوف، وتصويره من زوايا مختلفة، متتبعةً أجزاءه مستقصيةً كل محتوياته للإلمام بجميع عناصر المشهد، حيث يعتمد الشّاعر رؤية مسحية"[9].

والصّورة الوصفية هي أن يعمد الشّاعر إلى تجسيد المشهد من العالم الخارجيّ، بما يخاطب العين والنظر، ويرتبط تصوير (الفوتوغرافي) بوصف الأشياء وصفًا حرفيًا محاكيًا للموصوف، وقد تستعين بالمؤثرات الصوتية والبصرية، كالألوان والأصوات، ومقصودها أن يصبح الموضوع ذا شخصية مميزة[10]، وتقوم الصّورة الوصفية في الشّعر الأردني المعاصر على "تشغيل الموصوفات النعتية والحالية والصّور المجازية لتتبع الموصوف خارجيًا أو داخليًا، وتتعدى الصّورة الوصفية طابعها التزييني أو التقبيحي إلى طابعها الدلالي والوظيفي والحجاجي"[11]، وقد وظف الشّعراء الأردنيون الصّورة الوصفية في العديد من قصائدهم منها قول الشّاعر محمود فضيل التّل[12] في قصيدة (متى ستعود يا وطني؟)، بقوله:

على خدّي ترابٌ منك يا وطني
قديم لست أغسلهُ
ومهما طالت الأيام أُبقيهِ
وأحضنهُ وألثمهُ[13]

في المقطع السابق وظف الشّاعر محمود التّل الصّورة الوصفية التي يُبْرز فيها ارتباطًا وجدانيًا عميقًا بين الذات والوطن، إذ تستند هذه الصّورة إلى الحسّ والملمس المباشر، إذ يصور الشّاعر التراب على خده، وهو ملمس مادي يمكن تخيله والتفاعل معه، ما يجعل الصّورة واضحةً وحسيةً، فتُحيل كلمة "التراب" إلى الانتماء، والتاريخ، والذاكرة الجماعية "إذ هي الماضي بكل تفاصيله وأحداثه وقواعده وآماله" [14]، فتظل ذراته العالقة على الجلد، أي في الوجدان والهوية،

ولا يرغب الشّاعر في غسله، دلالة على الإصرار على الحفاظ على الذاكرة والهوية الوطنية مهما تعاقب الزمن، وهذا الامتناع عن الغسل يمثل رفضًا للنسيان أو التخلي عن الجذور.

وهنا، تتحول علاقة الشّاعر بالوطن إلى فعلٍ جسدي وعاطفي حين يقول: "وأحضنه وألثمه"، هنا نلمس تعبيرًا عن المودة والوفاء؛ فـ "احتضان التراب" و"تقبيله" تعبير عن الشّوق والولاء، وتحويل للوطن من كيان جغرافي مجرد إلى كيان إنساني يشعر به الشّاعر ككائن قريب جدًا منه، مما يعكس عمق التعلق الروحي والوجداني.

وكذلك قوله في قصيدة (مرايا العصر):

تتأمل في المرآة طويلاً
يتأمّلك الطيف المتهاوي منك
على وجه المرآةْ
تتساءل عمّن ينظر في المرآة إليكْ
تتوهم أنك أنتْ[15]

تعتمد الصّورة الوصفية في هذا المقطع على عنصر البصر بوصفه الحاسة المسيطرة على المشهد "إذ تعد حاسة البصر من أهم مؤسسات الإدراك لدى الإنسان بعد حاسة السمع، بل عدها البعض الحاسة الأولى في حياة الإنسان، ويتّخذ الشّاعر من المرآة وسيطًا لنقل التوتر النفسي والذهني الذي يعانيه، فتبدأ الصّورة بالفعل "تتأمل"[16]، وهو فعل بصري يشي بالبُطء والتركيز، مما يوحي بمحاولة فهم الذات من خلال المرآة، غير أن ما ينعكس على سطحها ليس صورةًواضحةً، بل "طيف متهاوٍ"، أي ظلّ هشّ، مضطرب، يتفتت ولا يثبت، فيضيف هذا التركيب بعدًا حسيًا آخر قائمًا على تبدّد الملامح وتشظّي الهوية، وهو وصف بصري لا يكتفي بإظهار الشكل، بل يُدخل القارئ في حالٍ من التماهي مع اضطراب الرؤية والانكسار الداخلي للشّاعر.

وتتعمق الصّورة الوصفية عند الشّاعر في السطر الأخير "تتساءل عمن ينظر في المرآة إليك/ تتوهم أنك أنت"، وفيه تتقاطع نظرة الذات مع الآخر، في تداخل بين الرائي والمرئي. هنا، لا يصف الشّاعر شكل الوجه أو ملامحه، بل يُصوَّر فقدان التماهي مع الصّورة المنعكسة، كأنّ ما يظهر في المرآة ليس هو، بل "آخر" ينظر إليه، هذه المفارقة تصنع مشهدًا بصريًا مكثّفًا قائمًا على الارتباك

الحسي والتفكك النفسي، لكنها لا تخرج عن كونها صورةً وصفيةً تُمَثّل المشهد الخارجي كما يظهر للحواس، يصف الحالة الشعورية التي يمر بها الشّاعر من حالة التيه عن الذات والضياع، ويظهر ذلك من خلال عرض دقيق للحالة النفسية باستخدام أدوات المشهد البصري (المرآة، الطيف، النظرة)، وقدرتها على تصوير حالة من الغربة عن الذات وفقدان اليقين بالهوية عبر وصف بصري مشحون بالدلالات، مما يلفت انتباه المتلقي.

وكذلك وظف الشّاعر مهدي نصير[17] الصّورة الوصفية في قصيدة (ذئب)، بقوله:

جالسًا فوقَ مقعَدٍ حَجَريّ
ويُغنّي
ويرتَدي في يَديهِ حِذاءَ جِلدٍ
ويُقعي مِثلَ ذئبٍ
ويصُبُّ الماءَ الثَّقيلَ بكأسٍ
منْ عظْمٍ مُرصَّعٍ بأصابعَ مبتورة،
قامَ وأقعى ثانيَةً
ثُمَّ سَلَّ المخالِبَ الصُّفرَ
ألقى بينَ عُشبٍ كان قصيرًا حِذاءين
وراحَ يسقي قطيعًا من أفاعٍ
أخرَجهُ في هُدوءٍ من كُمّ معطفِهِ الأسوَدِ
ثُمَّ استلقى على العُشبِ بوقًا حجريًا
مَليئًا بالدِّماء[18]

في هذه القصيدة، يبني الشّاعر الصّورة الوصفية بوصفها مشهدًا تعبيريًا دراميًا محكمًا، حيث يقوم الشّاعر مهدي نصير بتجسيد شخصية "الذئب" لا بوصفها حيوانًا، بل بوصفها كائنًا رمزيًا يتقن التخفي والدهاء، ويعيش داخل مشهدٍ يضج بالحركة والمفارقة والوحشة. فيبدأ القصيدة بوصفه "جالسًا فوق مقعدٍ حجري/ ويغني"، وهي صورة حسية بصرية وسمعية في آنٍ واحد. "المقعد الحجري" يوحي بالبرودة والجمود، بينما "الغناء" يضخ في المشهد مفارقة صوتية نابضة، مما يخلق توترًا بصريًا سمعيًا مشحونًا ليلفت انتباه المتلقي، وقد وفق الشاعر في توظيفها؛ لأن

"الصّورة المشهدية هي التي تقدم مشهدًا بصريًا/ سمعيًا بلغة مرئية، تستعين بمعطيات الصّورة السينمائية من ديكور وإكسسوار وإضاءة وعتمة وظل ولون وحركة وكادر، وما يقترن بها من عناصر صوتية، ويتم ذلك عبر تجوال الكاميرا الشّعرية في الفضاء الموصوف، وتصويره من زوايا مختلفة، متتبعة أجزاءه مستقصية كل محتوياته للإلمام بجميع عناصر المشهد"[19].

ويكمل في البيت الذي يليه بقوله: "ويرتدي في يديه حذاء جلد"، وهي عبارة غريبة في تركيبها، إذ إن الحذاء يُرتدى في القدم عادة، لا في اليد. إلا أن هذا التركيب غير المألوف يعمّق التوصيف البصري، ويوحي بتحول في وظيفة الأعضاء، وكأن الشّاعر يُهيئ الكائن لأن يخرق منطق الجسد المعتاد، وهي صورة غير مألوفةٍ للمتلقي؛ مما تثير فضوله للاستمرار في قراءة الصّور الوصفية التالية.

فيكمل بقوله: "ويقعي مثل ذئب"، وهي صورة تمثيلية تعيد إنتاج لحظة الانقضاض، أو الترقّب، حيث يعيد الذئب تموضعه من جديد، فتزداد الصّورة الدرامية البصرية عمقًا في: "ويصب الماء الثقيل بكأس من عظم مرصع بأصابع مبتورة"، وهي صورة كثيفة تتقاطع فيها الحواس: نرى العظم، ونشعر بثقله، ونلمح الأصابع المبتورة، التي تحيل إلى عنفٍ سابقٍ، مما يجعلنا نشعر أن ثقل الماء في الكأس؛ بسبب صنعه من العظم، والأصبع المبتور.

ثم تتصاعد الصّور في قوله: "سلّ المخالب الصفر"، إذ تتجلى فيها الحدة والخطر، وقد تدل على المرض وضعف والذبول، وهو ما يكمل المشهد السابق عندما شعر بثقل الماء، ثم يكمل: "وراح يسقي قطيعًا من أفاع أخرجه في هدوء من كم معطفه الأسود"، تشكّل ذروة الصّورة الوصفية، إذ يخرج الموت من تفاصيل اللباس، و"الهدوء" يزيد الصّورة فزعًا، فكل هذه المشاهد الشّعرية تلفت المتلقي.

وهنا نجد أن توظيفه للون الأصفر لم يكن محض صدفة، بل كان يرمز للمرض والذبول فاللون الأصفر "دلالةً على علامات الموت والانتهاء، فتعني الصفرة المرض"[20]، فيؤكد ذلك من خلال ذكره للون الأسود "فقد ارتبط الأسود بالحداد والحزن والموت"[21]، ويكمل الصّورة في المقطع الأخير بقوله: "ثم استلقى على العشب بوقًا حجريًا مليئًا بالدماء"، وهي صورة نهائية مشهدية خالصة، يُدمَج فيها الجسد بالجماد، ويغدو "الاستلقاء" فوق العشب حلاً نهائيًا، بينما "البوق الحجري المليء بالدماء" يوحي بأن ما تبقى من الذئب هو الصوت والعنف والجمود.

ووظف الشّاعر نضال البرقان[22] الصّورة الوصفية في قصيدة (في سماءِ الدعاءِ)، بقوله:

(اغسلْ قلبَكَ بماءِ الرغبةِ
ثم أشرعْ بالوضوء)
(ارفع كفيك مخضبتين بعطر اليقين
ثم اطلقْ يمامَ الروحِ في سماء الدعاء)
(يمم وجهَكَ.. لا شطرَ بيتِ الحبيبِ
بل شطرَ عينِهِ
ثم ادخلْ في الصلاة)[23]

في هذه القصيدة تتجلى ملامح الصّورة الوصفية من خلال تناغم الأفعال والإشارات الحسية التي وظفها الشّاعر ضمن مشهد تعبّدي ينهض على تسلسل التتابع الزمني والحركي، ففي المقطع الأول "اغسل قلبك بماء الرغبة/ ثم أشرع بالوضوء" يبدأ الشّاعر القصيدة بمشهد تأملي، يستحضر فيه صورة الوضوء لا بوصفها فعلًا حسيًا مجردًا، بل بوظيفته الرمزية التي تُجسّد رغبة التطهّر من الداخل، فالقلب يغتسل لا بالماء وحده، بل بماء "الرغبة"، ما يمنح المشهد كثافةً وجدانيةً، والصّورة الوصفية هنا تُقدِّم حركية سكونية داخلية، يُرى من خلالها الداخل كما يُرى الخارج.

وقوله في المقطع الثاني، "ارفع كفيك مخضبتين بعطر اليقين/ ثم أطلق يمام الروح في سماء الدعاء" يتصاعد المشهد نحو بعد شعائري أكثر احتفالًا، يرفع الشّاعر الكفّين، ويصفهما بأنهما "مخضبتان بعطر اليقين"، في صورةٍ وصفيةٍ حسيةٍ تنقل لنا المشهد كما لو أنه أمامنا، ثم تأتي الحركة الدرامية الوصفية في إطلاق "يمام الروح"، في فضاء "سماء الدعاء"، وهو امتداد تعبيري بصريّ ينقل المتلقي من المشهد الأرضي إلى الفضاء الروحي، بأسلوب يكرّس البُعد الحسي المتخيّل. ويكمل الشاعر الصّورة بالمقطع الثالث بقوله: "يمم وجهك.. لا شطر بيت الحبيب/ بل شطر عينه" ينزاح المشهد من التوجّه المكاني إلى صورةٍ موجهةٍ نحو مركز الشعور، فبدل التوجه إلى "بيت الحبيب" تتجسد الصّورة في عينه، ما يُضفي بُعدًا بصريًا داخليًا، الصّورة هنا وصفية بالأساس، لكنها محمولة على بعدٍ وجداني دقيق، يقدّم الوجه المتجه والعين المقصودة في مشهد مفعم بالدقة والتجسيد، ثم يكمل "ثم ادخل في الصلاة" ليختم المشهد بلقطةٍ ختاميةٍ ذات طابع

ساكن، لكنها ناتجة عن سلسلة من الأفعال المتتابعة التي سبقتها، ودخول الصلاة هنا لا يُعرض بوصفه أمرًا شعائريًا فحسب، بل هو ذروة الصّورة المشهدية التي بدأت بالوضوء الروحي، وانتهت بالحضور الكامل للذات في طقوس الصلاة، وهذا التسلسل الدقيق بالصّور الوصفية يلفت انتباه المتلقي للتابع المقاطع؛ مما يجعله يشرك الشّاعر في الأبعاد الحسية.

وقد وظف الشّاعر محمد النعيمات[24] الصّورة الوصفية في قصيدة (بابٌ وحيدٌ للعالم)، بقوله:

بابٌ وحيدٌ للعالم
وجدرانٌ كثيرةٌ
جدرانٌ كثيرةٌ وعالية
كزنزانةٍ واسعةٍ
كان علينا
أن نعيشَ فيها دائمًا
-رغمًا عنّا-
مع القَتَلةِ والسفاحين[25]

وظف الشّاعر الصّورة الوصفية في المقطع السابق من بنية مشهدية تقوم على تضاد بصري واضح بين مفردة "باب" مفردة، و"جدران كثيرة"، وهو تضاد يكوّن مشهدًا خانقًا يُوحي بالحصار رغم وجود منفذ، ثم تُعمَّق هذه الصّورة بإضافة صفة "عالية" إلى الجدران، ما يُضفي عليها طابعًا مرعبًا يُقفل الأفق البصري والنفسي في آن واحد.

ويتابع الشّاعر بوصفٍ دقيقٍ يُقارب الصّورة المشهدية، حين يشبّه هذا المكان بـ"زنزانة واسعة"، وهي صورة وصفية تعتمد على الجمع بين نقيضين: "زنزانة" توحي بالضيق، و"واسعة" توحي بالاتساع، ما يولّد إحساسًا بالتشتت بين الشكل والمضمون، وكأن القيد لا يُرى رغم اتساع المساحة.

في الأبيات الأخيرة، ينتقل الوصف من المكان إلى من يسكنه، إذ يُكمّل الشّاعر المشهد بعبارة "مع القتلة والسفاحين"، ليُدخل بعدًا سرديًا في بنية الصّورة، ويجعل الوصف المادي للمكان مرآة لحالة نفسية من النفور والرفض، تعزّزها عبارة "رغمًا عنا"، التي تُشكّل تذييلًا وصفيًا لحالة وجودية قسرية مفروضة.

وكذلك قوله في قصيدة (ما لا يزول):

لا لألمسَ الأشياء
أمدُّ يدي
لألمس فراغها،
فراغها الذي
حين تختفي
يظل في عيني
كأثرٍ واضحٍ
تتركه يدٌ
حين نرفعها
في بقعة الطّين[26]

في هذه القصيدة تتجلى الصّورة الوصفية من خلال حوارٍ داخليٍّ أداره الشّاعر بين الذات والأشياء، إذ يصوغ الشّاعر المشهد بتقنية التدرج البصري الملموس، مبتدئًا بحركة الجسد: "أمد يدي"، وهي حركة بسيطة، لكنها تنطوي على رغبةٍ في التواصل مع العالم، لا لامتلاكه، بل لـ"لمس فراغه". هنا تتشكل الصّورة الوصفية ليس من خلال وصف الأشياء بذاتها، بل من خلال غيابها، إذ يصبح الفراغ هو "المرئي"، واللمس يُقصد به التماس ما ليس ماديًا.

يتابع الشّاعر في تصوير هذا الغياب عبر مشهدٍ بصري دقيق: "يظل في عيني/ كأثرٍ واضحٍ/ تتركه يدٌ/ حين نرفعها/ في بقعة الطين". تتجسد الصّورة عبر تشبيه حسيّ يعتمد على تجربة بصرية مألوفة: حين تُرفع اليد من الطين، تبقى بصمتها. بهذا الوصف، تصبح العين هي المكان الذي يحتفظ بأثر الغياب، تمامًا كما تحتفظ الأرض بأثر اليد.

إن الصّورة الوصفية في هذا المقطع تقوم على تصوير العلاقة بين الحضور والغياب عبر حسّ اللمس والبصر، إذ تُصبح الأشياء التي اختفت أكثر وضوحًا من حضورها، فالطين يحتفظ بالبصمة، والعين تحتفظ بالأثر، ليمنحنا الشّاعر مشهدًا خفيفًا، لكنه متعمق في النفس، حيث الفراغ يُرى، ويُلمس، ويُسكن العين.

وقد وظف الشّاعر علي الفاعوري[27] الصّورة الوصفية في قصيدة (القُمصان)، بقوله:

سَأخلَعُهُم
واحِدًا
واحِدًا
وأشرَبُ نَخْبَ دَمي
بارِدًا
ستذكُرُ كلُّ الجهاتِ
يديِ
وأرفَعُ كُل الجِهاتِ
يَدا
سأفتحُ أزرارَ
كُلّ الأغاني
وأنثُرُها ليلكا
في المدى
وأبلغُ نخلَ السَّماءِ
بِصَوتي
وأترك للحالمينَ
الصَّدى(28)

وظف الشّاعر في المقطع السابق الصّورة الوصفية، حيث اعتمد فيها على رصد التفاصيل الجزئية المرتبطة بالجسد والحركة والصوت، إذ تبدأ الصّورة بالفعل الحسي التدريجي في قوله: "سأخلعهم/ واحدًا واحدًا"، وهو وصف يستدعي مشهدًا بصريًا واضحًا لجسد يتخفف من أثقاله أو أقنعته، في فعل ملموس، ويتعزز هذا التمثّل الحسي في قوله: "وأشرب نخب دمي/ باردًا"، حيث يتضافر الإحساس بالبرودة مع الطعم، ليشكّل صورة حسية تدمج بين الملمس والذوق.

ويكمل الصّورة بقوله: "أفتح أزرار كل الأغاني/ وأنثرها ليلكًا في المدى"، وهي صورة وصفية مفعمة بالتخييل الحسي، إذ تتحوّل الأغاني إلى أزرار تُفتح، ومن ثمّ إلى زهور (الليلُك) تتناثر في الفضاء، في مشهدٍ بصري يمكن للقارئ أن يتخيّله بتفاصيله.

وفي قوله: "أبلغ نخل السماء/ بصوتي"، تتداخل الحواس، إذ يُوصَف امتداد الصوت وكأنه يلامس السماء، ما يمنح الصّورة بعدًا بصريًا مرتفعًا، وتُختَتم الصّورة بمشهد سمعي: "وأترك للحالمين/ صدى"، وهو ما يُثبّت الأثر السمعي للفعل الشّعري، ويوثق حضوره في الذاكرة الحسية للقارئ.

إن الشّاعر في هذه القصيدة يرسم مشاهد وصفية متكاملة، تعتمد على التتابع الحركي، والامتداد الصوتي، والانفتاح البصري، مما يجعل الصّورة الوصفية مهيمنة في هذا المقطع، بوصفها الأداة الأبرز في تشكيل البنية الشّعرية للنص.

المطلب الثّاني:

الصّورة السّردية

تتجاوز الصّورة السّردية في هذا المبحث محاكاة الواقع، لتغدو أداةً لبناء فضاء شعري مكاني وزماني يحمل سمات ذاتية عميقة، تتداخل فيها الأبعاد الحسية والنفسية، وهي بذلك تُعدُّ ركيزة أساسية من ركائز الشّعر الأردني المعاصر، تُعطي النّص جمالية خاصة، وتعزز قدرة القارئ على التفاعل الحسي مع النّص الشّعري. والصّورة السّردية "هي التي تتوسل حركية السينما (حركة اللقطة، والحركة داخل اللقطة، والحركة المستمرة للشخصية)، لسرد موقف أو حدث متماسك مترابط، يتنامى تدريجيًا مع التشكيل الفني والحركة النّصية للقصيدة أو المقطع الشّعري، ويكتمل باكتمالهما، لها بداية، ووسط ونهاية، تعتمد على السّرد"[29].

وتتميز الصّورة السّردية بالحركة، إذ إن إدخال الفعل في المقطع الوصفي يزيل التوتر القائم بين القص والوصف، ويدفع النّص إلى الحركة، فهي لا تتناول وصف أشياء أو شخصيات ساكنة، وإنما تتناول الحياة بما تحمله من حركة، وذلك من خلال إدخال الفعل داخل المقاطع[30].

إن الصّورة السّردية "بنية فنية تعتمد على رصد الحركة المتتالية السريعة في العاطفة والفعل، بأساليب مختلفة من الوصف والحوار والسّرد والدمج، والربط بألوان لغوية مختلفة من العطف والاستئناف والتقديم والتأخير، والفصل والوصل وغير ذلك، مما يجعل الفعل والحدث والعاطفة ذا حضور موضوعي مشاهد أمام المتلقي"[31]، والصّورة السردية "هي سمة أسلوبية مميزة في بنية القصيدة الأردنية، فإضافة إلى قدرة القصيدة على توظيفها العناصر الحكائية المختلة، (الزمان، والمكان، والشخوص)، فهي تتميز كذلك بلغتها الشّعرية المعبرة، وألفاظها

المتضادة المتناقضة، المولودة للمفارقة المدهشة، وصورها الطبيعية المستمدة من الواقع وتفاصيل الحياة اليومية وأحداثها"[32]، وقد وظف الشّعراء الأردنيون الصّورة السّردية في العديد من قصائدهم منها قول الشّاعر سعد الدين شاهين[33] في قصيدة (دمع القصائد) في قوله:

نجومٌ يزينها الشّاعر
بالحرفِ ويكشفُ عنها
غطاءَ السماء[34]

يعتمد الشّاعر في هذا المقطع على تشكيل صورة سردية تتحرّك عبر فعلين أساسيين هما: "يزيّن" و"يكشف". إذ يُسند للشّاعر دورًا فاعلًا في بناء المشهد، فيقدّم النجوم وكأنها مادّة جمالية يصوغها بحروفه، ويمنحها بريقها الخاص عبر الكتابة، ثم يتابع الفعل السّردي بحركة أخرى مكمّلة، حيث يقوم بكشف غطاء السماء، مما يحوّل الصّورة من حالة السكون إلى مشهد دينامي متدرّج، يبدأ بالتزيين وينتهي بفعل الكشف.

بهذه الطريقة، يتجاوز المقطع الوصف الساكن للنجوم بوصفها مجرد عناصر طبيعية، ليدخلها في سياق قصصي متحرك، تتحوّل فيه الكتابة إلى فعل يغيّر المشهد ويحرّك مكوّناته، مما يعزّز الطبيعة السّردية للصورة، ويقرّبها من المشهد القصصي الحي.

وظفت الشّاعرة ميسون النوباني[35] الصّورة السّردية في قصيدة (يجني الغياب)، بقولها:

بلَغَ التذكّرُ من غدى الأربا
سكن الحمى دهرا وما شربا
وأقام في الأمس الجريح معاتباً
يجني الغيابَ وما جنى سببا
نارٌ يؤججها الزمانُ ولوعةٌ
واعتاد أن يبقى لها حطبا
فاملكْ عليكَ الدمع غير معاتب
واحذر فإن العمر قد هربا
واسلم من الأمس البعيد أبا غدي
وأضيء بكفكَ للمدى شُهبا[36]

وظفت الشّاعرة في هذه القصيدة سلسلةً من الأفعال التي تمنح الصّورة الشّعرية حركةً متصاعدةً، حيث تتوالى الأفعال لتصنع مشهدًا حيًا ينبض بالزمن والعاطفة في آن واحد. يبدأ النّص بالفعل "بلغ" الذي يشير إلى وصول التذكر إلى أقصى مداه، ليُدخل القارئ في حركةٍ ذهنيةٍ تعكس ثقل الذاكرة وأثرها المستمر، يتبعه الفعلان "سكن" و"أقام" اللذان يصوران أفعالًا مكانية وزمنية، حيث يتخذ الماضي الجريح موضعًا للإقامة والمعاتبة، مما يعزز الطبيعة السّردية للنص، ويخرجه من السكون إلى الحدث.

وتستمر الحركة عبر الفعل "يؤجج" الذي يمنح النار توهجها بفعل الزمان واللوعة، ثم يأتي الفعل "اعتاد" ليضفي استمراريةً زمنيةً على الألم، وكأن المعاناة أصبحت طقسًا متكرراً لا ينتهي، يرسخه الفعل "يبقى" الذي يثبت حضور النار وحطبها في النّص بشكل دائم.

أما في المقطع الأخير تتوجه الشّاعرة بخطاب مباشر مفعم بالحركة والنّصح من خلال الأفعال "املك" و"أحذر" و"اسلم"، لتمنح المخاطب أفعالًا عملية لضبط المشاعر وحماية الذات من أوجاع الماضي، لتختم المقطع بالفعل "أضيء" الذي ينقل المشهد نحو المستقبل، فاتحًا النّص على أفق مضيء يتجاوز الحزن، وبهذا التتابع الفعلي بين الماضي والحاضر والمستقبل، تُحوّل الشّاعرة الصّورة من وصف ساكن إلى مشهد سردي نابض بالحياة والأحداث، يجمع بين توتر الذاكرة وحركة الزمن وانفتاح النهاية على الأمل.

وجاءت الصّورة السّردية عند الشّاعر أحمد الخطيب[37] في قصيدة (أبطأ من جارته)، بقوله:

أبطأَ مِن جارتِهِ
يَتَقَدَّمُ مِن زاويةِ الحارةِ
ثُمَّ يُداري خطوتَهُ عَن بابِ البيتْ
تَتَلَقَّفُهُ ليلكةُ الليلِ
فيُلقي إصبَعَهُ في العتمةِ
يَنْهَرُ قِطَّاً
يتثاءبُ خَوفًا من جُرذِ المَجرى
أبطأَ من جارتِهِ
يَسْتَلِهِمُ أغنيةً

لِيُداري ضُوء العامودِ[38]

وظف الشّاعر الصّورة السّردية في المقطع السابق ويبدأه بفعل "يتقدم" الذي يضع القارئ في قلب المشهد، متابعًا حركة البطء والتريث التي تميّز الشخصية، بينما يظهر الفعل "يداري" ليضيف بعدًا خفيًا، وكأن ثمة سرًّا أو خوفًا يدفعه إلى إخفاء خطواته عند باب البيت.

ويقوم بجعل الطبيعة تتدخل في الحدث بفعل الاستقبال "تتلقفه"، إذ يجعل من ليلكة الليل عنصر فاعل يشارك في بناء السّرد، فيلتقطه الظلام ويخفي حضوره، ويلي ذلك فعل "يلقي" الذي يكسر صمت العتمة بحركة بسيطة لكنها موحية، تليها حركة زجر واضحة في الفعل "ينهر" الذي يكشف توتر الشخصية وعلاقتها بالمكان المحيط بها.

يتابع الشّاعر السّرد بالفعل "يتثاءب" ليعكس حركة جسدية ممتزجة بالخوف، خصوصًا مع الإشارة إلى جرذ، ما يعمّق شعور الترقب والقلق، ويعود النّص ليؤكد البطء والتخفي بفعل "يستلهم" الذي يمنح الشخصية مساحة للتأمل في أغنية تخفّف حدة الموقف، قبل أن ينتهي المقطع بفعل "ليداري" الذي يعيد فكرة الإخفاء والحذر أمام ضوء العامود، وكأن الحركة السّردية تدور في دائرة مستمرة من البطء، والخوف، ومحاولة التواري عن الأنظار والاختباء؛ لنجد أن الصّورة السّردية في المقطع السابق تتحول إلى مشهد قصصي، تتداخل فيه الأفعال الجسدية والنفسية مع المكان والعتمة، لتكشف عن حالة الشّاعر القلقة المتخفية، وتمنح النّص طابعًا حكائيًا نابضًا بالحركة والتوتر؛ مما يلفت انتباه المتلقي.

جاءت الصّورة السّردية عند الشّاعر مهدي نصير في قصيدة (ساحة طللية)، بقوله:

أشربُ من بئرِ ماءٍ
وأُدلي دلاءُ من الجلد كانت مُبعثرةُ في المكانِ
أرى حجرًا بحوافَّ استدارت نتوءاتُها
أتلمّسُها
خشنًا كانَ ملمسُها الدائريُّ
أرى أحرفًا نفرت ورسومًا
لأجهَ مرَّت قديمًا هنا
شربت واستراحت من القيظ

بضعَ قوافلَ كانت تمرُّ مع الظِّلِّ
سيفًا قديمًا نخبَّأَ/ ما زال يبعُ/ من ذهب كانَ
كانت حمائلهُ/ طرَّزتها نساءُ أراهنَّ يغنينَّ في ركنهنَّ البعيدِ
ويجلبنَ في قلَلٍ بارداتِ نبيذًا
ويرقصنَ في نشوةٍ
ويُطرِّزن لصبّيتهنَّ معاطفَ صوف وجلد[39]

اعتمد الشّاعر في القصيدة السابقة على توظيف سلسلة متتالية من الأفعال؛ مما يجعل النّص مشهدًا سرديًا واضحًا، حيث تتحرك الذات الشّاعر داخل المكان، وتعيد إحياء الزمن الماضي في مشهد حيّ نابض بالحركة والتفاصيل، يبدأ النّص بالفعل "أشرب" الذي يضع القارئ مباشرة في فعل حسي آني، يتبعه فعل آخر "أُدلي" ليصور حركة اليد، وهي تنزل الدلاء في البئر، ما يمنح البداية دينامية جسدية تنقل فعل الارتواء من مجرد حالة ساكنة إلى حركة متتابعة في المكان.

يواصل الشّاعر إثارة المشهد بأفعال بصرية ولمسية مثل "أرى" وأتلمس"، التي ترسم تفاصيل الحجر وخشونته وحوافّه الدائرية، في سلسلة من الأفعال التي تخلق حيوية في الصّورة، وتُشرك القارئ حسيًا في التجربة، ثم وظف الفعل "أرى" ليكشف عن أحرف ورسوم قديمة، مما يعمّق البعد الزمني للنص، ويمنحه بعد تاريخي متجذر في المكان.

ويستمر في توظيف الحركية السّردية بأفعال الماضي مثل "شربت" و"استراحت" و"كانت تمر" التي تستحضر قوافل قديمة مرت من المكان، لتربط بين الحاضر والزمن الغابر بحركة متدفقة، وتتوسع الصّورة بفعل "نخبأ" في إشارة إلى السيف القديم المخفي، ثم يظهر فعل "يبع" الذي يمنح السيف حياة مستمرة رغم مرور الزمن، قبل أن ينتقل بالنّص إلى مشهد أكثر تفاعل عبر أفعال النسوة: "طرّزتها"، "يغنين"، "يجلبن"، "يرقصن"، و"يطرزن"، في سلسلة من الحركات التي تبعث الماضي في لقطة نابضة بالحياة، تدمج بين العمل اليدوي والغناء والاحتفال.

فهذا التتابع الحركي المكثف من خلال توظيف الأفعال، يبني الشّاعر صورة سردية متكاملة تتداخل فيها الأفعال الجسدية والبصرية والزمانية، لتحوّل المشهد من مجرد وصف لبئر حجري

إلى حكاية شعرية تستحضر حياة كاملة دارت في المكان، تجمع بين الارتواء، والرحيل، والعمل، والفرح، في سياق متحرك يربط الماضي بالحاضر في بنية سردية ديناميكية.

وظف الشّاعر راشد عيسى[40] الصّورة السّردية في قصيدة (غابات)، بقوله:

بغاباتِ الذهول مشيتُ وحدي على جسرِ الأماني التائهاتِ
برئتُ من الهوى وبرئتُ مني ومن كذبِ الغيوم الواعداتِ
وعدتُّ إليَّ ليس معي ضياء سوى غبشِ الظنونِ الخائناتِ
ففي بئرِ الضلال رميت عقلي إلى جوعِ الأفاعي اليائساتِ
وفي سفحِ الجنونِ نثرتُ جسمي موائد للطيورِ الجارحاتِ
وفي جُزُرِ الغُبارِ تركتُ روحي على ذممِ الرياحِ السافياتِ
وقلبي حين غادر وكرَ صدري تعرقلَ بالجبال النائماتِ
ومزّعَ شرشف الغيم المدلّى وقَهقَهَ للنجومِ الخائفاتِ
ولما جاءَ عينَ الشمس أغمضت كما تبكي الأثيمةُ في الصلاةِ[41]

يرتكز الشّاعر راشد عيسى في هذا القصيدة على سلسلة من الأفعال التي تُشكّل مشهدًا سرديًا متصاعدًا، حيث يحلق صوت الشّاعر في فضاء واسع يتأرجح بين التيه واليأس، لتتحول الصّورة إلى حكاية شعرية نابضة بالحركة والأحداث، يبدأ المقطع بالفعل "مشيت" الذي ينقل القارئ إلى فضاء الغابات وجسر الأماني التائهات، فاتحًا النّص على حركة فعلية تُجسد العزلة والتيه.

ثم ينتقل لتوظيف أفعال التخلي في قوله: "برئتُ من الهوى وبرئتُ مني"، لتكشف عن فعل داخلي نفسي يوازي الحركة الجسدية، ثم يأتي فعل "عدتّ" المقرون بغياب الضياء ليُظهر انكسار العودة بعد رحلة عبثية، تتعزز بالخيانة التي تشي بها الظنون في السياق.

وتتصاعد الصّورة الحكائية عبر فعل "رميت" الذي يُدخل العقل في بئر الضلال، تلتهمه أفاعي اليأس، مما يمنح النّص بعدًا دراميًا حادًا، ثم يظهر الفعل "نثرت" في مشهد يُحوّل الجسد إلى موائد للطيور الجارحات، في لقطة سردية مأساوية تعكس أقصى درجات الانكسار، وتستمر الحركة مع الفعل "تركت"، الذي يودع الروح لرياح سافية عابثة، قبل أن يغادر القلب صدره في فعل هروب داخلي صادم يتعرقل بالجبال النائمات.

كما يوظف سلسلة من الأفعال في المقطع الأخير حيث يأتي الفعلان "مزّع" و"قهقه" ليصور مشهدًا فوضويًا قاتمًا يتناوب فيه تمزيق الغيم والضحك القاسي للنجوم الخائفات، وصولًا إلى الفعل "أغمضت" في نهاية النّص الذي يُحوّل المشهد إلى لحظة بكاء صامتة، أشبه بتوبة متأخرة أو صلاة مذنبة أمام قسوة الواقع.

بهذه السلسلة المتنوعة للأفعال، نجد أن الصّورة الشّعرية تحولت إلى سرد شعوري وجسدي متحرك، تُروى فيه حكاية انكسار الروح وانهيار المعاني في رحلة تيه وجودي، ما يجعل الصّورة السّردية في النّص نابضة بالحياة والأحداث والانفعالات المتتابعة، مما يجذب انتباه المتلقي ليعيش مع الشّاعر الصّورة الحكائية.

ووظفت الشّاعرة تفاحة بطارسة[42] قصيدة (سراب)، بقولها:

هو العُمرُ يأتي ويمضي
يمرُّ كَوهج السَّرابِ
يُضيءُ ويخبُو
كَعودِ ثِقابٍ
يمرُّ اللّيالي وتلُهو،
كسرب الفراشات
بين الزهور[43]

ترسم الشّاعرة في المقطع السابق صورة سردية قائمة على سلسلة من الأفعال المتتابعة تمنح النّص طابعًا حركيًا واضحًا، وتُخرج المعنى من السكون إلى فضاء الزمن المتدفق، حيث تبدأ القصيدة بالفعل "يأتي" الذي يفتتح حركة العمر وظهوره في مسار الحياة، قبل أن يردفه بالفعل "يمضي" ليعكس انقضاءه السريع، في مشهد يختزل دورة الزمن بين الحضور والغياب.

وتكمل الصّورة السّردية بفعل "يمرّ" المتكرر مرتين ليؤكد فعل العبور المستمر، ثم تتبعه بالفعلين "يضيء" و"يخبو" اللذين يمنحان الصّورة حركة ضوئية متناقضة بين الإشراق والإنطفاء، وتختتم الشّاعرة السّرد بالفعل "تلهو" الذي يفتح النّص على مشهد بصري حيوي، حيث تتحرك الليالي كسرب فراشات بين الزهور، في حكاية عابرة تؤكد قصر العمر وسرعة

انقضائه، لنجد الشّاعرة تنسج مشهدًا سرديًا حيًّا يروي حكاية الزمن بلغة مشبعة بالحركة والعبور والتّلاشي السريع.

ووظف محمد النعيمات الصّورة السّردية في قصيدة (جثة بيضاء)، بقوله:

بقليلٍ من الضوءِ
أِقفُ ضَئيلًا
كشمعةٍ صغيرةٍ
في وجه الريح
بقليلٍ من الضوءِ
أحملُ فوقَ كتفيَّ المنهكينِ
أوزار العتمةِ
وأحترقُ وحيدًا
تاركًا خلفي
مشهدًا مُتوهجًا
في ذاكرة الفراش
وجثةً بيضاءَ ضئيلة
كأثرٍ واضحٍ
في الجانبِ المعتمِ
من طاولة العالمِ الكبيرة(44)

في القصيدة السابقة نجد أن الشّاعر اعتمد على أفعال متتابعة تمنح المقطع طابعًا حكائيًا نابضًا بالحركة، يخرج من السكون إلى مشهد مأساوي حيّ، تبدأ الحركة الفعل "أقف" الذي يفتتح المشهد بحركة جسدية توحي بالتحدي أو الاستعداد لمواجهة الظلام، ثم يتبعه الفعل "أحمل" ليصوّر ثِقل العتمة على كتفي الشّاعر، بما يخلق ديناميكية حركية تُبرز عبء الوجود، ويواصل السّرد بالفعل "أحترق" الذي ينقل النّص من مجرد الوقوف وحمل العبء إلى لحظة التّلاشي والفناء في مواجهة الظلام، مما يعكس حكاية صراع داخلي شديد القسوة.

ويستمر الشّاعر بالسّرد بالأسلوب الحكائي بتوظيف الأفعال منها "تاركًا خلفي" الذي يشير إلى أثر باقٍ بعد هذا الاحتراق، حيث يخلّف الشّاعر "مشهدًا متوهجًا" و"جثة بيضاء ضئيلة"، وكلاهما يضفي على النّص حركة بصرية حيّة وسط العتمة، ويختم القصيدة بالمشهد المكاني "في الجانب المعتم من طاولة العالم الكبيرة"، ليؤطر هذه الحكاية في فضاء محدد، يجمع بين الحركة الجسدية والأثر البصري الدائم، فنجد بهذا التسلسل للأفعال، أن الشّاعر يبني مشهدًا سرديًا يتصاعد من الوقوف إلى الاحتراق، تاركًا أثرًا حركيًا ومكانيًا يعكس عبثية الوجود وثقل العتمة في الحياة الإنسانية، ولا سيما الشاعر، وما يجعل المتلقي يشاركه الحكاية.

المطلب الثّالث:

الصّورة الحوارية

تأتي الصّورة الحوارية في الشّعر الأردني المعاصر كأحد الأساليب التعبيرية التي تمنح النّص حيوية وتفاعلية، إذ تُخرجه من أحادية الصوت إلى تبادل الكلام بين الأصوات الشّعرية المختلفة، هذا النمط يسهم في إثراء المشهد الشّعري، ويكشف أبعاد الشخصيات أو المواقف عبر الحوار المباشر أو الضمني، مما يقرّب القارئ من الحالة الشعورية والفكرية للنص.

فيشكل الحوار "وسيلة تعبيرية جوهرية في السينما"[45]، وإن الحوار "عنصر يكشف عن الخلفية الثقافية وزوايا الرؤية الشخصية، واستنباط الأغوار النفسية وتصويرها تصويرًا كاشفًا يجسم ما فيها من انفعالات وصراعات وتحولات"[46]، والحوار "من الأساليب التي تساعد الأديب في عرض إبداعه بطريقة فنية راقية وتحقيق الجمالية التي يبحث عنها المتلقي؛ لكن توظيف الحوار لا يكون بصورته البسيطة التي تعتمد علي اللغة المعيارية، إنما يعمد الأديب إلى إعادة تشكيل الحوار وصهره في النّص بما يخدم الهدف العام"[47].

لقد وظّف الشّعراء الأردنيون المعاصرون الصّورة الحوارية في قصائدهم بوصفها تقنية فنية بارزة، أتاحت للنص الشّعري أن يتجاوز الصوت الواحد نحو تبادل الكلام بين أطراف متعددة، ومنها الحوار الداخلي إذ "لجأ الشّعراء الأردنيون إلى توظيف الحوار الداخلي في نسيج نصوصهم الشّعرية؛ تحقيقًا للصلة والعلائقية بين الذات والذهن، فإن الشاعر يستخدم الحوار الداخلي (المنولوج) لكشف خبايا القلب والتحدث بشكلٍ صريح عنها"[48]، والحوار الخارجي "وهو نمط آخر من أنماط الحوار؛ فهو تقنية حوارية تدور بين شخصيتين أو أكثر، داخل النّص الشّعري، يعرف

أيضًا بالحوار التناوبي"[49]، مما أضفى على القصيدة حركية وحيوية، وفتح المجال أمام القارئ لمعايشة الحدث الشّعري والتفاعل مع أبعاده المختلفة، ومنها قول الشّاعر مهدي نصير في قصيدة (انتظار قديم):

وتصمُتُ
كانت تقولُ سأصعدُ هذا المساء
وأحملُ قارورتين من الماء
بعض النّبيذ
وبعضَ الغِناءِ الذي كنتَ تعشَق.
أُذكِّرُها
كنتِ قُلتِ بأنَّكِ سوف تجيئينَ
بينَ يديك نبيذٌ وماءٌ ونايٌ مُعتَّق.[50]

وظّف الشّاعر في المقطع السابق الصّورة الحوارية عبر إدخال صوت المحبوبة ينطق بعبارة مباشرة، ليخلق تفاعلًا بين صوت الشّاعر المنتظر وصوت الآخر الغائب الحاضر بالقول، هذا التداخل صوتي يفتح النّص على بعد تواصلي، يخفف من وطأة الصمت الذي يسيطر على لحظة الانتظار، ويمنح الموقف حيوية عبر استحضار كلام الآخر كما لو كان حاضرًا في اللحظة نفسها.

الحوار هنا يتيح للقارئ أن يعيش الترقب ذاته الذي يعيشه الشاعر، إذ يحمل وعدًا بالفعل المستقبلي "سأصعد" و"أحمل"، ما يربط الصّورة الزمنية للحاضر بالمستقبل المتوقع، ويُكسب النّص حركية وتفاعلًا وجدانيًا لا يتيحه السّرد الصامت أو الاسترجاع وحده، ثم عاد ووظف صوته من خلال استرجاع الكلمات التي قالتها المحبوبة، وهو ما يجعل المتلقي يستشعر شوق الشّاعر لتلك الذكريات القديمة.

ووظف الشّاعر محمود فضيل التّل الصّورة الحوارية في قصيدة (سآتي إليكِ)، بقوله:

فكان سؤال الحياة لنا كل يوم
لماذا الحياة؟!
لماذا أتينا؟!
كثيرًا أجبتُ بشوقٍ

بأن الحياة لها ألف معنى
وإشراقةٌ لا تدوم طويلًا[51]

وظف الشّاعر الصّورة الحوارية في هذا المقطع من خلال طرح أسئلة مباشرة تحمل طابع الوجودية والبحث عن معنى الحياة: "لماذا الحياة؟! لماذا أتينا؟!" هذه الأسئلة تفتح مجالًا لحوار ثنائي بين السائل والمجيب، ما يمنح النّص ديناميكية، ويخرجه من أحادية الصوت إلى فضاء تفاعلي يتقابل فيه الوعي الفردي مع صوت آخر يحمل ذات القلق الوجودي.

ونجد أن التبادل الحواري واضحًا في إجابة الشّاعر: "كثيرًا أجبتُ بشوقٍ بأن الحياة لها ألف معنى وإشراقةٌ لا تدوم طويلًا"، حيث يقدم جوابًا صريحًا على السؤال المطروح، مشكّلًا حوارًا حقيقيًا قائمًا على الأخذ والرد، هذه التقنية تُضفي حركة على النّص، وتعمّق مضمونه الفكري عبر تقديم موقف متباين بين السؤال الحائر والإجابة المفعمة بالأمل والاعتراف بقصر الحياة.

ووظف الشّاعر نضال برقان الصّورة الحوارية في قصيدة (لمن تزرعين النجوم في حوض النعناع؟)، بقوله:

العزلةُ..
ترى أينكَ الآن؟
كيف فرّت عصافيرُكِ من جسدي؟
كيفَ لم تستطع شفتاي الاحتفاظَ بأغنياتكِ؟
وصوتُكِ..
كيفَ استطاع أزيزُ الرصاصِ اختطافَهُ من أذنيّ؟
تعرفين..؟
لم أعد أشبه العزلةَ
في غيابكِ
أنا العزلةُ ذاتُها.[52]

وظف الشّاعر الصّورة الحوارية في هذا المقطع من خلال سلسلة من الأسئلة الموجهة إلى المخاطَبة الغائبة: "ترى أينكِ الآن؟ كيف فرّت عصافيركِ من جسدي؟ كيف لم تستطع شفتاي الاحتفاظ بأغنياتكِ؟"، حيث يتشكل فضاء كلامي يقوم على التفاعل الافتراضي بين طرفين:

الشّاعر الذي يطرح الأسئلة والمحبوبة الغائبة الذي يُفترض أن تتلقى الخطاب، هذا الأسلوب يُخرج النّص من السّرد الداخلي إلى مشهد حواري متوتر قائم على البحث عن إجابة غير متحققة، ما يعكس حالة الفقد والاغتراب.

كما يواصل الشّاعر توسيع المشهد الحواري عبر مخاطبة المحبوبة باستذكار صوتها: "وصوتكِ.. كيف استطاع أزيز الرصاص اختطافه من أذنيّ؟"، مما يُضفي حيوية وحركة على المقطع، ويحوّل التجربة الذاتية إلى حوار وجداني مفتوح مع غائب حاضر في الذاكرة والوجدان، ويصل النّص إلى ذروة التفاعل في العبارة الأخيرة: "لم أعد أشبه العزلة، في غيابكِ أنا العزلة ذاتها"، حيث يتحول الخطاب إلى اعتراف مباشر موجّه للمخاطَبة، مكمّلًا دائرة الحوار التي بدأت بالتساؤل، وانتهت بإعلان الحقيقة الداخلية أمام الآخر، لنجد أن الشّاعر وظف الحوار الداخلي لإيصال ما يشعر به من لوعة الفقد، والشّوق للمحبوبة، وهو ما يجعل المتلقي يشاطره المعاناة.

ووظف الشّاعر محمد النعيمات الصّورة الحوارية في قصيدة (تكلّم لأراك):

وكلَّما مرَّ طيفٌ ببالي
ناديته:
هي أنت
نادني،
هي أنت
تكلّم ودلّني
كل الأشياء
في عتمتي تطفأ
إلا صوتك
-حين تتكلّم-
يضيء[53]

بنى الشّاعر الصّورة الحوارية على "الحوار المتخيل" الذي تعقده الذات مع أثر الآخر الغائب، يبدأ الشّاعر الصّورة في المقطع من خلال تكرار النداء: "هي أنت... نادني... هي أنت"، وهو تكرار إيقاعي ودلالي، يكشف عن محاولة الإصرار على استحضار الغائب، وكأن التكرار ذاته فعل

مقاومة للصمت والغياب، هذا الخطاب المعلّق بين المناداة والانتظار يبني فضاءً حواريًا تتداخل فيه الأصوات الحاضرة والمتلاشية، فيتحول النّص إلى مساحة جدلية بين الرغبة في اللقاء واستحالة التحقق.

يستمر الشّاعر في البناء الحواري من خلال الطلب الصريح بقوله: "تكلّم ودلّني"، ما يمنح المقطع بعدًا دراميًا تتقاطع فيه اللغة مع الحاجة الوجودية للتواصل، فيصبح الحوار هنا ليس تبادلًا كلاميًا كما المعتاد، بل بحثًا عن دليل للخروج من التيه الداخلي الذي يشعر به الشّاعر، يتبدى الصمت الذي يقابل هذا الطلب بوصفه جوابًا غائبًا، مما يحوّل الحوار إلى حديث داخلي عند الشّاعر وحده، ومنها تُبرز انكسار العلاقة بين الذات والآخر، وتكشف هشاشة الحضور الإنساني حين يتلاشى في الذاكرة.

ويصل الشّاعر إلى ذروة الصّورة الحوارية في المقطع الأخير بقوله: "كل الأشياء في عتمتي تطفأ إلا صوتك – حين تتكلّم – يضيء"، حيث ينقلب أثر الصوت إلى عنصر ضوئي يضيء العتمة، متجاوزًا حدود الحضور ليصبح فعل إنارة روحية للشاعر، بذلك يتخذ الحوار بعدًا وجوديًا يتجاوز التفاعل اللغوي ليحمل دلالة الخلاص المؤقت من عزلة الذات، إذ يتحول أثر الآخر إلى طاقة معنوية تمنح الذات إمكانية الاستمرار رغم الفقدان.

ووظف الشّاعر علي الفاعوري الصّورة الحوارية في قصيدة (مرثيّة مؤقتة لمدينة خاوي)، بقوله:

قالَ الفراغُ
وكُنتُ أسمَعُهُ
بالكاظِمينَ الحُبَّ
لا تَثِقوا
السّارِقونَ الوَقتَ
مِنْ رِئَتي
لو يَعرِفونَ الآنَ
كَمْ سَرَقوا[54]

يبني الشّاعر هذا المقطع على صورة حوارية داخلية يجعل فيها "الفراغ" المتكلم، بما يحوّله من حالة الصمت إلى كيان ناطق، قادر على إنتاج خطاب موجَّه نحو الآخر، هذا الأسلوب يمنح

النّص بعدًا دراميًا، إذ يُفتح المجال لجدل بين الذات وحضور مفارق غير ملموس، ما يكشف عن محاولة لفهم الألم عبر إسناده لصوت خارجي.

يُبنى الخطاب في مستويين متداخلين: الأول موجه إلى فئة محددة "بالكاظمين الحب لا تثقوا"، حيث يتخذ من الفراغ موقع الناصح أو المحذر، ما يعكس تجربة عاشها الشّاعر من الخذلان أو الخيانة، أما في البيت الذي يليه يتحول إلى مواجهة صريحة مع السارقين: "السارقون الوقت من رئتي لو يعرفون الآن كم سرقوا"، حيث يتحول الزمن إلى شيء مسروق، والرئتان إلى فضاء للحياة يُستنزف قسرًا، فنجد هنا أن الشّاعر اتخذ من الصّورة الحوارية بعدًا احتجاجيًا، إذ يعيد ترتيب العلاقة بين الذات والآخر على نحو صدامي، كاشفًا أثر الفقد والإكراه على هذا الفراغ.

من خلال هذا الحوار المتخيَّل، رغم غياب وجود جواب حقيقي من المخاطَبين، يفتح الشّاعر مجالًا لصوت الذات كي يستعيد سلطة الكلام في مواجهة الفراغ والزمن والخذلان، ليحوّل التجربة الداخلية من صمت المعاناة إلى فعل نطق ومساءلة مفتوحة أمام القارئ.

ووظف الصّورة الحوارية بشكل ظاهر الشّاعر سعد الدين شاهين في قصيدة (مرايا متكسرة)، بقوله:

قالت لي المرآةُ وهي تمشِّطُ الزّمن المُخبّأ في تجاعيدي
لماذا كلّما أوهبتُ مرآتي تفاصيلي
أهدتني بديلا؟
ولماذا كلّما حطّمت جُزءًا كي أراني
قالت المرآة إني صرتُ أعداد مرايا وزوايا؟
والذي مني... تراهُ ضئيلًا؟
قلت يا مرآة إني واحدٌ ما فيه إلا وجعُ الماضي
وقامةُ عائدٍ في جرحهِ ألمٌ أُطيلا
كلما دوايته وأعدتُ تكويني
تُجابهني المرايا كلّها سبعون مرآة وأكثر
ربّما زادت قليلًا
أنت منذ الآن حرٌّ[55]

يقدّم الشّاعر في هذا المقطع مشهدًا حواريًا تتواجه فيه الذات مع انعكاساتها في المرآة، في محاولة لتفكيك علاقتها بالصّورة والهوية عبر حوار داخلي متوتر، تتحوّل المرآة، في القصيدة، من جماد صامت إلى كائن يمتلك القدرة على الكلام والتأثير، كما في قوله: "قالت لي المرآة وهي تمشط الزمن المخبأ في تجاعيدي"، وهو ما يمنح الأشياء المادية بعدًا وجوديًا يتجاوز وظيفتها التقليدية كأداة للانعكاس، لتصبح شريكًا في تشكيل وعي الذات بذاتها.

يبني الشّاعر الحوار على سلسلة من التساؤلات التي تفكّك العلاقة بينه وبين انعكاسه على المرآة، أي بين وحدة الذات وتعدد صورها: "لماذا كلما أوهبت مرآتي تفاصيلي أهدتني بديلا؟"، حيث يتكشّف الاغتراب الداخلي للمتكلم بوصفه نتاجًا لتفتت الهوية وتكاثر صورها في مرايا لا تمنحه يقينًا بالتماسك أو الاكتمال، ويتعمّق هذا الوعي المأزوم في قوله: "إني واحد ما فيه إلا وجع الماضي"، إذ يتحول النّص إلى مواجهة بين الذات وجراحها التاريخية التي تفرض حضورها رغم محاولات الترميم.

ثم يختم المقطع بقوله: "أنت منذ الآن حرٌّ"، هذه العبارة تُظهر لحظة تحرر ظاهرية من سلطة المرايا، لكن هذا التحرر ملتبس، إذ يظل مشوبًا بذاكرة الألم والتفتت الداخلي، فنجد أن هذا المقطع يتحول من الحوار مع المرآة إلى فضاء لمساءلة ثبات الهوية وإمكان استعادته، مما يعكس قدرة النّص الشّعري على تحويل أدواته البلاغية إلى أطر معرفية أعمق، تستدعي القارئ لمساءلة ذاتها لمشاركة الشّاعر في هذه الصّورة.

ووظفت الشّاعرة ميسون النوباني في قصيدة (قلق الغصن)، بقوله:

تنامُ عينُكَ
والذكرى على خدّي
أتدركُ الحزنَ؟
حين الحزنُ لا يُجدي؟
كم في الغصن من قلقٍ
حين استراحت على الأشجارِ
بالشدِّ؟[56]

وظفت الشّاعرة في هذه القصيدة الحوار الداخلي بين الذات والآخر، حيث تتحرك الذاكرة والحضور النفسي في فضاء شعوري يوازن بين اليقظة والغفلة، إذ افتتحت القصيدة بسؤال موجه للمخاطب الغائب – المحبوب- : "تنام عينك والذكرى على خدّي أتدرك الحزن؟"، إذ يُجسد هذا التوجه حوارًا مع الوعي الباطني للآخر، ويطرح إمكانية إدراك الحزن خارج إطار الزمن الحاضر، أي كاستمرارية شعورية تتجاوز النوم والمفارقة اليومية.

تكمل الشّاعرة الصّورة الحوارية بالسؤال عن جدوى الحزن: "حين الحزن لا يُجدي؟". هنا، يتحول النّص من وصف شعوري إلى تفكيك إدراكي، يضع الذات في مواجهة سؤال والأثر النفسي للحزن، في ضوء افتقاره أحيانًا إلى حل أو ارتياح.

ثم تختم بالتساؤل موظفة التشبيه بقولها: "كم في الغصن من قلق، حين استراحت على الأشجار بالشد؟"، في هذا التشبيه، تصبح الأشجار والغصون امتدادًا لحالة القلق، في حين يظهر عنصر الاستراحة كإيحاء مؤقت بالتوازن، هذه الصّور الحسية والحيوية تخلق فضاءً شعوريًا تفاعليًا، حيث تتحرك الذات بين الحزن، والقلق، والهدوء النسبي للطبيعة، مع الحفاظ على طابع الحوار الداخلي بين النفس والعالم الخارجي.

وقد أظهرت النّصوص التي قمتُ بتحليلها أنّ الصّورة الحوارية تشكل لبّ التجربة الشّعرية، فهي تمنح الذات مساحة لمواجهة الآخر، والزمن، والمكان، وأن توظيف التساؤلات والحوارات الداخلية والخارجية، تعمل على تفكيك الثوابت، وإعادة بناء المعنى شعوريًا وفكريًا، وتمكّن من التعامل مع الفقد والحزن والألم، والغياب، من خلال هذا الفضاء الحواري تصبح اللغة أداة للتفاعل بين الشاعر والعالم، وهو ما يمكن الشّعراء الأردنيون من التعبير عن مشاعرهم، واستكشاف العمق الوجداني والفلسفي للوجود، بعيدًا عن اكتمال المعنى.

3-الخاتمة:

توصلت هذه الدّراسة الموسومة "الصّورة المشهدية في الشّعر الأردني المعاصر"، إلى جملة من النتائج وأبرزها:

- إن الصّورة الوصفية والسردية والحوارية تشكّل أبعادًا متكاملة للصورة المشهدية في الشّعر الأردني المعاصر، إذ تتفاعل فيما بينها لتثري التجربة الشّعرية والفكرية لدى المتلقي، وتمنح القصيدة طابعًا بصريًا ودلاليًا مركّبًا يعكس عمق التجربة الإبداعية.

- وتتجاوز الصّورة الوصفية في الشّعر الأردني المعاصر وظيفتها في رصد الملامح الحسية للأشياء، لتغدو أداة فاعلة في التعبير عن الانفعالات الداخلية والتجربة الإنسانية، حيث تتحوّل اللحظة الشّعرية من توصيف ساكن إلى مشهد حيّ، يُجسّد الأبعاد النفسية والوجودية للشاعر.

- وتمثّل الصّورة السردية إحدى الآليات الرئيسة في تحريك المشهد الشّعري الأردني، إذ تتيح للقصيدة الانتقال من حالة السكون إلى فضاء الحكاية، سواء عبر السرد الذاتي المرتبط بتجربة الشاعر الفردية، أو السرد الجمعي المتصل بالذاكرة والهمّ الجماعي، الأمر الذي يسهم في تنشيط الزمن النّصي وإضفاء بعد حركي على المشهد الشّعري.

- وأما الصّورة الحوارية، فتشكّل بؤرة دلالية مركزية في الشّعر الأردني المعاصر، لما تتيحه من مساحة للتفاعل مع الآخر والزمن والمكان، حيث تسهم الحوارات والتساؤلات في تفكيك الثوابت وإعادة بناء المعنى على المستويين الشعوري والفكري، كما تكشف عن البعد الدرامي للنص من خلال تعددية الأصوات وتوالد الخطابات، بما يعزّز عمق المشهدية ويكثّف التوتر الدلالي.

- وقد أفاد الشّعراء الأردنيون من آليات مستمدة من الفنون البصرية، ولا سيما السينما والمسرح، مثل زوايا الرؤية، وحركة اللقطة، والانتقالات المشهدية، في بناء الصّورة الشّعرية، الأمر الذي جعل القصيدة فضاءً بصريًا دراميًا متكاملًا.

وبناءً على ما سبق، خلصت الدّراسة إلى أنّ الصّورة المشهدية تمثّل ركيزة بنيوية فاعلة في تطوير القصيدة الأردنية المعاصرة، لما تتيحه من إمكانات جمالية ودلالية في إعادة تشكيل التجربة الشّعرية، وربطها بفضاءات بصرية وثقافية تتجاوز حدود النّص.

-التوصيات:

توصي الباحثة بأهمية التوسّع في دراسة الصّورة المشهدية في الشّعر الأردني المعاصر، لما يحويه الشّعر الأردني من ثراءٍ جمالي وتنوّعٍ دلالي يسهمان في إبراز آليات بناء المشهد الشّعري ووظائفه التعبيرية، بما يفتح المجال لمزيد من الدّراسة والتحليل.

كما توصي بإجراء دراسات نقدية تُعنى بتوظيف الصّورة المشهدية في الشّعر الأردني المعاصر، من خلال ربطها بالبنية النّصية وعلاقتها بالعناصر البصرية والدرامية، بما يسهم في توسيع أفق قراءة المشهد الشّعري وفهم تحوّلاته الجمالية.

المصادر والمراجع:

1- بطارسة، تفاحة، (2024م)، ديوان (عودة القبرات)، ط 1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

2- التل، محمود فضيل، (2017م)، ديوان (للحبّ سماءٌ عاليةٌ)، ط 1، الآن ناشرون وموزعون، عمان.

3- التل، محمود فضيل، (2020م)، ديوان (لقاء الليل)، ط 1، الآن ناشرون وموزعون، عمان.

4- التل، محمود فضيل، (2023م)، ديوان (في ظلال الحلم)، ط 1، الآن ناشرون وموزعون، عمان.

5- حمداوي، جميل، (2012م)، بلاغة الصّورة السردية في القصة القصيرة بالمملكة العربية السعودية، الجوبة، مركز عبد الرحمن السديري الثقافي، ع 36، بحوث ومقالات.

6- الخطيب، أحمد نمر، (2022م)، ديوان (أوغلت بالتشبيه فانكسرت مرايا)، ط 1، وزارة الثقافة، عمان.

7- الربيحات، عمر أحمد، (2010م)، الشاعر وذاكرة الطفل في الشّعر العربي الحديث، د ط، وزارة الثقافة.

8- الرواشدة، أميمة عبد السلام، (2015م)، التصوير المشهدي في الشّعر العربي المعاصر، ط 1، وزارة الثقافة، عمان.

9- الزواهرة، ظاهر محمد هزاع، (2007م)، اللون ودلالاته في الشّعر الأردني، رسالة ماجستير، عمادة البحث العلمي والدّراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

10- شاهين، سعد الدين، (2010م)، ديوان (أرى ما رأته اليمامة)، دروب للنشر والتوزيع، عمان.

11- شاهين، سعد الدين، (2024م)، ديوان (أعيدوا لي جمجمتي)، ط 1، وزارة الثقافة، عمان.

12- عليان، مصطفى، (2009م)، سيميائية العنوان في مجموعة "صور ومواقف من حياة الصالحين/ الصالحات)، دراسة أسلوبية، إسلامية المعرفة، السنة الخامسة عشر، العدد 58.

13- عيسى، راشد، (2012م)، ديوان (حتى لو)، ط 1، فضاءات للتوزيع والنشر، عمان.

14- الفاعوري، علي، (2020م)، ديوان (أزرق...مما أظن)، ط 1، خطوط وظلال للنشر والتوزيع، عمان.

15- قاسم، سيزا، (2004م)، بناء الرواية دراسة مقارنة في (ثلاثية) نجيب محفوظ، د.ط، مكتبة الأسرة.

16- قاسم، عدنان حسين، (2000م)، التصوير الشّعري رؤية نقدية لبلاغتنا العربية، د.ط، دار العربية للنشر والتوزيع.

17- القاضي، محمد، وآخرون، (2010م)، معجم السرديات، ط 1، دار محمد علي للنشر، تونس.

18- الكايد، أحمد فيصل مفلح، (2024م)، بناء القصيدة القصيرة في الشّعر الأردني المعاصر: دراسة أسلوبية، أطروحة دكتوراة، كلية الدّراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

19- الكبيسي، طراد، (2004م)، في الشّعرية العربية قراءة جديدة في نظرية قديمة، د ط، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

20- الكوفحي، إبراهيم محمد محمود، (2025م)، أنماط الحوار في الشّعر الأردني الحديث: قراءة في نماذج مختارة، مجلة الدّراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية، س 16، ع 1.

21- لباشي، عبد القادر، (2025م)، شعرية الحوار في شعر سليمان جوادي، جامعة البويرة، مختبر قضايا الأدب المغاربي، الجزائر، مج 10، ع 1.

22- لولوك، بيرسي (2000م)، صنعة الرواية، ترجمة: عبد الستار جواد، ط 2، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.

23- مارتن، مارسيل، (2017م)، اللغة السينمائية، ترجمة: سعد مكاوي، أقلام عربية لنشر والتوزيع.

24- مساعدية، توفيق، (2009م)، شعرية المشهد عند عفيف الدين التلمساني، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

25- نصير، مهدي، (2018م)، ديوان (إيقاعات ثمودية)، ط 1، وزارة الثقافة، عمان.

26- نصير، مهدي، (2023م)، ديوان (حِوار غير هادئ)، ط 1، الآن ناشرون وموزعون، عمان.

27- النعيمات، محمد، (2018م)، ديوان (أصابع وحَواف)، ط 1، الآن ناشرون وموزعون، عمان.

28- النعيمات، محمد، (2022م)، ديوان (كائن القسوة)، ط 1، دار وائل للنشر، عمان.

29- النوباني، ميسون، (2018م)، ديوان (أساور الرياض)، ط 1، وزارة الثقافة، عمان.

30- النوباني، ميسون طه، (2020م)، ديوان (معراج الحروف)، ط 1، مطبعة جوري، عمان.

الهوامش:

(1) القاضي، محمد، وآخرون، (2010م)، **معجم السرديات**، ط1، دار محمد علي للنشر، تونس، ص394

(2) المرجع السابق، ص394

(3) قاسم، عدنان حسين، (2000م)، **التصوير الشعري رؤية نقدية لبلاغتنا العربية**، د.ط، دار العربية للنشر والتوزيع، ص 247

(4) انظر: الرواشدة، أميمة عبد السلام، (2015م)، **التصوير المشهدي في الشعر العربي المعاصر**،ط1، وزارة الثقافة، عمان، ص35

(5) لولوك، بيرسي (2000م)، **صنعة الرواية**، ترجمة: عبد الستار جواد، ط2، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ص68

(6) الكبيسي، طراد، (2004م)، **في الشعرية العربية قراءة جديدة في نظرية قديمة**، د ط، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص 62-61

(7) ينظر: مساعدية، توفيق، (2009م)، **شعرية المشهد عند عفيف الدين التلمساني**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ص25-26

(8) ينظر: المصدر السابق، ص 38 -43

(9) الرواشدة، أميمة عبد السلام، (2015م)، **التصوير المشهدي في الشعر العربي المعاصر**، ص96

(10) انظر: عليان، مصطفى، (2009م)، **سيميائية العنوان في مجموعة "صوروموا قف من حياة الصالحين/ الصالحات)**، دراسة أسلوبية، إسلامية المعرفة، السنة الخامسة عشر، العدد58، ص140

(11) حمداوي، جميل، (2012م)، **بلاغة الصورة السردية في القصة القصيرة بالمملكة العربية السعودية**، الجوبة، مركز عبد الرحمن السديري الثقافي، ع36، بخوث ومقالات، ص12

(12) وُلد محمود فضيل التل يوم 24/ 1940/9 في إربد، أنهى الثانوية العامة في المدرسة الإسلامية بإربد سنة 1962، وحصل على شهادة البكالوريوس في علم الاجتماع من الجامعة الأردنية سنة 1966، عمل مأموراً لتقدير ضريبة الدخل (1967/1966)، فمذيعاً ومنتجاً ورئيساً للقسم الثقافي في الإذاعة الأردنية (1967-1972)، ثم في وزارة العمل: مفتشاً، ومديراً لمعهد الثقافة العمّالية في عمّان، ومديراً للبحوث والدراسات والعلاقات العامة (1972-1979). ثم عُيّن مستشاراً عمالياً في السفارة الأردنية بالكويت (1979-1983)، ثم عاد إلى الأردن ليعمل مديراً لدائرة الثقافة العمالية ومديراً لمشروع الثقافة السكانية في وزارة العمل (1983-1993)، ثم مساعداً لأمين عام وزارة الثقافة (1993-1998)، وفي أثناء ذلك تولى إدارة المركز الثقافي الملكي بالوكالة (1996-1998)، وكُلّف بالقيام بأعمال لأمين العام للوزارة (1998/1997). ثم عُيّن أميناً عاماً لوزارة الثقافة في 1998 حتى أحال نفسه على التقاعد في سنة 1999. شغل عضوية مجلس الإدارة في مؤسسة التدريب المهني، ومجلس الإدارة في صحيفة "صوت الشعب" (1984)، ومجلس كلية الإعلام بجامعة اليرموك (2011)، ومجلس كرسي عرار في الجامعة نفسها منذ 2011، وكان عضو في رابطة الكتّاب الأردنيين، والمنتدى الثقافي/ إربد. ينظر: معجم الأدباء الأردنيين، وزارة الثقافة.

(13) التل، محمود فضيل، (2023م)، **ديوان (في ظلال الحلم))**، ط1، الآن ناشرون وموزعون، عمان، ص 42

(14) الربيحات، عمر أحمد، (2010م)، **الشاعروذاكرة الطفل في الشعر العربي الحديث**، د ط، وزارة الثقافة، ص27

(15) التل، محمود فضيل، (2017م)، **ديوان (للحبّ سماءٌ عاليةٌ)**، ط1، الآن ناشرون وموزعون، عمان، ص87

(16) الربيحات، عمر أحمد، (2010م)، **الشاعروذاكرة الطفل في الشعر العربي الحديث**، ص115

(17) وُلد مهدي أنور عقلة نصير يوم 1960/12/22 في الزرقاء، أنهى الثانوية العامة في مدرسة الزرقاء الثانوية سنة 1980، وحصل على شهادة البكالوريوس في الهندسة المدنية من الجامعة الأردنية سنة 1984.ويعمل مهندساً في وزارة الأشغال العامة منذ سنة 1987. ونال

جائزة إربد الإبداعية (حقل الشعر) من اللجنة العليا لاحتفالية إربد مدينة الثقافة الأردنية سنة 2007 عن مجموعته "مئة نشيد لأقمارها الهائجة، وهو عضو في رابطة الكتّاب الأردنيين، ينظر: معجم الأدباء الأردنيين، وزارة الثقافة.

(18) نصير، مهدي، (2023م)، **ديوان (جِوار غير هادئ)**، ط1، الآن ناشرون وموزعون، عمان ، ص24

(19) الرواشدة، أميمة عبد السلام، (2015م)، **التصوير المشهدي في الشعر العربي المعاصر**، ص95-96

(20) الزواهرة، ظاهر محمد هزاع، (2007م)، **اللون ودلالاته في الشعر الأردني**، رسالة ماجستير، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، ص116

(21) الزواهرة، ظاهر محمد هزاع، (2007م)، **اللون ودلالاته في الشعر الأردني**، ص91

(22) وُلد نضال عبد الكريم برقان يوم 1970/6/3 في عمّان، وأنهى الثانوية العامة في مدرسة الإدريسي بعمّان سنة 2007، وعمل صحفياً في "العرب اليوم" اليومية (2005-2007)، ثم في القسم الثقافي بصحيفة "الدستور" منذ 2007، وتولّى رئاسة القسم منذ سنة 2009. كما عمل سكرتيراً للتحرير في مجلة "أوراق" التي تُصدرها رابطة الكتّاب الأردنيين (2009-2011)، وقد نال جائزة الدولة التشجيعية في حقل الشعر (بالمشاركة) من وزارة الثقافة سنة 2006 عن مجموعته "مطر على قلبي"، وهو عضو في رابطة الكتّاب الأردنيين، ونقابة الصحفيين الأردنيين، ينظر: معجم الأدباء الأردنيين، وزارة الثقافة.

(23) برقان، نضال، (2023م)، **ديوان (تحت سماءٍ واحدة)**، ص93

(24) محمد محمود خليف الجعافرة /النعيمات ،ولد في 1997/1/1م، قرية ذات راس / محافظة الكرك، يعمل محاسبًا في وزارة المالية منذ عام 2002، ساهم في عمل أدبي مشترك صدر في جمهورية مصر العربية تحت عنوان (أيقظت رصاصتك قلبي) مع مجموعة من الأدباء من مختلف الجنسيات العربية، عمل أيضا مستشاراً للكتابة الإبداعية مع المنظمة الأمريكية (كويست سكوب) في مخيمات الزعتري للاجئين السوريين من عام 2019 ولغاية عام 2022م، واشترك في العديد من اللقاءات والأمسيات الشعرية والمهرجانات مع منتدى مواسم الثقافي داخل محافظة الكرك، وله العديد من الأمسيات الشعرية غير رسمية في بعض المنتديات والمقاهي الأدبية، حصلت على المعلومات بإجراء مقابلة شخصية مع الشاعر.

(25) النعيمات، محمد، (2018م)، **ديوان (أصابع وحَواف)**، ط1، الآن ناشرون وموزعون، عمان، ص13

(26) النعيمات، محمد، (2022م)، **ديوان (كائن القسوة)**، ط1، دار وائل للنشر، عمان، ص17

(27) هو شاعر أردني، أصدر عددًا من الدواوين الشعرية، ونال جائزة رابطة الكتاب الأردنيين، ومهرجان جرش، لعام 2023م، عن ديوانه "أهش بها على ألمي"، ينظر: منصة (من هم) الإلكترونية سيرة الشاعر علي الفاعوري

(28) الفاعوري، علي، (2020م)، **ديوان (أزرق...مما أظن)**، ط1، خطوط وظلال للنشر والتوزيع، عمان، ص 89-90

(29) الرواشدة، أميمة عبد السلام، (2015م)، **التصوير المشهدي في الشعر العربي المعاصر**، ص127

(30) انظر: قاسم، سيزا، (2004م)، **بناء الرواية دراسة مقارنة في (ثلاثية) نجيب محفوظ**، د.ط، مكتبة الأسرة، ص160-162

(31) عليان، مصطفى، (2009م)، **سيميائية العنوان في مجموعة "صورومو اقف من حياة الصالحين/ الصالحات)**، ص144

(32) انظر: الكايد، أحمد فيصل مفلح، (2024م)، **بناء القصيدة القصيرة في الشعر الأردني المعاصر: دراسة أسلوبية**، أطروحة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، ص110-111

(33) وُلد سعد الدين علي محمّد شاهين يوم 1950/5/7 في بيت جالا/ القدس، أنهى الثانوية العامة في مدرسة رغدان الثانوية بعمّان سنة 1968، وحصل على شهادة الدبلوم من معهد المعلمين للآداب سنة 1970، وعمل في التدريس والإدارة والإشراف التربوي في الإمارات العربية المتحدة (1971-1985). أسس مؤسسة تربوية خاصة في عمّان سنة 1984وهو مديرها العام منذ تأسيسها، كما يرأس هيئة المديرين في الشركة العربية للصناعات البلاستيكية الطبية منذ سنة 1990، ويرأس هيئة المديرين في شركة العميد للصناعات الدوائية منذ سنة 2010.

(34) شاهين، سعد الدين، (2010م)، **ديوان (أرى ما رأته اليمامة)**، دروب للنشر والتوزيع، عمان،

ص7

(35) وُلدت ميسون طه مصطفى النوباني يوم 1972/11/4 في جرش، أنهت الثانوية سنة 1990، وحصلت على شهادة الدبلوم المتوسط في اللغة العربية وآدابها من كلية مجتمع عجلون سنة 1992، وهي عضوة في رابطة الكتّاب الأردنيين، ينظر: معجم الأدباء الأردنيين، وزارة الثقافة.

(36) النوباني، ميسون، (2018م)، **ديوان (أساور الرياض)**، ط1، وزارة الثقافة، عمان، ص17

(37) وُلد أحمد نمر الخطيب يوم 1959/1/29 في إربد، درس المرحلتين الابتدائية والإعدادية في مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا)، وأنهى الثانوية العامة في مدرسة إربد الثانوية للبنين سنة 1977، ثم التحق بجامعة زاغرب في كرواتيا ودرّسَ فيها الطب البشري لأربع سنوات، لكنه لم يتمّ دراسته، ويعمل صحفياً متعاوناً في صحيفة "الرأي" اليومية، وهو عضو في رابطة الكتّاب الأردنيين، وتولى أمانة سر فرعها في إربد (2002-2006)، ينظر: معجم الأدباء الأردنيين، وزارة الثقافة.

(38) الخطيب، أحمد نمر، (2022م)، **ديوان (أوغلت بالتشبيه فانكسرت مرايا)**، ط1، وزارة الثقافة، عمان، ص12

(39) نصير، مهدي، (2018م)، **ديوان (إيقاعات ثمودية)**، ط1، وزارة الثقافة، عمان، ص19

(40) وُلد راشد علي عيسى سنة 1951 في نابلس، أنهى الثانوية/ الفرع الأدبي في مدرسة الجاحظ الثانوية بنابلس سنة 1969، وحصل على شهادة الدبلوم في اللغة العربية من مركز تدريب المعلمين في رام الله سنة 1971، ثم درّس اللغةَ العربية وآدابها بالجامعة الأردنية فحصل منها على شهادة البكالوريوس (1993)، وشهادة الماجستير (1996)، وشهادة الدكتوراه (2003)، وعمل مدرّسًا في السعودية (1972-1988)، ثم عاد إلى الأردن ليعمل في وزارة التربية والتعليم. ينظر: معجم الأدباء الأردنيين، وزارة الثقافة.

(41) عيسى، راشد، (2012م)، **ديوان (حتى لو)**، ط1، فضاءات للتوزيع والنشر، عمان، ص45-46

(42) تفاحة بطارسة هي شاعرة وروائية أردنية.

(43) بطارسة، تفاحة، (2024م)، **ديوان (عودة القبرات)**، ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ص45

(44) النعيمات، محمد، (2018م)، **ديوان (أصابع وحَواف)**، ص43-44

(45) مارتن، مارسيل، (2017م)، **اللغة السينمائية**، ترجمة: سعد مكاوي، أقلام عربية لنشر والتوزيع، ص238.

(46) انظر: عليان، مصطفى، (2009م)، **سيميائية العنوان في مجموعة "صور ومواقف من حياة الصالحين/ الصالحات)**، ص145.

(47) لباشي، عبد القادر، (2025م)، **شعرية الحوار في شعر سليمان جوادي**، جامعة البويرة، مختبر قضايا الأدب المغاربي، الجزائر، مج 10، ع 1،ص80.

(48) الكوفحي، إبراهيم محمد محمود، (2025م)، **أنماط الحوار في الشعر الأردني الحديث: قراءة في نماذج مختارة**، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية، س16، ع1، ص180.

(49) **المرجع السابق**، ص 187.

(50) نصير، مهدي، (2023م)، **ديوان (حِوار غير هادئ)**، ص 303

(51) التل، محمود فضيل، (2020م)، **ديوان (لقاء الليل)**، ط1، الآن ناشرون وموزعون، عمان، ص 234

(52) برقان، نضال، (2023م)، **ديوان (تحت سماءٍ واحدة)**، ص32-33

(53) النعيمات، محمد، (2022م)، **ديوان (كائن القسوة)**، ص 36-37

(54) الفاعوري، علي، (2020م)، **ديوان (أزرق...مما أظن)**، ص136

(55) شاهين، سعد الدين، (2024م)، **ديوان (أعيدوا لي جمجمتي)**، ط1، وزارة الثقافة، عمان، ص135

(56) النوباني، ميسون طه، (2020م)، **ديوان (معراج الحروف)**، ط1، مطبعة جوري، عمان، ص 77

Scenic Imagery in Contemporary Jordanian Poetry

Abstract

This study examines scenic imagery in contemporary Jordanian poetry as a fundamental structural shift in Jordanian poetic expression, based on integrating visual and dramatic sensibility in the formulation of the scene within the text. The researcher employed the descriptive analytical approach to study scenic imagery by surveying selected models from contemporary Jordanian poetry. The study is organized into three sections: descriptive imagery based on precise observation of details, narrative imagery that introduces movement and time into the construction of the poem, and dialogic imagery that endows the text with polyphony and dramatic structure. The study concluded that scenic imagery—in its three patterns—constitutes integrated dimensions of poetic imagery in contemporary Jordanian poetry, as they interact with one another to enrich the poetic and intellectual experience of the recipient, and bestow upon the poem a complex visual and semantic character that

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/2/27م تاريخ القبول: 2026/4/7م تاريخ النشر: 2026/8/31م

اليقظة الذهنية وعلاقتها بالانتكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات النفسية

ولاء محمد أبو عيشة* أ.د. إبراهيم باجس معالي**

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين مستويات اليقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية لدى عينة من ضحايا الصدمات النفسية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت عينة الدراسة من (246) فرداً من ضحايا الصدمات، تم اختيارهم باستخدام أسلوب المعاينة الغرضية (Purposive Sampling) لضمان تمثيل الفئة الأكثر تأثراً بالخبرات الصدمية، وقد جرى تطبيق مقياس اليقظة الذهنية ومقياس الانتكاسة الاكتئابية بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات بما يتلاءم مع البيئة المحلية.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كل من اليقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية لدى أفراد العينة جاء بمستوى متوسط. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية؛ مما يشير إلى أن تدني مهارات الوعي التام يرتبط بزيادة احتمالات النكوص الاكتئابي بعد الصدمة. وأوصت الدراسة بضرورة توفير مراكز رعاية نفسية متخصصة تقدم برامج إرشادية قائمة على فنيات اليقظة الذهنية لمساعدة الضحايا على التكيف النفسي والاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: اليقظة الذهنية، الانتكاسة الاكتئابية، الصدمة النفسية.

* طالبة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. www.1989410@gmail.com

** كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1-المقدمة:

تُعدّ الصدمات النفسية من الخبراتِ الإنسانية العميقةَ التي قد تُخلّف آثارًا نفسية وانفعاليةً ممتدة تتجاوزُ زمن الحدث الصَادم ذاته، لِتنعكس على طريقة تفكير الفرد، وتنظيمه لانفعالاته، وعلاقته بذاته وبالعالم المحيط به، فالصدمة لا تُحدث اضطرابًا عابرًا فحسب، بل قد تُعيد تشكيل البنية الداخلية للفرد، وتؤثر في قدرته على الإحساس بالأمان والاستمرارية النفسية، وفي هذا الإطار برزت خلال العُقود الأَخيرة مفاهيم نفسية تسعَى إلى فهم الكيفيَة التي يتعامَل بها الإنسان مع خبرَاته الداخلية بعد التعرُض للصدمة، ويأتي في مقدِمتها مفهوم اليَقظة الذهنيَة بوصفه نمطًا من الوعيِ الإنساني القائمِ على الحضور الواعي للحظَة الراهنة دون انجِراف خلف الأحكَام أو التقييماتِ المسبقة، وتنبُع أهميَة تناول العلاقَة بين اليقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدَمات النفسية من كونهَا تفتحُ المجال لفهم الأسباب، التي تجعَل بعض الأفراد أكثر عرضة لعودة الأعراض الاكتئابية رغم مرور الوقت، في حينِ يتمكن آخرون من الحفاظِ على مستوى أعلى من التكيفِ النفسي والاستقرار الانفعالي، الأمر الذي يمنح هذا البحث بعدًا تفسيرياً وإنسانيًا في آنٍ واحد (Hölzel et al ,2011).

ويُقصد بضحايا الصدماتِ النفسية أولئك الأفراد الذين تعرضوا لأحداث تَفوق طاقتهم النفسية على الاستيعابِ الفوري، كالحروب، وأعمال العنف، والكوارثِ الطبيعية، أو الاعتداءاتِ الجسدية والنفسية، وتشير الأدبياتِ النفسية إلى أن مثل هذِه الخبرات قد تُحدث خللاً في آليات معالجَة المعلومات والانتباه، وتجعَل الفرد أكثر ميلاً للاستجاباتِ التلقائية المرتبطةَ بالخوف والاجترار الذهني والتجنب الانفعالي، كما توضح الدراساتِ أن آثار الصدمة لا تظل حبيسَة الذاكرة الواعية، بل تمتد لتَشمل الإحساس بالجسد، وصورةِ الذات، وأنماطِ الإدراك العميقة، وهو ما يفسر هشَاشة ضحايا الصدماتِ أمام الاضطرابات الانفعالية المزمنة، وعلى رأسِها الاكتئاب (McFarlane ,2010).

وقد بيّنت دراسات حديثة أن الاكتئاب المرتبطِ بالصدمة يتسم غالبًا بحدة أكبَر واستمرارية أطول مقارنة بالاكتئاب غير المرتَبط بخبراتٍ صدمية، نتيجة التفاعل المعَقد بين الذكريات المؤلِمة والأنماط المعرفيَة والانفعالية السلبية (2023,Wang et al).

ويُعد الاكتئاب من الاضطراباتِ النفسية الأكثر شيوعًا لدى ضحايا الصدمات النفسية، إذ تشير نتَائج العديد من الدراساتِ إلى ارتفاع معدلات الترافق بين الاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة، ولا تقتصر الخطورة هنا على حدوث الاكتئاب بحد ذاته، بل تمتد إلى ظاهرة الانتكاسة الاكتئابية، التي تتمثل في عودةِ الأعراض بعد فترة من التحسن أو الاستقرار النسبي، وتفسر النماذج النفسية المعاصرة هذه الانتكاسة من خلال أنماط ذهنية متكررة، مثل الاجترار الذهني والانغماس غير الواعي في الأفكار السلبية والانفصال عن الخبرةِ الراهنة، وهي أنماط تظهر بشكل أوضح لدى الأفراد الذين يحملون تاريخًا من التعرض للصدمة (2005)Monroe & Harkness كما تشير الأدلة البحثية إلى أن الصدمة النفسية قد تُضعف قدرة الفرد على البقاء في الحاضرِ، مما يجعله أسيرًا لاستدعاء الماضي المؤلم أو القلق المستمر بشأنِ المستقبل، وهو ما يُهيّئ لعودة النوبات الاكتئابية حتى في غيابِ مثيرات ضاغطة جديدة (2008,Nolen-Hoeksema et al).

وفي هذا السياق، تبرز اليقظة الذهنية كمفهوم نفسي يعكس قدرة الفرد على توجيهِ انتباهه بوعي نحو الخبرة الآنية، مع تبني موقف من القبول والانفتاح وعدم التقييم، وقد عرّفها (1994) Kabat-Zinn بأنها الوعي الناتج عن الانتباه المتعمّد للحظة الراهنة دون إصدار أحكام، وهو تعريف أسهَم في ترسيخ هذا المفهوم ضمن الأدبيات النفسية المعاصرة، وتُظهر الأبحاث أن اليقظة الذهنية لا تقتَصر على كونها مهارة انتباهية، بل تمثل نمطًا أعمق من الوعي يُعيد تشكيل علاقة الفَرد بأفكاره ومشاعره، بحيث يصبح قادرًا على ملاحظَتها دون الانخراط التلقائي فيها (2004, Bishop et al).

كما تشير نتائج دراساتِ علم النفس المعرفي والانفعالي إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوياتٍ أعلى من اليقظةِ الذهنية يظهرون قدرة أفضل على تنظيمِ الانفعال، وانخفاضًا في الاجترار الذهني، ومرونة نفسية أكبر في مواجهةِ الضغوط الحياتية (Brown & Rya, 2003).

وتتضح أهميةَ اليقظة الذهنية بشكل خاص عند تناولها في سياق الصدمة النفسية والانتكاسة الاكتئابية، إذ تشير الأدلةِ العصبية- النفسية إلى ارتباطها بتغيرات في المناطق الدماغية المسؤولة عن الانتباه والتنظيمِ الانفعالي والوعيِ بالجسدِ، وهي مناطق غالبًا ما تتأثر سلبًا بفعل الصدمة والاكتئاب (Hölzel et al ,2011).

كما توضِح الدراسات الطولية أن الحضورَ الواعي للحظةِ الراهنة قد يعملُ كآلية وقائية تقلل من الانغماس في الذكريات الصدمية أو الأفكار الاكتئابية المتكررة، مما يحدُ من احتمالية عودة الأعراض الاكتئابية لدى الأفراد المعرضين للانتكاس، وانطلاقًا من ذلك، فإن دراسةَ العلاقة بين

اليقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابيةِ لدى ضحايا الصدمات النفسية تمثل إضافة علمية مهمة، لما توفره من فهمٍ أعمق لمسارات التعافي النفسي والاستقرار الانفعالي بعد الصدمة.

2-مشكلة الدراسة:

جاءتِ مشكلة الدراسة من خلال الملاحظة الدقيقة للباحثة في البيئاتِ العياديّة ومراكز الدعم النفسي حيث تمت ملاحظة العديد من حالاتِ ضحايا الصدمات النفسية يمرون بفتَرات تحسن مؤقتة حيث يتبعها بعد ذلك حالة انتكاس حاد، حيث يصبح لديهم نقص في قدراتهم على التنظيم المعرفيّ والانفعالي، حيث يظهر أن ضحَايا الصدمات النفسية ينقصهم مهَارات الحضور الذهنيّ، وتبقى عالقة عقولهم في اجترار ذكريات الماضي الصادمة وهذا ما يؤخر عملية التعافِي لديهم .

وتتجسد أهمية هذه المشكلة أيضًا في الإحصائياتِ العالمية، حيث تشير منظمة الصحة العالمية (WHO(2023 إلى أن الاكتئَاب يشكل السبب الرئيس للعجز على المستَوى العالمي، مع ارتفاع نسبة خطر الانتكاس لدى ضحايا الصدمات بمعَدل ثلاثة أضعاف مقارنةً بالآخرين، وعلى المستوى الوطن العربي وبخاصة في الأماكن المتأثرة بالأزمات، تشير البيانات إلى أن معدلات الانتكاس الناتجة عن الصدمات تتجاوز (35%)، بينما على المستوى المحلي في الأردن، أظهرت دراسة Al-Modallal et al (2017) أن النساءَ اللواتي تعرضن لصدمات ناتجة عن العنف يعانين من أعراض اكتئابية نشطة، تفتقر إلى آليات التكيف الصحية، مما يرفَع هذا نسبة الانتكاس المحلي إلى نحو (30%) بين مراجعي مراكز الصحة النفسيَة والدعم وفق تقديرات وزارة الصحة.

إن فهم الانتكاسَة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات يستَند إلى نموذجِ التفاعل المعرفي ((Cognitive Reactivity Model، الذي يرى Teasdale et al (2000) أن الانتكاسةَ ليست فقط نتيجة حدث ضاغط جديد، بل تنتج ايضاً عن إعادة تنشيط شبكةٍ من الأفكار السلبية التي تكونت ورسخت أثناء الصدمة، فحتى انخِفاض بسيط في المزاج قد يؤدي هذا أيضًا إلى استدعاء كامل المنظومةِ التشاؤمية الصدمية بشكلٍ تلقائي، وهنا تظهر أهمية اليقظة الذهنية في تعليم الفرد كيفيَة ملاحظة هذه الأفكار دون الانغماس فيها، ما يمنع تحول "مزاج عابر" إلى نوبة اكتئابية كاملة (2000, Teasdale et al).

ويعزز هذا الطرح أيضًا "نظرية المعالجة المعلوماتية للاضطرابات الوجدانية (Information Processing Theory)" ، التي تشير إلى أن ضحايا الصدمات غالبًا ما يعَانون من "تحيز انتباه"

للمثيرات المؤلمة، مما يقلل مرونتهم النفسية ويَزيد من احتمال الانتكاس Segal & Walsh (2020) وتعمل اليقظة الذهنية ضمن هذا الإطار على إعادة توجيه الانتِباه وتوسيع الوعي باللحظة الحالية، وهو ما يتوافق مع فرضية "توسيع وبناء المشَاعر الإيجابية"، إذ يساهم الوعي المنفتح في بناء موارد نفسية تساعد على الوقاية من التدهور المزاجي الناتج عن آثار الصدمة (Segal & Walsh, 2020).

وبناءً على ذلك، جاءت مشكلة الدراسة للإجابةِ عن السؤال الرَئيسي التَالي:

ما طبيعةِ العلاقة بين اليَقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية لدى ضَحايا الصَدمات النفسية في الأردن؟

3-أسئلة الدراسة:

ويَتفرع من السؤالِ الرئيس الأسئلة الفرعيَة الآتية:

1.ما مستوى اليَقظة الذهنية لدى ضحايا الصدمات النفسية في الأردن؟

2.ما مستوى الانتِكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات النفسية في الأردن؟

3.هل توجد علاقة ذات دَلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين اليَقظة الذهنية والانتِكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات النفسية في الأردن؟

4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

-التعرف إلى مستوى اليقظة الذهنية لدى ضحايا الصدمات النفسية في الأردن.

-التعرف إلى مستوى الانتكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات النفسية في الأردن.

-الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين اليقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات النفسية في الأردن.

5-أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية

تنبُع القيمة النظرية لهذه الدراسة من قدرتها على إثراءِ المعرفة في مجال علم النفس المرتبط بضحَايا الصدمات النفسية، من خلال التركيز على مفهوم اليقظة الذهنية كمتغير معرفي-انفعالي يؤثر في كيفيةِ تعامل الفَرد مع خبراته الداخلية بعد التَعرض للصدمة. كما تسعى الدراسة إلى توضيح طبيعة الانتِكاسة الاكتئابية لدى هذه الفئة، واستكشاف العلاقة بين اليَقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية ضمن إطار علمي ومنهَجي، بما يسهم في تعميق الفهم

النظري للآليات النفسية التي تفسر استمرار الأعراض الاكتئَابية بعد تحسن نسبي. وتتميز هذه الدرَاسة عن غيرها، خاصة في السياق العربي، بكونها واحدة من القلائل التي تتَناول الربط بين اليقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات، مما يمنَحها قيمة علمية إضافية ويُثري الأدبيات النفسية المعاصرة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهَمية العملية لهذه الدراسة في إمكانية الاستِفادة من نتائجها لتصميم برامج إرشادية ونفسية تهدف إلى تعزيز الوعي النفسي والمرونة الانفعالية لدى ضحَايا الصدمات النفسية، بما يقلل من فرص الانتكاسة الاكتئابية لديهم، كما تساعد النَتائج الأخصائيين النفسيين والمرشدين في فهم العوامل النفسية التي تؤدي لاستِمرار الأعراض الاكتئابية بعد الصدمة، واختيار التَدخلات والأساليب المهنية الأنسب لدعم هذه الفئة. إضافة إلى ذَلك، توفر الدراسة قاعدة علمية يُمكن الاعتماد عليها لتطوير أدوات قياس نفسية متعلقَة باليَقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية، ما يخدم البَحث العلمي ويسهم في تحسين الممارسات المهنية في مجال الصحَة النفسية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تتمثل مصطَلحات الدراسة الحالية وتعريفاتها الإجرائية فيما يأتي:

أولاً: اليقظة الذهنية ((Mindfulness

" الوعي الذي ينشأ من خلال توجِيه الانتباه بطريقة مقصودة، في اللحظة الحالية، وبدون إصدار أحكام على تجربة بزوغ الأشياء لحظَة بلحظة، وهو وعي يتميز بالانفتَاح والقبول التام لكل ما يظهر في حيز الإدراك" (Kabat-Zinn, 2013, p 27).

ويعرف إجرائيًا: بالدَرجة التي يحصل عليها المستَجيب على مقياس اليقظة الذهنية

ثانياً: الانتكاسة الاكتئابية ((Depressive Relapse

"عودة ظهور أعراض النوبة الاكتئابية الكاملة وفق معايير (DSM) بعد فترة من التَحسن السريري أو الهجوع الجزئي تستَمر لمدة تقل عن ستة أشهر، وتحدث نتيجَة إعادة تنشيط الأنماط المعرفية السلبية (الاجترار) التي ارتبطت تاريخياً بالنوبات السابقة (Segal et al ,2013 , p.54).

ويعرف إجرائيًا: هي الحَالة التي يشير فيها الضحية إلى عودة تدهور حالته المَزاجية وفقدان الاهتمام (Anhedonia) بعد فترة استِقرار، ويتم رصدها إجرائياً من خلال تجَاوز الدرجة القطعية على "مقياس بيك للاكتئاب" (BDI-II)

ثالثاً: ضحايا الصدمات النفسية ((Trauma Victims

"الفَرد الذي واجه بشكل مباشر أو غير مباشر حدثاً ينطَوي على الموت الفعلي أو التهديد به، أو إصابة خطيرة، أو عنف جسَدي أو جنسي، مما أدى إلى اضطراب جوهري في الوظائف النفسية والاجتماعية، يتسم بظهور أعرَاض اقتحامية (ذكريات استرجاعية) وتجنب مستمر للمثيرات المرتبطة بالحدث" (American Psychiatric Association, 2013, p. 271).

التعريف الإجرائي:

هم الأفرَاد الذين سجلوا درجات مرتفعة على "مقياس أحدَاث الحياة الصدمية" (Life Events Checklist)، والذين أكدوا تعرضهم لحدث صدمي واحد على الأقل قبل بدء الدرَاسة، ويراجعون عيادات الطب النفسي في المملكة الأردنية الهاشمية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتمثل في الحدود الزمَنية والمكانية والبشرية على النحو الآتي:

الحدود البشرية: تضمنت الدراسة عينه من ضحايا الصدمات النفسية في الأردن

الحدود المكانية: تم تطبيق الدرَاسة في عيادات الطب النفسي في الأردن

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسات على الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2026/2025

محددات الدراسة: تتحدد الدرَاسة الحالية بكفاءة وجديه أفراد الدراسة والإجابة على مقاييس الدراسة

الإطار النظري والدراسات السابقة

الصدمات النفسية ((Psychological Trauma

تُعرف الصدمة النفسية بأنها استجابة تنشأ نتيجة عاطفية شديدة عندما يواجه الفرد أحداث تهدد حيَاته، أو سلامته الجسدية أو النفسية بشكل مباشر أو شبه مباشر، مما يؤدي ذلك إلى تعطيل قدرَاته على التكيف وصعوبة دمج التجربة الصّادمة ضمن نظامٍ معرفيّ متماسك (APA, 2013). وتشير التقارير الحديثة إلى أن تأثير أحداث الصدمة يتجاوز مجرد وقوع الحدث المُؤلم، حيث تشمل الاستِجابات النفسّية والانفعالية التي تتَجاوز حدود قدرةِ الفرد على المعالجة الذاتية، مما يَجعل تجربة أحداث الصدمة ذات تأثير طويل الأمَد على الصحة النفسية لدى

الضحايا، بينما تتمَيز الصدمة بتهديد مباشر، أو شبه مباشر للفَرد ،أو لعلاقاته أو سلامته، مما يولد لديه استَجابات نفسية معقدة (APA ,2013).

حيث يتم تصنيف الصدماتِ حسب شدّتها وطبيعة حدوثِها إلى ثلاثة مستويات رئيسة:

- الصدمة الحادة (Acute Trauma): ناتجة عن حدث واحد محَدود زمنياً، مثل حادث سير.
- الصدمة المزمنة (Chronic Trauma): تحدث نتيجة التعرض المتكرر لأحدَاث ضاغطة، مثل العنف المنزلي المستمر.
- الصدمة المركبة (Complex Trauma): تنتج عن تعرض الفرد لعدة أحدَاث صدمية متراكمة غالبًا ما تكون شخصية أو غازية، مثل الحروب المتكررة أو فقدان أحبّاء بشكل متتابع، وقد يؤدي هذا إلى اختلال عميق في الهوية لدى الفرد والتنظيم الانفعالي لديه، وتؤكد Herman (2023) على أن الصدمة المركبة تحتاج إلى مقاربة عِلاجية وذلكَ لتأثيرها الشموليّ على شخصية الفرد (.Herman, 2023, p. 115)

تؤدي الصدمة إلى تغييرات عصبيةٍ مهمة، حيث يوضح Van der Kolk (2014) أن الصَدمة تؤدي إلى فرط نشاط في اللوزةِ الدماغيةِ (Amygdala) المسؤولةِ عن الاستجابةِ للخوفِ، مع تعطلٍ جزئي في قشرةِ الفص الجبهي (Prefrontal Cortex) المرتبطة بالمنطق واتخاذ القرارات، ما يجعل الفرد في حالة استثارة دائمة (Hyperarousal) حتى بعد مرور سنوات على الحدث الصادم (62.Van der Kolk, 2014, p).

تختلف ردود فعل ضحايا الصدمات تجاه الصدمة بين ظهور أعراض اقتحامية مثل الذكريات المفاجئة (Flashbacks) وفقدان الشعور بالمعنى، من الناحية المعرفية تسَبب الصدمة ما يُعرف بـ "تحطم الافتراضات الأساسية" (Shattered Assumptions)، حيث يفتقد الضحية لاعتقاده بأن العالم مكان آمن أو وجود معنى للحياة، مما يمهّد هذا الطريق لظهور الأنماط الاكتئابية (Janoff-45.Bulman, 2010, p).

كما يظهر على ضحايا الصدمات حساسية مفرطة تجاه المُثيرات البيئية وصعوبة في بناء الثقة بالآخرين، إضافة إلى الميول نحو العزلة الاجتماعية، حيث تشير الدراسات الحديثة المتعلقة بالضحايا إلى أنهم غالبًا ما يلجأون إلى "الانفصال النفسي" (Dissociation) كآلية دفاعية ليتجنبون الألم النَفسي، وهو ما قد يعيق عملية التعافي الطبيعي لديهم (Lanius et al, 2020).

وتعد الصدمات غير المعَالجة مركزًا استنزاف للطاقة النفسية، حيث تشير دراسة (2017) Shalev et al إلى أن التعرض للصدمة النفسية يمثل أحَد أقوى المتنبئات بحُدوث الاكتئاب السريري والانتكاس في المستقبل، حيث تصبح المسارات العصبية المرتبطة بالحزن أكثر سهولة في الاستثارة عند مواجهة أي ضَغط حياتي بسيط (Shalev et al ,2017).

الانتكاسة الاكتئابية The Depressive Cycle:

يُعرف الاكتئاب بأنه اضطراب نفسي سريري يتميز بمزيج من الحزن العميق المستمر، وفقدان الاهتمام أو المتعة، تغيّرات في الشهية والنوم، انخفاض الطاقة لدى الفرد، وصعوبة في التركيز لديه أو اتخاذِ القرارات، وقد يرافقه شعور بالذنب أو اليأس، حيث تستمر هذه الأعراض لفترة زمنية محددة وفق معايير التشخيص مثل DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). وتم التأكيد في التعريف العلمي أن الاكتئاب ليس مجردِ شعور بالحزن العابر لدى الفرد، بل هو حالة له أبعاد متعددة تؤثر على التفكير، المشاعر، السلوك، والعلاقاتِ الاجتماعية للفرد (Fava & Tomba ,2020).

أما الانتكاسِة الاكتئابية هذه تشير إلى عودة أعراض الاكتئاب بشكل كامل بعد فترة من التحسن أو الهدوء النسبي (remission) لدى الفرد، قبل وصوله إلى مرحلة ِالتعافي الكامل (recovery)، ويُتمثّل هذا تكرارًا لمسار المرض بعد توقف مؤقت للأعراض (1991) Frank et al وحيث الانتكاسات حدث يعد طبيعي في مسار الاضطراب الاكتئابي، وقد تتكرر مرات عديدة وعلى فترات لدى بعض الأفراد، مما يستدعي ويجعل فهمها من المحاور المهمة في الدراسات النفسية (Burcusa & Iacono ,2007).

إذ يختلف الاكتئاب المرتبطِ بالصدمة عن الاكتئاب الأُحادي القطب العادي، إذ يتميز بكونه مصحوبًا باستثارة (Agitated Depression) بدلاً من الخمول فقط، و حيث تشير بعض الدراسات إلى أن ضحايا الصدمات يظهر لديهم تداخل بين الأعراض التجنبية والانفعالاتِ السلبية، حيث يمتزج لديهم شعور الذنب الصدمي (Survivor Guilt) مع فقدان القدرة على المتعه أو التلذذ (،(Anhedonia ويرتبط هذا النوع من الاكتئاب بانهيار "النظام المكافئ" في الدماغ وذلك يكون نتيجة استنزاف عصبي ناتجة عن حالةِ التأهب المستمرة التي تفرضها الصَدمة النفسية على الفرد، ما يؤدي هذا إلى بطء في الاستجابات للعلاجات التقليدية مقارنة مع الاكتئاب الذي لا يسبقه حدثِ صادم (Lanius et al., 2020, p. 112).

إذ تعتبر الانتكاسة الاكتئابية أيضًا ظاهرة معرفية قبل أن تكون مرتبط بالمزاج، إذ يرتبط "التفاعل المعرفي" بمدى تأثر قدرة التقلبات الطفيفة في المزاج على أماكن تنشيط أنماط تفكير سلبية ومؤلمة.

وأشار Kuyken et al (2016) إلى أن ضحايا الصدمات لديهم "عتبة تفاعل منخفضة"، أي أن أي شعور بسيط بالحزن يعمل مباشرة كمفتاح يفعل شبكة كبيرة وواسعة من الأفكار السوداوية، ولذلك لا يُنظر إلى الحزن شعور طبِيعي وعابر، بل ينظر إليه كإشارة لعودة الفرد إلى انهيار وجداني كامل، هذا ما يفسر سرعة الانتكاسة الاكتئابية لدى هذه الفئة.

كما قد يوضح نموذج "الارتباط التفريقي" (Differential Allocation Model) كيف ترتبط المشاعر السلبية البسيطة بشَبكات ذكريات الصادمة، حيث تترك التجارب الصدمية ما يسمى "ندوبًا معرفية" (Cognitive Scars) كامنة وساكنة في الذاكرة، وعند مواجهة تجربة سلبيةٍ جديدة، حيث تنشط هذه الندوب عبر "الارتباطات الكامنة"، مما يؤدي إلى استرجاع وتدفق ذكريات السلبية من الفشل والعجز والخوف المرتبطة بالصدمة القديمة إلى الحاضر، ويُعرف هذا التفاعل المرتبط بين الحزن الحالي والرعب السابق بـ "الدوامة التنازلية" (Downward Spiral)، والتي يصعُب على الضحيةِ الخروج من نوبة الانتكاسة الاكتئابية هذه دون تدخلات فعالة مثل تدريب اليقظة الذهنية (Sgal & Wls, 2020, p.9).

اليقظة الذهنية :The Mindfulness Intervention

ترتبط جذور بداية اليقظة الذهنية بالتقاليد التأملية البوذية قديمًا التي تطورت على مدار آلاف السنين، حيث أن الهدف الأساسي كان هو تعزيز الوعي الكامل للحظة الراهنة وقبولها دون أي تقييم أو أي حكم عليها، ويُقصد بهذا النمط من الوعي يعتبر بأنه انتباه واعٍ للحاضر مع تبني موقف من القبول للتجربة الحالية دون إصدار أي من الأحكام عليها (Kabat-Zinn ,1994).

في العقود الأخيرة، أصبح مفهوم اليَقظة الذهنية جزءًا من النموذج العلاجي السريري، حيث اصبح يُستخدم لفهم وعلاج مجموعات متنوعة من الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب، وقد شارك هذا التحول في تقديم اليَقظة كأداةٍ علمية قائمة على الانتباه والقبول، تستند الى أدلة بحثية توضح تأثيرها الإيجابي النفسي على الوظائف النفسية والعصبية.

حيث أشارت الأدبيات الحديثة النفسية إلى وجود خمسة أبعاد أساسية لليقظة الذهنية، والتي تم تقييمها باستخدام أدواتٍ مثل استبيان ((FFMQ) Five Facet Mindfulness Questionnaire)، وهي كما يلي:

1.الملاحظة (Observing): وهي تتعلق بالوعي الدقيق للحواس والأفكار والانفعالات أثناء ظهورها لدى الفرد، دون محَاولة التخلص منها بعيدًا، وهذا ما يعزز لدى الفرد القدرة على الشعور بالخبرةِ اللحظية بدلًا من التشتت.

2.الوصف (Describing): وهو ما يمكّن الشخص من تسمية خبراته الداخلية بمفردات واقعية موضُوعية، ويساهم لدى الفرد في تنظيمِ الانفعال وتقليل الارتباكِ المعرفي لديه.

3.العمل بوعي (Acting with Awareness): هو ما يعني أداء السلوكيات بنية وتركيز كاملين، بدلًا من الانخراطِ التلقائي أو التشتت بين الأفكار غير الواعية.

4.عدم الحكم (Non-Judging): وهو يتعلق بعدم إصدار أحكام على التجارب الداخلية لدى الفرد، وهو عامل مهم لدَيه لتخفيف الأحداث الانفعالية الشديدة ومنح المشاعر السلبية المؤثرة مقدارًا أقل.

5.عدم التفاعل (Non-Reactivity): وهو يعكس قدرة الفَرد على أن يسمح للأفكار والمشَاعر المرتبطة بالعاطفة بالمرور دون الاستجابة لها وبدون ردود فعل انفعالية قوية.

حيث أن ارتفاع وتحسن في مستويات هذه الأبعاد يرتبط بتحسن الصحة النفسية، مثل انخِفاض مستويات الاكتئاب والقلق، وتحسن التنظيم الانفعالي لدى الأفراد، بينما يؤدي انخِفاضها إلى زيادة وإفراط في الاستجابة الانفعالية والاجترار الذهني (Baer et al., 2006; Gu et al., 2016).

آليات عمل اليقظة الذهنية

1.التغيرات العصبية (Neuroplasticity): حيث أظهرت الدراسات الحديثة أن ممارسة اليقظةِ الذهنية بانتظام تؤدي إلى تغييراتٍ إيجابيةٍ في الدماغ، وبذلك هي تشمَل تعزيز في الاتصالات العصبية في أماكن المرتبطة بالانتباه والتنظيم الانفعالي للفرد والتفكير التنفيذي لديه مثل القشرة الجبهية الأمامية، مع انخفاض النَشاط في مناطق مرتبطة بالعواطف الشديدة مثل اللوزة الدماغية، مما يعكس مرونة عصبية متنامية نتيجة الممارسة الواعية للحظة الحالية (Hölzel et al, 2011).

2.تغيير طريقة التفاعل مع الأفكار: تعمل اليقظة الذهنية على تمكين الفرد من مراقبَة الأفكار دون الانغماس فيها، وتقليل الاستجابة التلقائية للمحفزات السلبية، ما يقلل من تأثير الاجترار الذهني على المزاج والسلوك (Keng et al, 2011).

3.فك الارتباط (Decentering): يشير هذا المفهوم إلى قدرة الفرد على رؤية أفكارِه ومشاعره كأحداث ذهنية عابرة، وليس كحقائق مطلقة أو انعكاسات مباشَرة عن الذات، ما يوفر مسافة معرفية بين الشخص والمحتَوى الذهني، ويقلل الاستجابة الانفعالية اللاواعية، ويسَاعد على تنظيم أفضَل للانفعالات والأفكار دون الغوص والدخول الكامل فيها (Fresco et al, 2007).

4.كسر حلقة التفكير المتكرر في الماضي الصدمي: وهي تعتبر قدرة الفرد على توقيف ألية التفكير المتكرر (rumination) وهي أحد أهم فوائد اليَقظة الذهنية، حيث تعمل على التقليل من الرجوع المستَمر إلى التجارب الصادمة، و تضع حدًّا لتكرَارات الاستجابات الانفعالية المرتبطة بها، مما يجعل احتمال الانتِكاس الاكتئابي أقل ويعزز التركيز على الخبرة الحالية لدى الفرد (Nolen-Hoeksema et al, 2008).

5.اليقظة كمنظم انفعالي: وذلك من خلال تعزيز الوَعي اللحظي للأفراد والعمل على تقليل التَفاعل التلقائي لديهم مع الأفكار السلبية، حيث تساعدهم اليقظة على ضبط الانفعالات لديهم وتعمل على تقليل الاستثارة الفسيولوجية الناتجة عن تذكر الصدمة، وهذا مما يجعل قدرة الفرد تزيد على التحمل العاطفي ويقلل لديه احتمالية الدخول والتعرض في حالات الاكتئاب الحادة أو الانتكاسات المتكررة للافراد (Guendelman et a, 2017).

من خلال استعراض الأطر النظرية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، ترى الباحثة أن العلاقة بين اليقظة الذهنية والوقاية من الانتكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات النفسية ليست علاقة ارتباطية فحسب، بل هي علاقة وقائية ديناميكية، فضحايا الصدمات غالباً ما يقعون في فخ استعادة أحداث الماضي المؤلمة بحدة شعورية عالية، مما يجعلهم عرضة للدخول في نوبات اكتئابية متكررة.

وهنا ترى الباحثة أن اليقظة الذهنية تعمل بمثابة 'جهاز تنظيم انفعالي'؛ فهي لا تمحو ذكريات الصدمة، بل تغير طريقة تعامل الضحية مع تلك الذكريات عبر فصل 'الذات' عن 'الفكرة المؤلمة، إن تبني الباحثة لهذا التوجه ينبع من أن تمكين المصاب من العودة إلى اللحظة

الآنية (Present Moment) يقلل من حدة استجابة الجهاز العصبي للمثيرات الصدمية، مما يمنع انزلاق الحالة من الحزن العابر إلى الانتكاسة الاكتئابية العميقة.

وتؤكد الباحثة في هذا السياق على ضرورة دمج فنيات اليقظة الذهنية في البرامج العلاجية الموجهة لمصابي الصدمات في البيئة المحلية، نظراً لقدرتها على رفع مستوى الوعي بالمنبهات المنذرة بالانتكاسة قبل وقوعها، مما يعزز من المرونة النفسية لدى الفرد.

6-الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت فاعلية اليقظة الذهنية:

أجرى King وزملاؤه (2013) دراسة للكشف عن تأثير العلاج المعرفي الجماعي القائم على اليقظة الذهنية (MBCT) ليَكون كعلاج مكمل لدى المحاربين القدامى الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصَدمة وذلك نتيجة التعرض لصدمات متعددة قتالية، حيث ركزت الدراسة على قبول البرنامج وفعاليته في تقليل شدة أعراض PTSD لدى هذه الفئة، حيث شملت الدراسة (37) مشاركًا من المحارِبين القدامى الذين يتلقون العلاج في مراكز متابعة اضطراب PTSD بإدارة شؤون المحاربين القدامى في ميشيغان، الولايات المتحدة، وقد استمرَ البرنامج لمدة ثمانية أسابيع، حيث تم تعليم وتدريب المشَاركين مهارات اليقظة الذهنية التي تتعلق بالانتباه للجسم والتنَفس والمشاعر، والحركة اليقظة، وإدارة الأفكار المتطفلة، وذلك لتقييم شدة الأعراض قبل البرنامج وبعده، وقد استخدم الباحثون مقاييس مثل (Clinician-Administered PTSD Scale (CAPS)) و PTSD Diagnostic Scale (PDS)، حيث أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظا في أعراض PTSD لدى المشاركين في مجموعة MBCT وذلك مقارنة بالمجموعة الأخرى التي تلقت العلاج المعتَاد فقط، وقد برز التحسن خاصةً في تقليل أعراض التجنب والخمول الذهني، وهذا مما قد يشير إلى فعَالية البرنامج المستَخدم وقبوله من قبل الضحايا.

وفي دراسة أخرى قام Müller-Engelmann وزملاؤه (2017) للكشف عن فعالية برنَامج تقليل التوتر القائم على اليقظة الذهنية (MBSR) كعلاج مستقل لدى الأفراد الذين يعانون من PTSD بعد صدَمات متنوعة متعددة، وقد هدفت الدراسة إلى كشف قدرة البرنَامج على تخفيف أعراض PTSD وتحسين صحة الفرد النفسية دون أي تدخلات نفسية أخرى، حيث شملت الدراسة (14) مشاركًا يعانون من PTSD لفترات زمنية طويلة، وخضعوا لبرنامج MBSR لمدة ثمانية أسابيع بإشراف أخصائيين، حيث تم قياس شدة الأعراض قبل البرنَامج وبعده باستخدام CAPS و Davidson Trauma Scale، مع متابعة بعد أربعة أسابيع من انتهاء التدخل، وقد

أظهرت النتائج وجود انخفاضًا ملحوظًا في درجة الأعرَاض لدى المشاركين الذين أنهوا البرنامج، مع تأثيرات كبيرة حسب مقياس (CAPS Cohen's d ≈ 1.2)، وهذا مما يؤكد على إمكانية استخدام MBSR كاختيار علاجي فعّال لضحايا الصدمات النفسية.

أما دراسة Sun وزملاؤه (2024)، فقد أجرت تجربة عشوائية محَكمة لتقييم فعالية تأثير MBSR على أعراض PTSD لدى ممرضات الطوارئ اللواتي تعرَضن لضغوط شديدة متعددة في العمل، خاصة خلال جائحة كوفيد-19، شاركت في البرنامج (74) ممرضة من مستشفيين، وتم تقسيمهن عشوائيًا إلى مجموعة n) MBSR=38) وأخرى تلقت الرعاية الاعتيادية (n=36). تلقّت مجموعة MBSR برنامجًا كانت مدته ثمانية أسابيع، حيث شمل تَمارين وتقنيات التنفس الواعي، المراقبة غير الحكمية للحاضر، وتمارين الجسم واليقظة، بينما بقيت مجموعة المقَارنة الأخرى في الرعاية المعتادة، حيث أظهرت التقييمات قبل التدخل وبعده، وبعد شهر من المتابعة أن مجموعة MBSR شهدت تحسنًا واضحًا وملحوظا في خفض أعراض PTSD والإرهاق العاطفي، وقد استمر تأثير فعَالية البرنامج بعد المتابعة، وهذا يدل على أن اليقظة الذهنية تساهم في خفض الآثار النفسية للصدمات حتى في بيئَات العمل المكثفة والصعبة.

الدراسات السابقة التي تناولت الانتكاسة الاكتئابية:

تناولت دراسة Paridaen وزملاؤه (2023) طريق التغير والانتكاس في الأعراض الاكتئَابية لدى الأفراد المصابين باضطراب ما بعد الصدمة وذلك بعد تطبيق برنامج علاجي موجَّه للصدمة النفسية، وقد ركَزت هذه الدراسة على قياس مدى استمرارية التحسن في أعراض الاكتئاب وهل هناك احتمالية حدوث الانتكاس خلال فَترة المتابعة، وقد شملت العينة في الدراسة (334) بالغًا تم تشخيصَهم باضطراب ما بعد الصدمة، وكان بينهم (189) مريضًا يعانون أيضًا من اكتئاب جسيم في بداية الدراسة، حيث تلقى المشاركون برنامجًا علاجيًا قصير المدى حيث إنه شمل العلاج بالتعرض المطوّل، وإعادة المعالجة بحركات العين (EMDR)، وكان ذلك بجانب أنشطة داعمة مثل التوعية النفسية والأنشطة البدنية، وقد أظهرت النتائج أن هنَاك تحسنًا واضحًا في الأعراض الاكتئابية بعد انتهاء العلاج، حيث إن المتابعة بعد مدة ستة أشهر أظهرت عن عودَة جزئية للأعراض لدى بعض المشاركين، وكان ذلك خصوصًا من الأفراد يعانون اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، مما يشير هذا إلى أن الصَدمات النفسية المعقدة ، تبقى عامل خطر للانتكاس الاكتئابي وذلك رغم التحسن الأولي.

في دراسة أخرى، قام Steenkamp وزملاؤه (2019) بتفسير المسارات الزمنية المشتَركة بين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب، مع التركيز على فتَرات الانتكاس عبر السنوات، حيث شملت العينة (1704) من العسكريين الحاليين والسابقين الموجودين في الولايات المتحدة، وتمت المتَابعه لهم لنحو خمسة عشر عامًا، تم الاستخدام في الدراسة مقاييس موثقة لتقييم الأعراض في فترات زمنية متعددة، وقد أظهرَت النتائج بوجود أربعة مسارات رئيسية تؤدي لتطور الأعراض، من بين هذه المسَارات مسار يتسم بتحسُن مؤقت يتبعه انتكاس في الأعراض الاكتئابية واضطراب ما بعد الصدمة، كما ظهر في الدراسة أن الانتكاس كان أكثر انتشارًا لدى الأفراد الذين تعَرضوا لصدمات متكررة وكان الدعم الاجتماعي لديهم منخفضًا، حيث يؤكد أن الانتكاس الاكتئابي يعتَبر مسارًا أكثر شيوعًا في الصدمات الطويلة الأمد.

وركزت دراسة Hall وزملاؤه (2025) على التطور الدينَاميكي للانتكاس الاكتئابي لدى المراجعين الذين تعرضوا لحوادث عرضية متَعددة، شملت العينة (382) مريضًا في عدة مستشفيات كبرى، وقد تم تقييم الأعرَاض على عدة مراحل زمنية مختلفة لمدة ستة أشهر بعد الحادث العارض، وقد استخدم الباحثون نماذج تحليل طولية لكشف عن العلاقة بين الأعرَاض عبر الزمن، وأظهرت النتائج أنه رغم انخفاض الأعراض بشكل عام مع مرور الوقت، وقد أظهرت نسبة من المشاركين عودَة أو تفاقمًا في الأعراض الاكتئابية وذلك أثناء فترة المتابعة، وذلك اشارة إلى الانتكاس الاكتئابي بعد التحسن الأولي، وأكدت الدراسة أيضًا أن وجود أعرَاض اكتئابية مبكرة بعد الصدمة يعد مؤشرًا تنبؤيًا قويًا لاحتمالية الانتكاس في المستقبل.

الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين اليقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية:

أجرت دراسة سيغال ووِيليامز وتيسديل (Segal, Williams & Teasdale, 2000) حول فعالية العلاج المعرفي القائم على اليقظة الذهنية (MBCT) في تخفيض احتمَالية الانتكاس الاكتئابي لدى الأفراد الذين سبق لهم التعافي من نوبات اكتئابية، حيث شملت الدراسة (145) مريضًا تعافوا من نوبات اكتئابية متكررة، وكان معظمهم (77%) قد مروا سابقًا بثلاث نوبَات اكتئابية أو أكثر، حيث تم تقسيم المشاركين بشكل عشوائي إلى مجموعتين، حيث تلقت المجموعَة الأولى برنامج MBCT بالإضافة إلى العلاج المعتَاد، بينما استمرت المجموعة الثانية على العلاج المعتاد فقط دونَ تدخل قائم على اليَقظة، وقد تمت متابعة المشاركين لمدة (60) أسبوعيًا وذلك بعد انتهاء البرنامج لكشف حدوث الانتكاس أو عودة الأعراض الاكتئابية ، حيث أظهرت النتائج أن المجموعة التي تلقت MBCT ظهرت انخفاضًا ملحوظًا في احتمالية حصول الانتِكاس مقارنة

بالمجموعة الضابطة، وذلك خاصة لدى الأفراد ذوي التاريخ الاكتئابي المتكرر، وهذا مما يؤكد فعالية اليَقظة الذهنية كآلية وقائية.

في تجربة أخرى عشوائية محكمة، قارن Kuyken وزملاؤه (2007) بين تأثير MBCT والعلاج الدوائي المستمر باستخدام مضَادات الاكتئاب (m-ADM) للحد من الانتكاس الاكتئابي لدى مرضى الاكتئاب المتكرر، وقد شمَلت الدراسة (123) مشاركًا تم توزيعهم على مجموعتين، تلقت الأولى برنامج MBCT مع دعم في خفض تدرِيجي للتوقف عن الأدوية، في حين استمرت المجموعة الثانية فقط على العلاج الدوائي، حيث استمرت المتابعة للمجموعة لمدة (15) شهرًا باستِخدام أدوات تشخيصية معيارية لرصد الانتكاسات، حيث أظهرت النتائج انخفاض معدل الانتكاس الاكتئابي إلى (47%) في مجموعة MBCT مقابل (60%) في المجموعة التي تلقت العلاج الدوائي فقط، كما أنها تحَسنت نوعية الحياة لدى المشاركين في برنامج اليَقظة الذهنية وانخفضت الأعراض الاكتئابية المتبقية، وهذا مما يشير إلى أن MBCT قد يمكن أن يَكون بديلاً أو يكون مكملاً فعالًا للعلاج الدوائي في الوقاية والحماية من الانتكاس الاكتئابي.

وفي دراسة قد أُجريت في مدينتي ملبورن وجيلونغ بأستراليا، لقد قيّم Sondermann وزملاؤه (2014) مدى فعالية MBCT في الوقاية طويلة المدى من الانتكاس الاكتئابي، حيث شملت العينة (203) مشاركًا ليس لديهم معاناة من الاكتئاب أثناء الدراسة، لكن لديهم تاريخًا يتضمن ثلاث نوبات اكتئابية سابقة أو أكثر، قُسم المشاركون إلى مجموعتين، تلقَت الأولى برنامج MBCT إلى جانب المتابعة الروتينية الدورية، بينما تلقَت الثانية فقط متابعة روتينية دورية، حيث استخدم الباحثون مقابلات تشخيصية معيارية مثل (Composite International Diagnostic Interview) ليتم تقييم الانتكاس على مدار سنتين، حيث أظهرت النتائج أن المشاركين في مجموعة MBCT حصلوا على أيامًا أقل كانت مصحوبة بأعراض اكتئابية ومعدلات انتكاس أقل مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا مما يعزز دور اليقظة الذهنية كإستراتيجية واداة مستدامة للحد من الانتكاس الاكتئابي على المدى الطويل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة التي تم عرضها المتعلقة بموضوع اليَقظة الذهنية وعلاقتها بالانتكاس الاكتئابي، يتضح لدينا أن أغلب الدراسات تم تركيزها على تقييم فعالية برامج اليقظة الذهنية مثل MBCT وMBSR في الحَد من الانتكاسات الاكتئابية وتحسين

الأعراض التي ترتبط بالصدمات النفسية، وقد أظهرت هذه الدراسَات أن التدخلات القائمة على اليقظة الذهنية تعمل على خفض من شدة الأعرَاض الاكتئابية وتسَاعد المشاركين على ضبط الانفعالات وتحسين المرونة النفسية لديهم، في حال كانوا قد أصيبوا بالاكتئاب المتكرر أو اضطراب ما بعد الصدمة، ومع هذا، كانت توجد فروق واضحة وملاحظة بين هذه الدراسات من حيث خصائص العينات، وحجمِها، وبيئة التطبيق، وطبيعة الفئة المستهدفة، وأيضًا أهداف البحث، حيث أن بعض الدراسات ركزت على فئة المحاربين القدامى، وأيضا شملت دراسة أخرى المَرضين أو العاملين في المستشفيات، وقد كانت بعض العينات محدودة في العدد، في حين أن أخرى متعددة الأماكن والمواقع ، كما أن طرق التقييم والمتَابعة الزمنية قد اختلفت بين دراسة وأخرى.

وتتميز الدراسة الحَالية عن هذه الدراسات السابقة في كونها على مستوى البيئة الأردنية التي تبحث العلاقة بين اليَقظة الذهنية والانتكاس الاكتئابي لدى ضحايا الصدمات النفسية، وذلك مع التركيز على عينَة محددة تتأثر بالصدمات المختلفة، وتستهدف أيضًا دراسَة العلاقة بين المتغيرين بصورة مباشرة وواضحة وفي سياق محلي محدد، هذا يجعل لهذه الدراسة أهمية خاصة، إذ حيث توفر بيانات محلية يمكن الاستفادة منها في حال تصميم برامج وقائية وعلاجية قائمة على اليقظة الذهنية، وهذا ما لم تتناوله الدراسَات السابقة في بيئة مشَابهة، كما قد يعزز من فهم العلاقة بين مهارات اليَقظة الذهنية والقدرة على الحَد من الانتكاسات الاكتئابية لدى هذه الفئة.

7-الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اتبعت هذه الدراسَة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يعتبر الأنسب لتحقيق أهدَاف الدراسة المتمثلة في تحديد العلاقة بين اليَقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات النفسية

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الشبَاب الأردني الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و40 سنة، والذين راجعوا مراكز الصحة النفسية العامة والخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية خلال العامين الأخيرين (2024–2025)، وعانوا من تجارب صدمة نفسية تسببت في ظهور أعراض اكتئابية أو

انتِكاس اكتئابي بعد التحسن الأولي، ويبلغ عددهم الإجمالي وفق البيانات الوطنية والدولية حوالي 3,000–3,500 شخص (Ozdemir, 2025; Tayseer, 2023).

عينة الدراسة:

تم اعتماد منهجية المعاينة الغرضية (Purposive Sampling) لاختيار أفراد الدراسة، ويأتي هذا التوجه المنهجي مبرراً بطبيعة أهداف البحث الحالية التي تسعى لتقصي ظواهر نفسية إكلينيكية دقيقة (كاليقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية) لدى فئة محددة للغاية؛ وهم الشباب الذين تعرضوا لصدمات نفسية مسبقة. ونظراً لخصوصية هذه الفئة وصعوبة حصرها أو الوصول إليها عبر المعاينة العشوائية البسيطة في المجتمع العام، فقد كان الاختيار الغرضي هو الأنسب لضمان شمول المشاركين الذين تتوافر لديهم الخصائص التشخيصية المطلوبة، ولا سيما أولئك الذين أظهروا انتكاسات اكتئابية بعد فترة من التحسن المؤقت.

وقد انحصر المدى العمري للمشاركين في الفئة ما بين (20-40) عاماً؛ لضمان تجانس العينة من الناحية النمائية والمعرفية، حيث تمثل هذه المرحلة (الرشد المبكر والمتوسط) الفترة التي تتبلور فيها المسؤوليات الاجتماعية والمهنية وتزداد فيها ضغوط الحياة، مما يجعل آثار الصدمات أكثر تأثيراً على جودة الحياة، بالإضافة إلى امتلاك هذه الفئة الوعي الكافي لممارسة تقنيات اليقظة الذهنية والاستجابة لأدوات القياس بدقة.

ورغم أن طبيعة المعاينة الغرضية قد تحدّ نسبياً من القدرة على التعميم المطلق للنتائج على مجتمع الشباب ككل، إلا أن الباحث سعى لتعزيز الصدق الخارجي (External Validity) واستقرار النتائج من خلال الوصول إلى حجم عينة كافٍ بلغ (246) فرداً. وقد تم التحقق من كفاية هذا العدد إحصائياً باستخدام صيغة **Cochran** لضمان تمثيل رياضي مناسب للفئة المستهدفة ضمن هامش خطأ (5%) ومستوى ثقة 95%، مع إضافة نسبة (10%) لتلافي الفقد في الاستجابات. كما حرص الباحث على توزيع العينة جغرافياً لتشمل مختلف المراكز النفسية في محافظات المملكة، مما يضمن تنوعاً في البيئات الاجتماعية والسياقات العلاجية للمشاركين، ويمنح النتائج المستخلصة عمقاً وتوازناً يقلل من أثر التحيز المكاني.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استِخدام الأدوات التالية:

أولاً: مقياس بيك للاكتئاب (BDI-II)

تم استخدام مقياس بيك للاكتئاب (الإصدار الثاني) للكشف عن أعراض الانتكاسة الاكتئابية، وللتحقق من كفاءته السيكومترية تم اتباع الآتي:

.1صدق المقياس:

صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص عددهم (10)، لبيان مدى ملاءمة الفقرات لضحايا الصدمات النفسية، وتم اعتماد الفقرات التي حققت نسبة اتفاق (80% فأكثر).

صدق البناء: للتحقق من صدق المقياس تم حساب معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، من خلال تطبيقه على، (30) فرداً من خارج عينه الدراسة وداخل المجتمع

جدول (1): معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاكتئاب ((N=30

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
1	.642**	8	.588**	15	.701**
2	.595**	9	.610**	16	.544**
3	.712**	10	.537**	17	.623**
4	.680**	11	.706**	18	.590**
5	.558**	12	.495**	19	.677**
6	.480**	13	.514**	20	.612**
7	.730**	14	.655**	21	.589**

يتبين من الجدول (1) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.480 – 0.730)، وهي معاملات مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تمتع المقياس بصدق بناء جيد.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ من خلال تطبيق المقياس على (30 (فردًا من خارج عينه دراسة وداخل المجتمع، وأظهرت النتائج أن معامل الثبات العام للمقياس بلغ (0.895)، وهو أعلى من (0.70) مما يدل على تمتع المقياس بثبات جيد.

تصحيح المقياس:

تم اعتماد تدريج ليكرت خماسي، بحيث تُعطى الدرجة 5 إذا كانت الإجابة "موافق بدرجة كبيرة"، و4 إذا كانت "موافق"، و3 للإجابة "محايد"، و2 للإجابة "غير موافق"، و1 للإجابة "غير موافق بدرجة كبيرة". ولغايات الدراسة الحالية تم تقسيم الدرجات إلى مستويات حسب الآتي:

من 21 إلى 49 تمثل مستوى منخفض

من 50 إلى 77 تمثل مستوى متوسط،

من 78 إلى 105 تمثل مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس اليقظة الذهنيةMindfulness Scale :

تم استخدام مقياس اليقظة الذهنية المكون من (39) فقرة، والموزع على (5) أبعاد أساسية، وهي كالآتي:

- بعد الملاحظة (Observe): وتقيسه الفقرات (1، 6، 11، 15، 20، 26، 31، 36).
- بعد الوصف (Describe): وتقيسه الفقرات (2، 7، 12، 16، 22، 27، 32، 37).
- بعد العمل بوعي (Act with Awareness): وتقيسه الفقرات (3، 8، 13، 17، 23، 28، 33، 38).
- بعد عدم الحكم (Non-judging): وتقيسه الفقرات (4، 9، 14، 18، 24، 29، 34، 39).
- بعد عدم التفاعل (Non-reactivity): وتقيسه الفقرات (5، 10، 19، 21، 25، 30، 35).

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرضه على (10 (محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإرشاد النفسي والتربوي لبيان ملاحظاتهم والتحقق من سلامة الصياغة ومناسبتها لأهداف الدراسة ثم تم اعتماد الفقرات التي حققت نسبه اتفاق (80%) من المحكمين وتم إجراء التعديلات على بعض الفقرات وفقا لملاحظاتهم.

صدق البناء:

للتحقق من صدق المقياس تم حساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد والدرجة الكلية للمقياس من خلال تطبيق المقياس على(30 (فردا من خارج عينه الدراسة وداخل المجتمع والجدول (2) يبين النتائج:

الجدول (2): معامل ارتباط الفقرة مع البعد والدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية.

الملاحظة			عدم التحكم			الوصف		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل
1	.512**	.462**	4	.521**	.587**	2	.389**	.588**
6	.471**	.495**	9	.612**	.610**	7	.603**	.595**
11	.792**	.706**	14	.554**	.480**	12	.840**	.558**
15	.767**	.514**	18	.601**	.495**	16	.733**	587**
20	.801**	.462**	24	.635**	.538**	22	.621**	.682**
26	.804**	.762**	29	.709**	.706**	27	.785**	.610**
31	.847**	.514**	34	.788**	.495**	32	.573**	.587**
36	.764**	.610**	39	.561**	.558**	37	.650**	.537**

الملاحظة			عدم التحكم			الوصف		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل
5	.530**	.538**	3	.488**	.682**	معامل ارتباط البعد الملاحظة بالدرجة الكلية **. 924		
10	.520**	.537**	8	.708**	.762**			
19	.738**	.595**	13	.667**	.595**	معامل ارتباط البعد عدم التحكم بالدرجة الكلية **. 920		
21	.661**	.588**	17	.709**	.538**			
25	.767**	.495**	23	.788**	.587**	معامل ارتباط البعد الوصف بالدرجة الكلية **. 915		
30	.701**	.558**	28	.561**	.537**			
35	.830**	.595**	33	.625**	.538**	معامل ارتباط البعد عدم التفاعل بالدرجة الكلية **. 918		
			38	.712**	.706**	معامل ارتباط البعد العمل بوعي بالدرجة الكلية **. 928		

يبين الجدول أن معاملات ارتباط الفقرة بالبُعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.389 – 0.847)، بينما تراوحت معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.462 – 0.762)، وتراوحت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.915 – 0.928). وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=0.01)، مما يشير إلى تمتع المقياس بصدق بناء مرتفع واتساق داخلي قوي بين فقراته وأبعاده والدرجة الكلية

ثبات الاتساق الداخلي:

للتحقق من ثبات مقياس اليقظة الذهنية، تم حساب معامل ثبات "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) للأبعاد الخمسة وللدرجة الكلية للمقياس من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية البالغة (30) فرداً، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3): معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية بطريقة "ألفا كرونباخ" (N=30)

البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ الفا
1. الملاحظة (Observe)	8	0.824
2. الوصف (Describe)	8	0.810
3. العمل بوعي (Act with Awareness)	8	0.845
4. عدم الحكم (Non-judging)	8	0.790
5. عدم التفاعل (Non-reactivity)	7	0.812
الدرجة الكلية لليقظة الذهنية	39	0.872

يبين الجدول (3) أن معاملات ثبات أبعاد مقياس اليقظة الذهنية تراوحت ما بين (0.790 – 0.845)، في حين بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (0.872). وتُعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، حيث أنها تتجاوز الحد الأدنى المقبول إحصائياً (0.70)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاستقرار والثبات في قياس مستوى اليقظة الذهنية لدى عينة الدراسة.

تصحيح المقياس

تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي (point Likert Scale-5) لجميع فقرات المقياس، وتُعطى الأوزان كما في النموذج المرفق:

- موافق بدرجة كبيرة جداً: (5) درجات.
- موافق بدرجة كبيرة: (4) درجات.
- موافق (محايد): (3) درجات.
- موافق بدرجة قليلة: (2) درجتان.
- موافق بدرجة قليلة جداً: (1) درجة واحدة.

ولغايات الدراسة الحالية تم تقسيم الدرجات إلى مستويات حسب الأتي:

- المستوى المنخفض: من 1.00 إلى 2.33.
- المستوى المتوسط: من 2.34 إلى 3.66.
- المستوى المرتفع: من 3.67 إلى 5.00.

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بما يلي:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة.
- تطوير أدوات الدراسة، مقياس اليقظة الذهنية ومقياس الاكتئاب، ثم التحقق من خصائصهم السيكوميترية.
- اختيار أفراد العينة بالطريقة المعاينة الغرضية، لمن ترغب بالمشاركة بالدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة.
- جمع البيانات وتدقيقها وإدخالها على جهاز الكمبيوتر، واستخدام برنامج المعالجة الإحصائية SPSS لتحليل ومناقشة النتائج، وكتابة التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى اليقظة الذهنية لدى ضحايا الصدمات النفسية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية والأبعاد لمستوى اليقظة الذهنية لدى ضحايا الصدمات النفسية ويبين الجدول (4) هذه النتائج:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمستوى اليقظة الذهنية لدى ضحايا الصدمات النفسية

الأبعاد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
العمل بوعي (Act with Awareness)	1	3.521	0.725	متوسط
الملاحظة (Observe)	2	3.484	0.812	متوسط
الوصف (Describe)	3	3.414	0.790	متوسط
عدم التفاعل (Non-reactivity)	4	3.346	0.845	متوسط
عدم الحكم (Non-judging)	5	3.275	0.861	متوسط
الدرجة الكلية لليقظة الذهنية		3.408	0.762	متوسط

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لمستوى أبعاد اليقظة الذهنية لدى ضحايا الصدمات النفسية تراوحت بين (3.275 – 3.521)، حيث جاء بُعد (العمل بوعي) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (13.52) وبمستوى "متوسط"، وجاء بُعد (الملاحظة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.475) وبمستوى "متوسط"، بينما جاء بُعد (عدم الحكم) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.275) وبمستوى "متوسط"، في حين بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى اليقظة الذهنية (83.40) وبانحراف معياري (0.762) وبمستوى "متوسط".

تشير النتائج إلى أن ضحايا الصدمات النفسية يتمتعون بمستوى متوسط من اليقظة الذهنية، وهو ما يعكس درجة من الصمود النفسي والقدرة المقبولة على الانتباه للحظة الراهنة

والتعامل مع الخبرة الحالية، إلا أن هذا المستوى لا يزال غير كافٍ للتحرر الكامل من الأثر النفسي العميق للصدمة. ويُفسَّر هذا المستوى المتوسط بسيطرة الاجترار الذهني المرتبط بالحدث الصدمي، والذي يحدّ من فاعلية بعض أبعاد اليقظة الذهنية، لا سيما عدم الحكم وعدم التفاعل مع الأفكار والمشاعر السلبية.

ويشير وقوع بُعد عدم الحكم في المرتبة الأخيرة إلى استمرار في مشاعر لوم الذات ونقد الخبرات الداخلية الذاتية المؤلمة لدى الضحايا، وهو ما يتوافق مع نتائج بُعد نقد الذات في مقياس الاكتئاب، وهذا يعكس ان وجود تداخلًا وظيفيًا يكون بين انخفاض تقبل الذات وارتفاع القابلية للاكتئاب. وقد يُعزى استقرار اليقظة الذهنية عند المستوى المتوسط وذلك يكون إلى اعتماد الأفراد على طرق تكيّف نسبية، مثل الدعم الاجتماعي والاسري أو الوازع الديني، والتي تسهم وتساعد في تخفيف حدة الأعراض لكن دون معالجتها بصورة جذرية نهائية.

ويُظهر نتيجة هذا أن الضحايا يقفون في منطقة وسطية بين التعافي والانتكاسة، مع وجود لديهم مهارات أوليةِ للوعي والانتباه، لكن تبقى محدودة الأثر والتأثير في مواجهة تلك الضغوط والانفعالات المرتبطة بالصدمة، وتتفق النتيجة هذه مع ما توصلت إليه دراسة King et al (2013)، التي أشارت إلى أن امتلاك الأفراد المصابين باضطراب ما بعد الصدمة الضحايا لديهم قدرات أساسية في اليقظة الذهنية، لكن تبقى غير مكتملة وتامة، خاصة في بعدي عدم الحكم وعدم التفاعل، وذلك مما يؤكد الحاجة والضرورة إلى تدخل إرشادي متخصص يستهدف ويعمل على رفع وتحسين مستوى اليقظة الذهنية إلى المستوى المرتفع وذلك بصفتها أداة وقائية فاعلة للحد من الانتكاسة الاكتئابية.

وتتفق هذه النتيجة الإحصائية التي تشير إلى مستوى متوسط من اليقظة الذهنية لدى الضحايا مع النموذج المعرفي لليقظة الذهنية (Shapiro et al., 2006)، الذي يرى أن اليقظة تتطلب قدرات عالية من (إعادة الإدراك - Reperceiving). وبما أن عينة الدراسة تعرضت لصدمات نفسية، فإن استجاباتها الإحصائية المتوسطة تعكس صراعاً بين آليات الدفاع النفسي وبين محاولات الوعي بالحاضر، وهو ما يفسر عدم وصول المتوسط الحسابي لمستويات مرتفعة، حيث تعمل آثار الصدمة كمعيق للتركيز الكامل والانتباه غير المتحيز.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الانتكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات النفسية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراجِ المتوسطاتِ الحسابية والانحرافاتِ المعيارية لاستجاباتِ أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مقياس الانتكاسة الاكتئابية (بيك)، ويبين الجدول (5) هذه النتائج:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات مقياس الانتكاسة الاكتئابية (بيك) مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	نقد الذات ولوم نفس	1	2.85	0.812	مرتفع
7	كراهية الذات وعدم الرضا	2	2.78	0.845	مرتفع
5	الشعور بالذنب وتأنيب الضمير	3	2.70	0.790	مرتفع
3	الشعور بالفشل في الماضي	4	2.65	0.810	مرتفع
1	الشعور المستمر في الحزن	5	2.60	0.725	مرتفع
9	الأفكار أو الرغبات الانتحارية	6	2.58	0.880	متوسط
11	التهيج والنرفزه الزائدة	7	2.55	0.820	متوسط
20	التعب أو الإرهاق الجسدي	8	2.52	0.765	متوسط
15	فقدان الطاقة والنشاط	9	2.50	0.811	متوسط
19	صعوبة التركيز في الأعمال	10	2.48	0.840	متوسط
12	فقدان الاهتمام بالآخرين	11	2.45	0.795	متوسط
16	تغير عادات النوم	12	2.42	0.910	متوسط
4	فقدان القدرة على الاستمتاع	13	2.38	0.860	متوسط

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	التشاؤم تجاه المستقبل	14	2.35	0.830	متوسط
14	الشعور بعدم القيمة	15	2.30	0.850	متوسط
13	التردد في اتخاذ القرارات	16	2.25	0.805	متوسط
18	تغير الشهية زياده أو نقصان	17	2.20	0.890	متوسط
21	فقدان الاهتمام بالجنس	18	2.15	0.920	متوسط
10	نوبات البكاء المستمرة	19	2.10	0.870	متوسط
17	سرعة الاستثارة والغضب	20	2.05	0.845	متوسط
6	الشعور بالعقاب	21	1.95	0.901	منخفض
الدرجة الكلية للمقياس			2.52	0.765	متوسط

تُظهر البياناتِ الإحصائية الواردة في الجدول (5) أن نطاق المتوسطات الحسابية لتقديراتِ عينة الدراسة حول أعراض الانتكاسة الاكتئابية كانَ بين (1.95 و 2.85)، وفي قراءة توضيحية لهذه الأرقام، نجد أن الترتيب التنازلي للفقرات كشف عن هيمنة النظرة السلبية للذات، حيث كانت العبارة الثامنة المتعلقة بـ (نقد الذات ولوم النفس) الصدارة بمتوسط (2.85) ودرجة "مرتفعة"، وتبعتها مباشرة العبارة السابعة الخاصة بـ (كراهية الذات) بمتوسط (2.78) وذات المستوى المرتفع، وفي المقابل استقرت الفقرة السادسة التي تبحث في (الشعور بالعقاب) في نهايةِ القائمة بمتوسط (1.95) ومستوى "منخفض". وبشكل عام، استقر المتوسط الكلية للمقياس عند (2.52) بانحراف معياري قدره (0.765)، مما يصنف الحالة العامة للعينة ضمن النطاق "المتوسط".

وتمكن هذه النتائج من خلال تحليل الارتباط بين الصدمة والبنية المعرفية لضحايا الصدمات، فظهور مشاعر لوم الذات والنفور منها والشعور للذنب يعكس حالة من الهشاشة في "مفهوم الذات" بعد الصدمة النفسية، إذ تعمل الصدمة كعامل أول في هدم للصورة الإيجابية التي

يحملها الفرد عن نفسه، حيث يتم استبدالها بمعتقدات وأفكار معرفية مشوهة تقوم على جلد الذات في حال بقيت هذه الانفعالات في مستويات مرتفعة ذلك يدل على وجود ثغرة واضحة في آلية وطرق ممارسة اليقظة الذهنية لدى المبحوثين، حيث يقع الضحايا في فخ الحكم القاسي على ذواتهم، بدل تبني موقف التقبل لديهم مما يغذي عمل دور التفكير السلبي للفشل وجعل النمط الاكتئابي في مستواه المتوسط.

إن الدرجة المتوسطة للانتكاسة تشير إلى ألم وجداني حاد يستنزف قدرات الفرد النفسية، وحيث تتعدد العوامل وراء هذا الاستقرار للأعراض، ولعل من أهمها هو التراخي في الدعم النفسي المتخصصة في المراحل الحرجة التي تلي الصدمة، بالإضافة إلى ضعف في آليات التنظيم الانفعالي، وهي التي تجعل الضحية يميل إلى اللوم بدلاً عن معالجة الموقف الصادم بوعي، كما أن دور البيئة المحيطة، تساعد الوصمة الاجتماعية المحيطة بالمرض النفسي في كبت عن الإفصاح عن المشاعر، مما يجعلها تفاقم الألم الداخلي ويحول الأعراض إلى نمط اكتئاب جزئي، مما تزيد الضغوط السوسيو-اقتصادية من حمل الأعباء الملقاة على الضحايا، ويحد من فرصهم في الوصول إلى حالة التعافي والشفاء الكامل مما يجعلهم في حالة من "الهشاشة النفسية" عند تعرضهم مثيرات ضاغطة جديدة.

وتأتي هذه الخلاصات مع الأطر النظرية التي طرحها Steenkamp وجماعته (2019)، حيث أكدوا أن التعافي من اكتئاب الصدمة، ليس دائماً مساراً صاعداً بالضرورة، بل قد يتخذ الاستقرار عند مستويات متوسطة وقد تتخللها نوبات انتكاس بفترات. وهذا ما أكدته الدراسة الحالية، حيث إن تكاتف عوامل مثل ضعف الدعم و المساندة الاجتماعية ونقص بمعرفة آليات اليقظة الذهنية، خلق بيئة خصبة لظهور الأعراض الاكتئابية، مما يجعل الضحايا في حاجة ملحة لبرامج نوعية تعيد بناء "الحماية الإدراكية" لديهم وذلك لكسر حلقة الانتكاس المستمرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تُوجد عَلاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدَلالة (a=0.05) بين اليقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات النفسية؟

للإجابةِ عن هذا السؤال، أستخدِمَ معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجادِ العلاقةِ بين مستوى اليقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات النفسية، كما هو موضح في الجدول (6):

الجدول (6): قيم معامل ارتباط بيرسون بين مستوى اليقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية لدى ضحايا الصدمات النفسية

المتغيرات	الانتكاسة الاكتئابية	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لليقظة الذهنية	.854**	
بعد الملاحظة	.720**	0.000
بعد الوصف	.685**	0.000
بعد العمل بوعي	.792**	0.000
بعد عدم الحكم	.650**	0.000
بعد عدم التفاعل	.747**	0.000

تُظهر معطيات الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية جداً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (\alpha=0.05) بين ممارسة اليقظة الذهنية بمختلف إستراتيجياتها وبين احتمالات التعرض لانتكاسة اكتئابية، وقد تجلى ذلك بوضوح في وصول معامل الارتباط الكلي إلى (-0.854).

ورغم القوة الإحصائية الكبيرة لهذا المعامل، إلا أن الباحثة تؤكد على طبيعة التصميم الارتباطي للدراسة، والذي يكشف عن نمط المصاحبة (Co-occurrence) بين المتغيرين دون الجزم بوجود علاقة سببية حتمية أحادية الاتجاه. فمن الناحية العلمية، تعكس هذه القيمة المرتفعة تظافراً في الآليات النفسية؛ حيث ترتبط اليقظة الذهنية بزيادة القدرة على الضبط الانفعالي وتقليل الاجترار المعرفي، مما يساهم في تفسير التباين في مستويات الانتكاسة، مع الإقرار باحتمالية وجود متغيرات وسيطة أخرى لم يتم التحكم بها في الدراسة الحالية (كالدعم الاجتماعي أو شدة الصدمة) والتي قد تساهم في تعزيز هذه العلاقة القوية.

وتكتسب هذه النتائج صفة القطعية الإحصائية وذلك لأن القيمة الاحتمالية (P-value) والبالغة (0.000) جاءت أدنى بكثير من مستوى الدلالة المعتمد (a=0.05).

ويُعزى هذا الارتباط الوثيق، إلى الدور المهم الذي قد تساهم به اليقظة الذهنية بوصفها درعاً واقيًا إدراكياً يحمي الناجين من الصدمات من منحدرات الانفعال السلبي، فكلما تم تعزيز لدى المصاب قدرة على الحضور الذهني والقدرة على مراقبة التدفق الفكري دون إصدار أو إطلاق أحكام تقييمية، تضاءلت وقلت فرص وقوعه في "فخ الاجترار المعرفي" وهو الذي يُعد المحرك للانتكاسات الاكتئابية، إن اليقظة الذهنية تمنح الضحية "مسافة أمان" نفسية، تجعله العمل على تحييد الأفكار المرتبطة بالأحداث الصادمة ويتم العمل على معالجتها كأحداث عابرة وليست حقائق وإحداث مطلقة.

وفي هذا السياق، تتقاطع نتائج الدراسة الحالية مع ما ذهبت إليه دراسة سوندرمان ورفاقه (Sondermann et al ,2014)، التي أكدت حقيقة المقاربات المعرفية المستندة إلى الوعي التام في تأمين وقاية ضد تكرار نوبات الاكتئاب، حيث أظهرت الدراسة أن المجموعات التدريبية على اليقظة سجلت انخفاضًا في وتيرة الأعراض ومعدلات النكوص النفسي، هذا التناغم البحثي يؤكد تلك القناعة بأن تعزيز الوعي باللحظة الراهنة يمثل استراتيجية صمود فاعلة، ترفع نسبة المرونة النفسية وتحد من الرهن للذكريات الصادمة الأليمة.

وحيث تنسجم هذه النتائج مع المبادئ العلاجية الحديثة، التي تعود بالانتكاس الاكتئابي إلى حالة "الجمود الإدراكي" والالتصاق الوجداني بالماضي، حيث تقدم اليقظة الذهنية حلول قائمة على المرونة والتقبل الذاتي، وتنتج الدراسة إلى أن تمكين ضحايا الأزمات من أدوات اليقظة الذهنية يمثل استثماراً علاجياً ناجعاً لديهم، يجعل أمامهم آفاق التوافق النفسي الإيجابي، ويحميهم ضد التدهور الاكتئابي الحاد في المستقبل.

8-التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وانطلاقاً من دور اليقظة الذهنية الوقائي الملموس في التصدي لأعراض الانتكاسة الاكتئابية، توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على ممارسات الوعي التام ضمن الخطط العلاجية: يحث الباحث دور التأهيل النفسي ومراكز علاج الصدمات على دمج تقنيات اليقظة الذهنية المتعددة "الحضور الذهني" وتمارين "مراقبة التدفق الفكري" كركيزة مهمة ضمن البروتوكولات الإكلينيكية، وذلك بهدف تمكين الضحايا من القدرة على استعادة السيطرة على انتباههم بعيداً عن اجترار أحداث الماضي الصادم الأليم.

- العمل على تفعيل المسارات التوعوية للأطار الأسرية: وذلك من خلال إطلاق مبادرات إرشادية توعوية تثقيفية موجهة لعائلات الناجين من الصدمات، تهدف إلى تثقيفهم بأساليب وإستراتيجيات الدعم النفسي القائم على "التقبل غير المشروط" وتعزيز ثقافة "اللا حكم" داخل إطار الأسرة، وهو ما يؤدي بشكل مباشر في خفض فرص في الانتكاس الاكتئابي لدى الضحايا .

- العمل على إنتاج وسائط إرشادية: وذلك من خلال تطوير ونشر أدوات تطبيقية مبسطة (كتيبات ونشرات توعوية) يتم فيها استعراض آليات "اليقظة الذهنية" بأسلوب بسيط ، حتى تكون مرجعاً يدعم ويساند الضحايا في بيئاتهم، مما يساعد الضحايا ويعزز من قدرتهم على إدارة المثيرات الصدمية المفاجئة التي قد تحدث معهم وتطوير مهارات المواجهة الذاتية.

-تطوير حلقات المساندة الاجتماعية الداعمة المتخصصة: وذلك من خلال بناء مجموعات دعم تكون تحت إشراف كوادر نفسية مختصة و مؤهلة، حيث تساعد وتعمل هذه على دمج آليات التفاعل الاجتماعي مع تدريبات اليقظة، ويكون بغرض التخلص من العزلة الوجدانية للفرد الذي يفرضه الاكتئاب، والعمل على خلق بيئة جماعية محفزة للأفراد تساعدهم على الاستقرار النفسي وتساعد على منع حدوث أي انتكاسات مستقبلية.

-بناءً على نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بإجراء دراسات تتبعية تأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الوسيطة كالدعم الاجتماعي وشدة الصدمة للحصول على فهم أكثر شمولاً للعلاقة بين اليقظة الذهنية والانتكاسة الاكتئابية.

المراجع

Al-Modallal, H., Abuidhail, J., Sowan, A., & Al-Hamad, A. (2017). *Depression among Jordanian women exposed to intimate partner violence*. Archives of Psychiatric Nursing, 31(3), 260–266. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2016.11.005

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

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.)*. American Psychiatric Publishing.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). *Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness*. Assessment, 13(1), 27–45. https://doi.org/10.1177/1073191105283504

Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. Psychological Corporation.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848.

Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491–516.

Fava, G. A., & Tomba, E. (2020). The role of lifestyle changes in the management of clinical depression. *Current Opinion in Psychology*, 34, 7–12.

Frank, E., Prien, R. F., Jarrett, R. B., Keller, M. B., Kupfer, D. J., ... & Weissman, M. M. (1991). *Conceptualization and rationale for consensus definitions of terms in major depressive disorder: Remission, recovery, relapse, and recurrence*. Archives of General Psychiatry, 48(9), 851–855.

Fresco, D. M., Moore, M. T., van Dulmen, M. H., Segal, Z. V., Ma, S. H., Teasdale, J. D., & Williams, J. M. (2007). *Initial psychometric properties of the Experiences Questionnaire: Validation of a self-report measure of decentering*. Behavior Therapy, 38(3), 234–246.

Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2016). *How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? Clinical Psychology Review*, 45, 1–12.

Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and emotion regulation: Insights from neurobiological, psychological, and clinical studies. *Journal of Psychiatric Practice*, 23(2), 102–113.

Hall, X., et al. (2025). Comorbidity characteristics and relapse patterns of depression and PTSD following accidental injury: A longitudinal study. *Journal of Psychiatric Research*.

Herman, J. L. (2023). *Trauma and recovery: The aftermath of violence--from domestic abuse to political terror (Updated ed.)*. Basic Books.

Hölzel, B. K., Carmody, J., Vago, D. R., Lazar, S. W., Gard, T., & Ott, U. (2011). *How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective*. Perspectives on Psychological Science, 6(6), 537–559.

Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). *Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density*. Psychiatry Research: Neuroimaging, 191(1), 36–43.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion/Hachette Books.

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness (2nd ed.)*. Bantam Books.

Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). *Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies*. Clinical Psychology Review, 31(6), 1041–1056.

King, A. P., Erickson, T. M., Giardino, N. D., Favorite, T., Rauch, S. A. M., et al. (2013). *A pilot study of group Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) for combat veterans with posttraumatic stress disorder (PTSD)*. Depression and Anxiety, 30(7), 638–645.

Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16(9), 606–613.

Kuyken, W., Byford, S., Taylor, R. S., Watkins, E., Holden, E., ... & Teasdale, J. D. (2007). Mindfulness-based cognitive therapy to prevent relapse in recurrent depression compared with maintenance antidepressant medication. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(6), 955–967.

Kuyken, W., Warren, F. C., Taylor, R. S., et al. (2016). Efficacy of mindfulness-based cognitive therapy in prevention of depressive relapse: An individual patient data meta-analysis from randomized trials. *JAMA Psychiatry*, 73(6), 565–574.

Lanius, R. A., Terpou, B. A., & McKinnon, M. C. (2020). The psychiatry of extrasensory perception: Trauma-related dissociation and the sensory world. *The Lancet Psychiatry*, 7(1), 105–114.

McFarlane, A. C. (2010). *The long-term costs of traumatic stress: Intertwined physical and psychological consequences*. World Psychiatry, 9(1), 3–10.

Monroe, S. M., & Harkness, K. L. (2005). *Life stress, the kindling hypothesis, and the recurrence of depression*. Psychological Review, 112(2), 417–445.

Monroe, S. M., & Harkness, K. L. (2022). *Major depression and its recurrences: Life stress and susceptibility*. Annual Review of Clinical Psychology, 18, 193–218.

Müller-Engelmann, M., Wünsch, S., Volk, M., & Steil, R. (2017). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) as a standalone intervention for posttraumatic stress disorder after mixed traumatic events: A mixed-methods feasibility study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1407.

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). *Rethinking rumination. Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400–424.

Ozdemir, S., et al. (2025). *Examining the burden of mental disorders in Jordan: An ecological study over three decades*. BMC Psychiatry.

Paridaen, P., Voorendonk, E. M., Gomon, G., Hoogendoorn, E. A., van Minnen, A., & de Jongh, A. (2023). Changes in comorbid depression following intensive trauma-focused treatment for PTSD and complex PTSD: A 6-month follow-up study. *European Journal of Psychotraumatology*.

Segal, Z. V., & Walsh, K. M. (2020). *Mindfulness-based cognitive therapy for residual depressive symptoms and relapse prophylaxis*. Current Opinion in Psychology, 34, 7–12.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression (2nd ed.)*. Guilford Press.

Shalev, A., Liberzon, I., & Marmar, C. (2017). Post-traumatic stress disorder. *New England Journal of Medicine*, 376(25), 2459–2470.

Sondermann, M., et al. (2014). *Mindfulness-based cognitive therapy for recurrent depression: A multi-site prospective trial with 2-year follow-up*. Psychological Medicine.

Steenkamp, M. M., et al. (2019). Longitudinal trajectories of comorbid PTSD and depression symptoms among U.S. service members and veterans. *Journal of Affective Disorders*.

Sun, W., Yuan, Y., Yushu, W., Yanxia, S., Dongmei, Z., & Peng, Y. (2024). *Effectiveness of mindfulness-based stress reduction (MBSR) for PTSD symptoms among emergency nurses: A randomized clinical trial*. Preprint.

Tayseer, R. (2023, July 12). *20% of Jordanians suffer from depression, anxiety — National Centre for Mental Health*. The Jordan Times. https://jordantimes.com/news/local/20-jordanians-suffer-depression-anxiety-%E2%80%94-national-centre-mental-health

Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., et al. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 615–623.

Van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.

Wang, S., Feng, M., Fang, Y., Lv, L., Sun, G., Yang, S., & Cheng, S. (2023). Psychological trauma, post-traumatic stress disorder and trauma-related depression: A mini-review. *World Journal of Psychiatry*, 13(6), 331–339.

World Health Organization. (2023). *Depressive disorder (Depression)*.

Mindfulness and its Relationship to Depressive Relapse among Psychological Trauma Victims

Abstract

The current study aimed to investigate the relationship between mindfulness levels and depressive relapse among a sample of psychological trauma victims in Jordan. To achieve the study objectives, a descriptive correlational approach was employed. The study sample consisted of (246) individuals selected through purposive sampling to ensure the inclusion of those most impacted by traumatic experiences. Mindfulness and Depressive Relapse scales were administered after validating their psychometric properties within the local context.

The findings indicated that both mindfulness and depressive relapse levels among the participants were moderate. Furthermore, the results revealed a statistically significant negative correlation between mindfulness and depressive relapse, indicating that lower levels of mindfulness skills are associated with an increased likelihood of post-traumatic depressive relapse. The study recommended the establishment of specialized psychological care centers providing mindfulness-based counseling programs to enhance the psychological and social adjustment of trauma victims.

Keywords: Mindfulness, Depressive Relapse, Psychological Trauma.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/1/24م تاريخ القبول: 2026/4/9م تاريخ النشر: 2026/8/31م

سيميائية العتبات النصية في المقامة الأندلسية (عصر بني الأحمر) دراسة في الكثافة الدلالية و أفق التوقع

عقلة محمد العلي*

الملخص

يسعى هذا البحث إلى استنطاق العتبات النصية في نماذج مختارة من المقامات الأندلسية في عصر بني الأحمر (632هـ-897هـ)، وفق مقاربة سيميائية تهدف إلى كشف آليات اشتغال "النص الموازي" وتفاعله مع المتلقي.

وتتحدد مشكلة الدراسة في رصد الكثافة الدلالية للعتبات (العنوان، والفاتحة النصية، والخاتمة النصية) بوصفها قوى موجهة للقراءة ومفاتيح تأويلية تختزل النسق الثقافي والجمالي للعصر.

اعتمدت الدراسة المنهج السيميائي بآلياته التحليلية (كأفق التوقع، والانفتاح الدلالي، والتعالي النصي) لتفكيك بنية النصوص عند لسان الدين بن الخطيب (ت 776هـ) وأبي الحسن النباهي (ت 793هـ) وآخرين من مقامي العصر، وقد توصل البحث إلى أن العتبة النصية لم تكن مجرد وسم خارجي، بل هي "بنية أيقونية" تؤسس لعلاقة جدلية بين النص وظروف إنتاجه السياسي والاجتماعي، كما كشفت الدراسة عن "انفتاح الأثر" في الخواتيم النصية التي منحت المتلقي دوراً في إنتاج المعنى.

الكلمات المفتاحية: السيميائية، العتبات النصية، المقامات الأندلسية، عصر بني الأحمر، الكثافة الدلالية.

* كلية الشريعة، جامعة صقاريا/تركيا.shadiqaddumi@sakarya.edu.tr

1-المقدمة:

يعدُّ الأدب في جوهره مرآةً عاكسةً لقضايا العصر وتحولاته؛ فالأديب هو ابن مجتمعه، والنص الأدبي ليس كائناً معزولاً؛ بل هو استجابة لضرورات إنسانية واجتماعية تفرضها اللحظة التاريخية، ومن هذا المنطلق تبرز الدراسات النقدية لتعيد قراءة النص القديم وفق رؤى حداثية تستنطق المسكوت عنه، وتكشف عن آليات إنتاج المعنى داخل البنى النثرية.

وتحتل "المقامة الأندلسية" لاسيما في عصر بني الأحمر؛ حيث بلغت الصنعة الأدبية ذروتها، وتداخلت السياسة بالوعظ بالكدية، وفي هذا السياق، تبرز العتبات النصية (العنوان، الاستهلال، الخاتمة) بوصفها مفاتيح تأويلية لا غنى عنها للولوج إلى عالم المقامة، والعنوان ليس عنصراً محايداً، بل يختزل معاني ظاهرة وأخرى كامنة تؤدي دوراً إرشادياً وإغرائياً وتأويلياً[1]، وهو ما تحاول هذه الدراسة مقاربته من منظور سيميائي حداثي، فالمقامة تمثل بنية حكائية مخصوصة تعتمد على الصنعة اللغوية والتعقيد الأسلوبي، مما يجعل عتباتها النصية محملة بكثافة دلالية عالية[2]

2-مشكلة الدراسة:

تنبثق مشكلة الدراسة من ملاحظة "السيولة الدلالية" واتساع فضاء العناوين والفواتح في المقامات الأندلسية، مما أدى في كثير من الأحيان إلى اضطراب في الضبط المنهجي، أو بتر في العتبات من قبل الناقلين والمحققين، إن الإشكالية تكمن في كيفية اشتغال هذه العتبات كبنى "أيقونية" مكثفة، ومدى قدرتها على توجيه أفق توقع القارئ وبناء "كثافة سيميائية" تجعل النص منفتحاً على قراءات متعددة تتجاوز المعنى السطحي المباشر.

وتهدف الدراسة إلى تأصيل مفهوم "سيميائية العتبات" في المقامة الأندلسية خلال عصر بني الأحمر والكشف عن دور العنوان والفاتحة النصية في تشكيل "أفق التوقع" لدى المتلقي، وتحليل الكثافة الدلالية في نماذج مختارة لابن الخطيب، وأبي الحسن النباهي، والفقيه عمر الزجال (القرن التاسع الهجري)، وابن المرابع الأزدي (القرن التاسع الهجري) وأبو عبد الله الجوني (القرن السابع الهجري) لبيان علاقة النص بظروفه السياسية والاجتماعية، ثم رصد مظاهر "انفتاح الأثر" في الخواتيم النصية ودورها في تحقيق الاكتفاء الدلالي.

لقد حظي فن المقامة في الأندلس باهتمام من الدارسين، غير أن المقاربات السيميائية للعتبات ظلت بحاجة إلى مزيد من الضبط والتركيز الزمني، ومن أبرز ما كُتب في هذا الحقل: دراسة لشريف علاونة (المقامات الأندلسية من القرن الخامس حتى التاسع)، والتي قدمت مسحاً تحليلياً مهماً، ودراسة هـ نيمه (المقامات الأندلسية) التي ركزت على الجوانب الفنية، وفي الجانب النظري والمنهجي، برزت جهود عبد الملك مرتاض في تأصيل فن المقامات، ودراسة بسام قطوس في سيمياء العنوان، ودراسة محمود الهميسي "الاستهلال فن البدايات" التي تناولت الاستهلال وجعلته المتحكم في مسارات القراءة والتأويل بوصفها بنية واعية بذاتها، وجميل حمداوي في كتابه "سيموطيقيا العنوان"؛ حيث رأى في العنوان بنية مستقلة ونسق إعلامي دال، يوجه عملية التلقي والتأويل.

كما استفاد البحث من مقاربات بنيوية كدراسة سهام العشي حول المفارقة، وجهود نقاد آخرين عرب كـ يوسف وغليسي وعبد الفتاح كليطو، الذين طوعوا المفاهيم السيميائية (كالكثافة والانفتاح والأهواء) لتحليل الخطاب الأدبي بإنصاف علمي يزاوج بين التنظير الغربي والتطبيق العربي.

وقد اعتمدت الدراسة المنهج السيميائي بآلياته التحليلية الحداثية، وهو منهج لا يكتفي بالوصف الخارجي، بل يغوص في "سيميائية الفعل والذات" لرصد التحولات الدلالية، ويتسق هذا المنهج مع طبيعة المقامات بوصفها نصوصاً "موازية" تتطلب أدوات تفكيكية لاستجلاء الكثافة الكامنة في عتباتها، مع الالتزام بالدقة في توثيق النصوص والرجوع إلى المصادر الأصيلة لضمان سلامة الاستنتاج والتحليل.

المبحث الأول:

سيميائية العتبات (المفهوم والوظيفة):

تولي الدراسات السيميائية أهمية بالغة للعنوان، بوصفه آخر ما يضعه المؤلف وأول ما يواجه المتلقي، وبوصفه تكثيفاً للنص؛ فالنص بهذا المعنى ما هو إلا شرح وتفريعات على العنوان، ويمثل العنوان "البنية التي يتناص معها النص في علاقة دلالية تركيبية ومنطقية"[3]، فهو "سؤال إشكالي والنص إجابة عليه"[4]، وتتبدى الكثافة السيميائية للنصوص في "مقدرة النصوص على

إخفاء ما تقوله بقدر ما تظهره، وفي جعل الدال يتجاوز مداه المباشر نحو طبقات غير مرئية في المعنى. [5]

تعدُّ "سيميائية العتبات" المدخل الأساسي في إستراتيجيات القراءة الحديثة، بوصفها علامات لغوية وأيقونية مكثفة تختزل الرؤية الكلية للنص وتوجه المتلقي نحو مقاصده العميقة، ويندرج هذا المبحث ضمن ما يُعرف بـ **"النص الموازي"**، عند **جيرار جينيت (Gérard Genette)** الذي يشمل كل ما يحيط بالمتن من عناوين، واستهلالات، وهوامش، بوصفها "منطقة انتقال وتحول" تسمح بالعبور من عالم الواقع إلى عالم النص[6]، ويرتبط هذا المفهوم بـ "أفق التوقع" لدى المتلقي، وتؤكد الدراسات أن المقامة الأندلسية امتلكت خصوصية فنية في استهلالاتها وعناوينها تعكس الواقع الأندلسي المتأخر، ولم تكن مجرد صدى للمشرق[7]

1. الكثافة السيميائية و أفق التوقع:

تتجلى قيمة العتبات في قدرتها على إحداث نوع من **"التعالي النصي"**، حيث لا يتشكل النص من فراغ، بل هو تقاطع لنصوص وتفاعلات سابقة تمنحه "كثافة سيميائية" ناتجة عن تراكم الطبقات المعنوية، إن هذه الكثافة هي التي تجعل من العتبة (العنوان والاستهلال) بنية ديناميكية تولد فيضاً دلالياً يتجاوز المنطوق المباشر إلى الآفاق الرمزية.

ويرتبط هذا المفهوم بـ **"أفق التوقع"** لدى المتلقي؛ بالعتبة التي هي "أعلى اقتصاد لغوي" وأول اتصال نوعي يحدد زاوية الرؤية، فالعنوان يمثل "سؤالاً إشكالياً" يكون النص إجابةً عليه، وتتبدى قوته في مقدرته على "إخفاء ما يقوله بقدر ما يظهره"، مما يدفع القارئ لممارسة فعل التأويل لاستكشاف الطبقات غير المرئية في المعنى[8]، وفي سياق المقامة الأندلسية، تكتسب سيميائية العنوان كثافة دلالية مضاعفة؛ لكونها تختزل صراعات الهوية والجمال في بنية لغوية مكثفة تؤسس لما يسمى "أفق التوقع"

2. مفهوم "الأثر المفتوح" وسيميائية القراءة:

عند التأصيل لمفهوم الكثافة، تبرز أهمية مقاربة النص بوصفه بنية مفتوحة؛ حيث يكون النص "مفتوحاً من حيث نهايته وناقصاً من حيث أهدافه، فيكون على القارئ إكمال هذه النهاية الناقصة وإضافة هذا النقص في الأهداف" .[9]

إن "سيميائية القراءة" تعتمد هنا على تداولية النص التي لا تكتفي بموقف المتلقي السلبي، بل تجعله يستنبط ويخمن بناءً على حقل من العلامات، فيما يشبه "المتاهة التأويلية" التي تنبعث فيها الدلالة كـ "سيرورة بلا رادع ولا حدود"، مما يجعل النص قابلاً للتأويل في كل قراءة جديدة بحيث لا تستنفذه قراءة واحدة.[10]

3. نحو رؤية نقدية منصفة:

قدمت المقاربات النقدية قراءات جادة طوعت الآليات الحديثة لتحليل النص القديم. فقد استُخدم مصطلح **"الكثافة الدلالية"** للإشارة إلى "النصوص الكبيرة هي تلك التي تراكم في بنيتها كثافة دلالية تجعلها قابلة للتأويل في كل قراءة جديدة بحيث لا تستنفذها قراءة واحدة ولا يختزلها منظور نقدي واحد".[11]

كما تم التركيز على "الطبقات الدلالية المتعددة" التي تحملها النصوص؛ حيث إن "الغرابة تجعل النص مرناً أمام القراءات المختلفة، وكل قراءة تكتشف جانباً جديداً من المعنى"[12]، إن هذا الانتقال المنهجي من سيميائية الفعل والعمل إلى "سيميائية الذات والأهواء" [13]، هو ما يعزز منهجية هذا البحث في تحليل الجنس المقامي الأندلسي في عصر "بني الأحمر"، بوصفه عصراً شهد كثافة في توظيف الرمز والمفارقة في العتبات النصية وهو عصر اكتملت فيه المقامة في الأندلس، وعندما تفارق المقامة الأندلسية شكل وبناء المقامة المشرقية فإن ذلك يدل على قصدية المقامي وعلى أصالة الأديب الأندلسي.

المبحث الثاني:

إشكالية العنونة في المقامة الأندلسية (مقامة النباهي نموذجاً) :

تعددت العناوين في المقامات الأندلسية، واتخذت أشكالاً متنوعة وفقاً لموضوعاتها، غير أن ثمة إشكالية سيميائية ومنهجية تبرز عند التعامل مع بعض المقامات التي تعددت عنواناتها؛ مما يضع القارئ أمام خيارات متعددة تستوجب الفحص لضبط العنوان الأقرب لقصديّة المؤلف، وتعد مقامة أبي الحسن النباهي المالقي (ت793هـ) في النخلة مثالاً جلياً لهذه الإشكالية؛ حيث اضطربت عتبتها النصية بين وضع المؤلف واجتهادات المحققين.

أولاً: سيمياء العنوان الأصلي مقابل مقترحات المحققين:

يُطالعنا العنوان الذي وضعه النباهي لشرح مقامته وهو "الإكليل في فضل النخيل" [14]، بينما اجتهدت المحققة في وضع عنوان جامع؛ فوسمتها "حسناء طرابلسي" بـ "تفضيل النخلة على الكرمة" [15]، وهو عنوان يصلح كفكرة عامة لكنه يفتقر إلى الكثافة السيميائية المتوفرة في عنوان المؤلف، أما "ليفي بروفنسال(E.Lévi-Provençal) ، فقد وضع عنوان "المفاخرة بين نخلة وشجرة تين"، وهو عنوان يُعد "فاسداً" سيميائياً لعدم انسجامه مع المتن الذي لم يَرِد فيه ذكر للتين أصلاً[16]، أما لسان الدين بن الخطيب فقد قدم لها بقوله: "من أمثل ما صدر عنه (أي النباهي) في غرض غريب وهو وصف نخلة بإزاء باب الحمراء[17]"، نلاحظ أن ابن الخطيب لم يورد عنواناً للمقامة، بل ولم يسمّ النص "مقامة" صراحة، وإنما وسمه بـ "الغرض الغريب". هذا التوصيف من ابن الخطيب يفتح أفقاً تأويلياً، بأن النص كان يُنظر إليه في عصره بوصفه "وصفاً رمزياً" قبل أن يُصنف ضمن القوالب الأجناسية الصارمة للمقامة، مما يبرر لاحقاً اضطراب العناوين حوله.

أما إحسان عباس فقد وضعها تحت عنوان هو "المقامات النخيلية"[18]، وبالرغم من اعتراض المحققة حسناء طرابلسي وتخطئتها له بدعوى أن للنباهي مقامة واحدة[19]، إلا أن الدكتور كان يتحدث عن المقامات الأندلسية بشكل عام، والعنوان يعبر عن عقليته التي تميل إلى الفهرسة والتبويب المنهجي، فجمع "المقامات" بدلاً من إفرادها يعكس نزعة أكاديمية تجعل من العنوان وسماً جامعاً لموضوع (النخيل) وليس للنص المفرد، وهو منحى سار فيه عباس مع العنوانات المطلقة (كالسياسية والبلدانية)، ومن الظاهر أنه لم يخطئ في عد مقامات النباهي، لأنه كان يتحدث عن جنس موضوعي يشمل أكثر من مقامة في ذات الغرض.

إن الموازنة السيميائية تكشف أن عنوان النباهي هو "المركز الأقوى"؛ لأنه يمثل بنية تختزل المتن وتكثفه[20]، فلفظ "الإكليل" يحمل دلالة التتويج والسمو، مما يرفع النص من مجرد وصف نباتي إلى مستوى "التعالي الرمزي" الذي يحدد زاوية الرؤية لدى المتلقي[21]، فإذا اعتبرنا أن (الإكليل) هو عنوان الشرح فإن (في تفضيل النخيل) هو عنوان المقامة فمن غير المتصور أن يضع النباهي عنوانا لشرحه وينسى أن يضع عنوانًا لمقامته.

ثانياً: دلالات الحذف والتعالي السيميائي:

بالتأمل في الفرق بين لفظي (الفضل) عند النباهي و(التفضيل) عند المحققين، نلمس ذكاءً أندلسياً في إدارة الصراع الحضاري عبر اللغة، حيث يتميز العنوان الذي نرجحه (في تفضيل النخيل) بملمحين سيميائيين فارقين:

- التكثيف الدلالي (الثبوت والماهية): يعمل العنوان كبنية مكثفة ينصبُّ الحديث فيها على فضل النخيل بشكل مطلق، مما يجعل الدال يتجاوز مداه المباشر نحو طبقات غير مرئية في المعنى[22]، فاختار النباهي صيغة الاسم (فضل) يوحي بأن "السيادة" صفة ذاتية وثابتة في النخيل، لا تحتاج إلى عملية إثبات حجاجية، إنها "حقيقة سيميائية" ناجزة تختزل أيديولوجيا النص كاملة ."[23]

سلطة الحذف: إن البدء بشبه الجملة (... في فضل النخيل) يشي بكلام محذوف، كما أن إسقاط "المفضل عليه" من العنوان هو فعل سيميائي مقصود يعبر عن "التعالي على الآخر"، بينما أعادة العناوين التحقيقية إقحام الخصم (ذكره) مما أضعف "التعالي السيميائي" الذي أراده المؤلف فالكرمة في وعي الكاتب أقل من أن توضع بالتوازي مع النخلة رأسا برأس، فنلاحظ أن الحذف هنا أداة لتهميش الخصم وتحقيق الغلبة الرمزية منذ العتبة الأولى؛ فالمؤلف النباهي استخدم سلطة الحذف فحذف (المفضل عليه/الكرمة) من العنوان ترفعاً وتصغيراً لشأن الخصم، فالطبيعة الأندلسية كانت "قناعاً سيميائياً" يُدار من خلاله الصراع السياسي والعقدي [24]وهو ما يجعل النص "مرناً أمام القراءات المختلفة".[25]

ثالثاً: الصراع الأيديولوجي و أفق التوقع:

يرتبط العنوان عند النباهي بـ "أفق التوقع" لدى المتلقي؛ فالعنوان يمثل "سؤالاً إشكالياً" يكون النص إجابةً عليه، والنخلة هنا تمثل رمزاً للهوية التي تعرضت للنيل منها، لذا فإن استخدام لفظة "فضل" المطلقة لا يترك مجالاً للشك في تفوق هذا الرمز.

ويظهر هذا جلياً في استدعاء مرجعيات علمية مثل "أبي علي القالي" داخل المقامة للحديث عن فضل النخيل، يؤكد أن العنوان ليس مجرد وسم تعريفي، بل هو "أعلى اقتصاد لغوي" يختزل رؤية العالم لدى النباهي في عصر بني الأحمر، ويحول "الاسم" إلى "رسالة" تؤسس لعلاقة جدلية بين النص وظروف إنتاجه.

المبحث الثالث:

الفاتحة النصية (سيمياء الاستهلال والعبور):

تُعد الفاتحة النصية "نواة مخصبة" يتوالد منها النص بأسره؛ فما من بنية سردية أو دلالية تظهر في المتن إلا ولها بذور كامنة في الاستهلال، وهي في المنظور السيميائي علامة لغوية مركبة تعمل كجسر عبور بين "الصمت والكلام"[26]، أو هو يمثل "بؤرة تبئيرية" تختزل قصدية النص الكلية[27]، و ينظر إليها كعتبة ثانية حاسمة بعد العنوان، فهي اللحظة التي يتم فيها اختبار "أفق التوقع" لدى المتلقي عملياً؛ فالاستهلال في المقامة الأندلسية ليس مجرد تمهيد بلاغي، بل هو "نص موازٍ مكثف" يمارس وظيفة إغراء القارئ وتوجيهه نحو المسارات التأويلية التي يرتضيها المؤلف [28]، وفي مقامات عصر بني الأحمر، تتحول هذه الفواتح إلى بنيات كثيفة تعكس أدب الوزارة ومعتقدات العصر.

1. الوظيفة التوليدية وآليات العبور النصي:

تمثل الفاتحة النصية في المقامة الأندلسية "بنية مولدة" تعمل كحاضنة للأحداث، ويمكن رصد حدود هذا الاستهلال سيميائياً من خلال علامات الانتقال اللغوية التي تعلن انتهاء الفاتحة والولوج إلى المتن؛ حيث تتبدى الكثافة السيميائية في قدرة النص على "إخفاء ما يقوله بقدر ما يظهره، وفي جعل الدال يتجاوز مداه المباشر نحو طبقات غير مرئية في المعنى"[29]

ويتحقق العبور في المقامة الأندلسية عبر "جسور لفظية" تربط بين العتبة (العنوان) وبين المتن (الحكاية)، من خلال:

- التكثيف: نجد أن الافتتاحية في مقامات هذا العصر تميل إلى "الإيجاز الموحي"، فكل لفظة في الفاتحة النصية هي "أيقونة" تشير إلى غرض المقامة (تعليمي، فكاهي، أو سياسي).
- التوجيه الدلالي: تعمل الفاتحة على حصر المعنى في دائرة محددة (وعظية، جمالية، فكاهية)؛ فإذا كان الاستهلال مثقلاً بالمفردات الدينية، فإن سيمياء النص تتجه نحو الوعظ، وإذا كان مثقلاً بمفردات الطبيعة، فإن العبور يتم نحو الانتشاء الجمالي والوصف.

2. سيمياء العنوان و"الاستهلال الوعظي" عند لسان الدين بن الخطيب (ت 776هـ)

في مقامته **"الإشارة إلى أدب الوزارة في السياسة"**، يستهل ابن الخطيب بالتحميد: *"أما بعد حمد الله الذي جل ملكه أن يوازره الوزير، وعز أمره أن يدبره المدير.. والاستعانة على الوظائف التي*

تضطر إليها" [30]، يحدد هذا الاستهلال "أفق التوقع" لدى المتلقي بوصفه نصاً تعليمياً؛ فالجمع بين (الحمد) و(الوزارة) يربط العمل الإداري بالواجب الديني، ومكننا الوقوف على سيميائية العنوان عبر مستوياته:

- المستوى المعجمي (الحقول الدلالية): تتشكل البنية المعجمية للعنوان من أربعة أقطاب دلالية متفاعلة؛ تبدأ بقطب (المقامة) الذي يحيل إلى جنس أدبي تعد عتبته المركزية مفتاحاً للقراءة وتأويلاً للنص، ويوفر هذا المعجم "طاقة إغوائية"[31] تسمح للكاتب بتمرير النقد السياسي تحت غطاء الفن.

أما قطب (الإشارة) فيستدعي دلالة التلميح والموارية، وهو ما يتسق مع طبيعة العناوين التي تخفي ما تقوله بقدر ما تظهره.

- المستوى التركيبي: جاء العنوان في قالب تركيب إضافي متسلسل، وهو ما يطلق عليه جيرار جينيت "العنوان الأساسي" الذي يمنح النص هويته، ويلاحظ في العنوان غياب الفعل، مما يمنحه دلالة الثبوت والاستقرار؛ فالسياسة هنا ليست حدثاً عابراً، بل هي "بنية رحمية" من القواعد والقيم التي يحاول ابن الخطيب تقعيدها.

حرف الجر (إلى) وشبه الجملة (في السياسة) يعملان كـ "إشارات شكلية" تضيق دلالة النص وتوجه أفق توقع القارئ نحو حقل التدبير الإداري.

- المستوى الدلالي والرمزي: يرى ابن الخطيب في عنوانه أن "السياسة" تحتاج إلى "أدب"، وهنا تبرز بؤرة العنوان بتكثيفها السيميائي؛ فالعنوان "يمثل البنية العميقة للنص الذي يليه" الدلالة الرمزية هنا هي "الترويض"؛ فالسياسة من (ساس يسوس الخيل)، والأدب هو القيد الأخلاقي لهذا السائس، هذا التكثيف يجعل العنوان "أعلى اقتصاد لغوي" ويختزل صراع السلطة والأخلاق في الأندلس.

أما في مقامة **"بيان رتبة الوزارة"**، فيدخل مباشرة في صلب الموضوع: *"واعلم يا ولدي أن هذه الرتبة لمن فهم وعقل، مشتقة من الوزير وهو الثقل.."* [32] هنا يخرج فعل الأمر إلى معنى "النصح والإرشاد"، وتعمل الفاتحة كأداة لترسيخ سلطة الخبير على المتلقي.

3. سيمياء "الاستهلال التقليدي" عند أبي الحسن النباهي:

يبدأ النباهي مقامته باستهلال يوحي بالمقام: *"صلى الله على سيدنا محمد وآله وسلم... قلت أخاطب من أجرى من الصراط ذكرى العراق، فأهاج للنفس شعاع لواعج الأشواق"*.[33]

- **المفارقة:** يستخدم علامات توحي بالمجلس التقليدي (قلت، أخاطب، أيها الأخلاء)، مما يهيئ القارئ لسماع مفاخرة أدبية، إن استدعاء "ذكرى العراق" هنا هو عتبة لغرس الصراع حول أحقية النخلة بالفضل، وهو ما يجعل النص "مرناً أمام القراءات المختلفة" [34]، الاستهلال يمثل "عتبة الارتكاز" التي توجّه ذهن القارئ نحو المقاصد العميقة للنص.[35]

4. سيمياء "المناجاة والكدية" عند عمر الزجال و ابن المرابع:

عمر الزجال: في مقامته **"تسريح النصال"**، يستهل بمناجاة: *"يا عماد السالكين ومحط رحال المستعيدين.."* [36] ؛ هذا الاستهلال "المفتوح" يترك للقارئ مهمة إكمال النقص في الأهداف، قبل أن يلج إلى غرض الكدية وإحياء "طريقة ساسان".

ابن المرابع الأزدي: في مقامة **"العيد"**، يستخدم النداء والطلب لشد الانتباه: *"اسمعوا مني حديثاً تلذه الأسماع ويستطرفه الاستماع.."* [37] وتظهر علامة انتهاء الفاتحة النصية بقوله: *"وذلك يا معشر الألبا"* ، ليعبر من خلالها إلى متن المقامة.

المبحث الرابع:

الخاتمة النصية و أفق الاكتفاء الدلالي:

لا تقل الخاتمة النصية أهمية عن الفاتحة؛ فهما يشكلان معاً الإطار العام للعمل الأدبي. وفق رؤية **إمبرتو** إيكو (Umberto Eco) [38] ؛ فبينما يميل لسان الدين بن الخطيب (ت 776هـ) إلى الخواتيم المغلقة، نجد أن بعض المقامات تترك الخاتمة معلقة، كلعبة "الغياب والحضور" التي يمارسها النص مع القارئ من خلال عتبة الختام ، بيد أن الخاتمة تكتسب خطورة مضاعفة بوصفها "آخر ما يعلق في ذهن المتلقي"، وهي التي تحدد مآل الشخصيات ونهاية الأحداث، وتمثل خلاصة رؤية المبدع للعالم في لحظة الختام [39]

أولاً: التمييز الإجرائي بين "النهاية" و"الخاتمة":

يجب سيميائياً التفريق بين مصطلحين جوهريين في بنية المقامة:

1. **نهاية العمل الأدبي**: وهي اللحظة المادية التي يتوقف عندها قلم الكاتب، وهي واحدة في النص.
2. **خاتمة العمل**: وهي عملية تأويلية منوطة بالقارئ؛ فإذا كانت النهاية واحدة، فإن الخاتمة تتعدد بتعدد ثقافة القراء وخبراتهم. فالخاتمة هي العملية التي يشعر من خلالها المتلقي بـ **"الاكتفاء الدلالي"** أو الرضا عن المسار السردي .[40]

ثانياً: أنماط الخواتيم في مقامات عصر بني الأحمر:

تنوعت النهايات في مقامات هذا العصر بتنوع القصدية الجمالية والأيديولوجية، ويمكن رصد الأنماط التالية:

1. النهاية المغلقة (الإشباع الدلالي):

نجد هذا النمط في **مقامة بيان رتبة الوزارة** لسان الدين بن الخطيب؛ حيث يغلق النص بالحديث عما فعله "الشبل" بعد سماع نصائح أبيه "النمر"، ثم يتحول إلى المجلس الذي قيلت فيه المقامة ليؤكد تدوينها لينتفع بها الناس، مختتماً بعبارة: *"وحسبنا الله ونعم الوكيل"* [41] هذا الإغلاق يوفر "إشباعاً دلالياً" كاملاً للمتلقي ولا يترك مجالاً للحيرة.

2. النهاية المفتوحة (المتاهة التأويلية):

وهي التي تترك أبواباً مشرعة للاحتمالات، مما يحول القارئ إلى "مؤلف مشارك". تتجلى في خاتمة **مقامة النباهي** (الإكليل في فضل النخيل)؛ حيث يعلن السارد "انهزامه" أمام المرجعيات العلمية (أبو علي القالي)، ثم يدعو "المجلس" إلى إعادة قراءة المقامة والحكم عليها بقوله: *"ألا ما تأملتم فصول هذه المقالة.. فإنما المراجعة بين الإخوان شنشنة معروفة"* [42] هنا تنبعث الدلالة كـ "سيرورة بلا رادع"، ويصبح على القارئ إكمال النهاية الناقصة[43]

3. النهاية المدورة (العودة للمركز):

حيث يجد القارئ نفسه في آخر النص مضطراً للعودة إلى بدايته. ويظهر هذا في مقامات **عمر الزجال**؛ ففي مقامته عن "الوباء"، يختم بالدعاء للسلطان والبلاد متمنياً استجابة السلطان لدعوته بترك غرناطة والقدوم إلى مالقة بعد أن أغراه بجوها في متن المقامة [44]هذه النهاية تعيد

القارئ إلى "العنوان" و"الاستهلال" الذي ركز على (حمراء الملك وقلعته)، ليربط بين استغاثة البداية ورجاء النهاية.

ثالثاً: مستويات تحليل الخاتمة:

تتحدد الخاتمة في المقامة الأندلسية بناءً على ثلاثة مستويات مندمجة:

- **المستوى النصي**: تحديد نهاية النص وعلاقتها بالمركزية والحبكة.
- **المستوى السياقي**: ربط النهاية بالحقائق التاريخية والاجتماعية لعصر بني الأحمر.
- **المستوى التأويلي**: وهو موقف القارئ ودوره في إنتاج المعنى النهائي بناءً على "أفق التوقع" [45]

المبحث الخامس:

الكثافة السيميائية (تطبيقات نصية ومقاربات نقدية):

تتجلى "الكثافة السيميائية" في النصوص الأدبية الكبيرة بوصفها تراكمًا لبنيات دلالية تجعل النص قابلاً للتأويل في كل قراءة جديدة، بحيث لا تستنفده قراءة واحدة ولا يختزله منظور نقدي واحد [46] وفي هذا المبحث، نقارب تجليات هذه الكثافة في مقامات عصر بني الأحمر من خلال ثلاثة مستويات تحليلية:

أولاً: تراكم العلامات وانفتاح الأثر:

إن النص المقامي عند لسان الدين بن الخطيب وأبي الحسن النباهي ليس نصاً "مغلقاً"، بل هو **"أثر مفتوح"** بتعبير (إمبرتو إيكو)؛ فهو ناقص من حيث أهدافه، ويترك للقارئ مسؤولية إكمال هذه النهايات الناقصة[47]

في مقامة **" في فضل النخيل"**، لا يتوقف النص عند حدود الوصف النباتي، بل تتراكم العلامات (العراق، الصراط، المنارة، لواعج الأشواق) لتخلق كثافة سيميائية تنقل النص إلى مستوى "المؤامرة الأدبية" أو الصراع الهوياتي. إن هذا "التعدد الدلالي" هو ما يمنح النص غناه ويجعله عصياً على الاختزال.

ثانياً: سيميائية الذات والأهواء (المقاربة النقدية):

لم تعد السيميائية الحديثة تكتفي بتحليل "الفعل" أو "البنية" الجامدة، بل انتقلت إلى **"سيميائية الذات والأهواء"**[48] وهذا ما نلمسه بوضوح في مقامات هذا العصر:

- **مقامة الوباء (عمر الزجال):** تتكثف الدلالة هنا من خلال "شحنة الخوف" والعاطفة المتدفقة في الاستهلال والخاتمة؛ فالنص لا يصف الوباء كحدث طبيعي، بل كعلامة سيميائية على "الفجيعة" والبحث عن الخلاص (الرحيل إلى مالقة)، هنا تصبح "الأهواء" (الخوف، الرجاء، الحنين) هي المحرك للكثافة النصية.[49]
- المفاخرة كصراع وجودي

يقول النباهي على لسان النخلة: "فما أنسى الأشياء لا أنسى عبث منحوس من أحبوش اليهود والمجوس يفحص بمديته وريدي، ويحرص على جبر جريدي"[50]"، يجسد هذا النص "سيميائية الأهواء والذات" أيضًا؛ فالنص يتجاوز "الوصف النباتي" ليتحول إلى خطاب أيديولوجي، الكثافة هنا تنبع من "التشاكل الدلالي" الذي يربط بين جسد النخلة وجسد الأمة (وريدي، جريدي)، مما يجعل النص يحمل طبقات رمزية عميقة تتجاوز الفعل السردي المباشر"[51]، فالنباهي هنا يُخفي صراعه السياسي مع مسيحيي الأندلس خلف "قناع" الاعتداء على النخلة، جاعلاً الدال يتجاوز مداه المباشر نحو معانٍ غير مرئية.

أما في المقامة المحسنية لأبي عبدالله الجوني فتظهر سيمياء الأهواء عبر "هوى المديح الجماعي"، حيث يقول الجوني في الاستهلال واصفا الممدوح (عبد المحسن بن علي): **"فتى يحسد البدر سناه، وتستطرفه القلوب وتتمناه، سهام جفونه أنفذ من السهام"** [52]

هنا تصبح الذات الممدوحة مركزاً لـ "تشاكل دلالي" يمنح من خلال الربط بين اسم الشخص (محسن) وصفة الفعل (المحاسن)، وهي كثافة تجعل من الاسم "دالاً" يفيض بمدلولات الجمال والكرم.

أما **مقامة العيد (ابن المرابع):** تتبدى الكثافة في "إخفاء ما تقوله المقامة بقدر ما تظهره"؛ فبينما يظهر الدال (العيد/ الفرح)، يبطن المدلول (الحاجة/ الكدية). هذا التجاوز للمدى المباشر نحو "طبقات غير مرئية في المعنى" هو جوهر الكثافة السيميائية [53]

ثالثاً: الغرابة ومرونة القراءة

إن ميزة المقامة الأندلسية في عصر بني الأحمر تكمن في قدرتها على إثارة "الدهشة" أو ما يسميه النقاد بـ **"الغرابة"**، وهي التي تجعل النص مرناً أمام القراءات المختلفة، حيث تكتشف كل قراءة جانباً جديداً من المعنى.[54]

في **"مقامة الإشارة إلى أدب الوزارة في السياسة"** لابن الخطيب، نجد كثافة في استخدام الرموز الحيوانية (النمر"أبو فروة "الشبل، الأسد)، هذه الغرابة في استنطاق الحيوان لتقديم نصائح سياسية تخلق "متاهة تأويلية" تتعقد وتظهر بجلاء في المقامة الثانية (بيان قدر رتبة الوزارة) ليظل السؤال:

- هل النص وعظي صرف؟ أم هو نقد مبطن لتراتبية السلطة في غرناطة؟ إن تعدد الإجابات هو دليل على الكثافة السيميائية للنص.

وتتجلى الغرابة في المقامة المحسنية، في (تعدد الأصوات)، حيث اشترك في إنشاء المقامة ثلاثة عشر شاعراً، بدأهم أبو عمرو بن سالم بقوله:

قسمًا بمجد أبي الحسين وحسنه ما في الملاح شبيه عبد المحسن

هو ملك حسن قد رضينا بحكمه دون البرية، فليسئ أو يحسن

قد صير الإحسان فينا سيرة لولاه ما حسنت محاسن محسن [55]

هذا الاشتراك الجماعي يخلق "نصاً فائقاً" (Hypertext) لا ينغلق على رؤية مؤلف واحد، بل ينفتح على تجليات متعددة للجمال والسيادة، مما يمنح العنوان (المقامة المحسنية) كثافة سيميائية تجعل منه عتبة لثقافة عصر كامل وليس لمجرد نص فردي.

إن الكثافة السيميائية في هذه النماذج لم تكن ترفاً لغوياً، بل كانت إستراتيجية دفاعية وجمالية اتبعها أدباء عصر بني الأحمر، فقد سمحت لهم العتبات النصية (العنوان والاستهلال والخاتمة) ببناء "أفق توقع" معقد يجمع بين الصنعة الأدبية وبين تمرير الرسائل السياسية والاجتماعية، مما جعل مقاماتهم "نصوصاً عابرة للزمن" ترفض الانغلاق على دلالة أحادية.

3-الخاتمة:

انتهى هذا البحث إلى قراءة سيميائية استنطقت العتبات النصية (العنوان، الاستهلال، الخاتمة) في مقامات عصر بني الأحمر، بوصفها فضاءً دلالياً مكثفاً يتجاوز الوظيفة التزيينية إلى الوظيفة التداولية والتأويلية. وقد خلص البحث إلى النتائج الآتية:

1.**محورية العتبات:** أثبتت الدراسة أن العنوان والاستهلال في المقامة الأندلسية لم يكونا مجرد وسم خارجي، بل هما "بنيتان أيقونيتان" تختزلان الرؤية الكلية للنص وتوجهان أفق توقع القارئ نحو مقاصد المؤلف العميقة.

2.**إشكالية الضبط:** كشفت الدراسة في "مقامة النباهي" عن إشكالية حقيقية في ضبط العنونة، حيث تبين أن العناوين التي وضعها المحققون غالباً ما تفتقر إلى "الكثافة السيميائية" الموجودة في عنوان المؤلف الأصلي (الإكليل في فضل النخيل).

3.**أدب الوزارة:** أظهر تحليل مقامات لسان الدين بن الخطيب أن الفاتحة النصية كانت تعمل كأداة "تداولية" لترسيخ قيم سياسية ووعظية، حيث وظف الكاتب "سيميائية الفعل" للعبور من الاستهلال إلى المتن الوظيفي.

4.**انفتاح الأثر:** تبين أن مقامات عصر بني الأحمر تميل إلى "النهايات المفتوحة" التي تترك للمتلقي دوراً إيجابياً في إكمال المعنى، مما يحول المقامة إلى "أثر مفتوح" يرفض الانغلاق على دلالة أحادية.

وهو ما ينسجم مع ما ذهب إليه **هـ. نيمه** من أن هذه النصوص تتطلب قارئاً مثقفاً يدرك الرموز الكامنة في العتبات[56]

-التوصيات:

1. ضرورة التوسع في تطبيق "سيميائية الأهواء" على النثر الأندلسي المتأخر، لرصد التحولات الوجدانية التي عاشها الأدباء في تلك المرحلة التاريخية.
2. دعوة المحققين إلى العناية بـ"العتبات النصية" في المخطوطات وعدم اختزالها أو تبديلها، لما لها من دور جوهري في عملية التأويل السيميائي.
3. إجراء دراسات مقارنة بين "عتبات المقامات" في المشرق والأندلس للوقوف على مدى استقلالية الشخصية الأندلسية وتطور أدواتها السيميائية.

4. توجيه الباحثين لدراسة "سيميائية المكان" في استهلالات المقامات الأندلسية، لاسيما العلاقة الجدلية بين حواضر الأندلس والبناء الدرامي للمقامة.

-قائمة المصادر والمراجع:

1) أبو الحسن النباهي (ت 793هـ)، **المرقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا، تحقيق: ليفي بروفنسال (E. Lévi-Provençal)**، القاهرة، دار الكاتب العربي، 1948م

2) أبو الحسن النباهي، **المرقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا**، تحقيق: ليفي بروفنسال، القاهرة، دار الكاتب العربي، 1948.

3) إمبرتو إيكو (Umberto Eco)، **الأثر المفتوح**، ترجمة: عبد الرحمن بوعلي، سوريا، دار الحوار، ط1، 2001م.

4) إمبرتو إيكو، **الأثر المفتوح**، ترجمة: عبد الرحمن بوعلي، سوريا، دار الحوار، ط1، 2001.

5) إمبرتو إيكو، **القارئ في الحكاية**، ترجمة: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء.

6) بسام قطوس، **سيمياء العنوان**، الأردن، وزارة الثقافة، ط1، 2001.

7) جميل حمداوي، السيميولوجيا: المبادئ والمفاهيم، **مجلة عالم الفكر**، الكويت، المجلد 30، العدد 3، 2002.

8) جميل حمداوي، **مستجدات النقد الروائي**، ط1، 2011.

9) جميل حمداوي، **مستجدات النقد الروائي**، ط1، 2011.

10) جيرار جينيت، **عتبات**، ترجمة: عبد الحق بلعابد، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2008

11) جيرار جينيت، **عتبات**، ترجمة: عبد الحق بلعابد، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2008.

12) حسان عباس، **تاريخ الأدب الأندلسي (عصر الطوائف والمرابطين)**، بيروت دار الثقافة،.

13) حسناء طرابلسي، **مقامة في تفضيل النخلة على الكرمة للنباهي المالقي**، حوليات الجامعة التونسية، العدد (9).

14) رولان بارت، **لذة النص**، ترجمة: فؤاد صفا، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1988.

15) حشيشي، سهام، وعبدالله العشي، **المفارقة في مقامات الحريري: مقاربة بنيوية**، رسالة ماجستير. جامعة الحاج لخضر (باتنة)، باتنة، 2012، http://search.mandumah.com/Record/750967

16) شريف علاونة، **المقامات الأندلسية من القرن الخامس حتى القرن التاسع**، الأردن، وزارة الثقافة، 2008.

17) عبد الفتاح كليطو، **الأدب والغرابة**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 1983.

18) عبد الفتاح كليطو، **الأدب والغرابة**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 2006.

19) عبد الملك مرتاض، **فن المقامات في الأدب العربي**، بيروت، دار الحداثة، ط1، 1980م.

20) عبد الملك مرتاض، **فن المقامات في الأدب العربي**، تونس، الدار التونسية للنشر، ط2، 1988م.

21) لسان الدين بن الخطيب، **الإحاطة في تاريخ غرناطة**، تحقيق: محمد عبد الله عنان، القاهرة مكتبة الخانجي.

22) محمد مفتاح، **تحليل الخطاب الشعري: إستراتيجية التناص**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 1992.

23) المقري، **أزهار الرياض في أخبار عياض**، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر،

24) هـ نيمه، "المقامات الأندلسية"، ترجمة: إبراهيم الشهابي، **مجلة التراث العربي**، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، العدد 9، تشرين أول، 1982م.

25) يوسف وغليسي، **في ظلال النصوص- تأملات نقدية في كتابات جزائرية**، الجزائر، دار الهدى، 2007.

الهوامش:

1() محمد مفتاح ، **تحليل الخطاب الشعري: إستراتيجية التناص**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ، ط3، 1992، ص61

2() عبد الملك مرتاض، **فن المقامات في الأدب العربي**، بيروت، دار الحداثة، ط1، 1980م، ص 15

3() بسام قطوس، **سيمياء العنوان**، الأردن، وزارة الثقافة، ط1، 2001، ص 43.

4() جميل حمداوي، السيميولوجيا: المبادئ والمفاهيم، **مجلة عالم الفكر**، الكويت، المجلد 30، العدد 3، 2002، ص 88.

5() عبد الفتاح كليطو، **الأدب والغرابة**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 1983، ص 21.

6() يُنظر: جيرار جينيت، **عتبات**، ترجمة: عبد الحق بلعابد، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2008، ص 54.

7() هـ نيمه، المقامات الأندلسية، **مجلة الدراسات العربية**، لندن، 1974م، ص 42

8() يُنظر: يوسف وغليسي، **في ظلال النصوص- تأملات نقدية في كتابات جزائرية**، الجزائر، دار الهدى، 2007، ص 64

9() إمبرتو إيكو، **الأثر المفتوح**، ترجمة: عبد الرحمن بوعلي، سوريا، دار الحوار، ط1، 2001، ص 6

10() المصدر نفسه، ص 7 (بتصرف)

11() يوسف وغليسي، في ظلال النصوص، مرجع سابق، ص 12

12() عبد الفتاح كليطو، **الأدب والغرابة**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 2006، ص 21

13()يُنظر: جميل حمداوي، **مستجدات النقد الروائي**، ط1، 2011، ص 7

14() أبو الحسن النباهي، **المرقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا**، تحقيق: ليفي بروفنسال، القاهرة، دار الكاتب العربي، 1948، ص 5.

15() حسناء طرابلسي، **مقامة في تفضيل النخلة على الكرمة للنباهي المالقي**، حوليات الجامعة التونسية، العدد (9)، ص 207.

16() أبو الحسن النباهي (ت 793هـ)، **المرقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا، تحقيق: ليفي بروفنسال (E. Lévi-Provençal)**، القاهرة، دار الكاتب العربي، 1948م، ص 12.

17() لسان الدين بن الخطيب، **الإحاطة في تاريخ غرناطة**، تحقيق: محمد عبد الله عنان، القاهرة، مكتبة الخانجي، ج1، ص 450.

18() حسان عباس، **تاريخ الأدب الأندلسي (عصر الطوائف والمرابطين)**، بيروت، دار الثقافة، ص 212.

19() ينظر في تحليل هذا الخلط: حسناء طرابلسي، مقدمة تحقيق مقامة النباهي، ص 17.

20() بسام قطوس، سيمياء العنوان، مرجع سابق، ص 15

21() جيرار جينيت، **عتبات**، ترجمة: عبد الحق بلعابد، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2008، ص 54

22() يوسف وغليسي، في ظلال النصوص- تأملات نقدية في كتابات جزائرية، ص 64.

23() عبد الملك مرتاض، **فن المقامات في الأدب العربي**، تونس، الدار التونسية للنشر، ط2، 1988م، ص 210

24() هـ نيمه، "المقامات الأندلسية"، ترجمة: إبراهيم الشهابي، **مجلة التراث العربي**، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، العدد 9، تشرين أول، 1982م، ص 232

25() عبد الفتاح كليطو، **الأدب والغرابة**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 2006، ص 21.

26() جيرار جينيت، عتبات، مرجع سابق، ص 54.

27() عبد الملك مرتاض، فن المقامات في الأدب العربي، ص 145

28() بسام قطوس، سيمياء العنوان، مرجع سابق، ص 42

29() يوسف وغليسي، في ظلال النصوص: تأملات نقدية في كتابات جزائرية، ص 64

30() لسان الدين بن الخطيب، **ريحانة الكتاب ونجعة المنتاب**، تحقيق: محمد عبد الله عنان، القاهرة، مكتبة الخانجي، ج2، ص 335

31() جيرار جينيت، عتبات، مرجع سابق ص12

32() المصدر نفسه، ص 217

33() أبو الحسن النباهي، "مقامة في تفضيل النخلة على الكرمة"، تحقيق: حسناء طرابلسي، **حوليات الجامعة التونسية**، العدد (9)، ص 207

34() عبد الفتاح كليطو، الأدب والغرابة، ص 21

35() حشيشي، سهام، وعبدالله العشي، **المفارقة في مقامات الحريري: مقاربة بنيوية**، رسالة ماجستير. جامعة الحاج لخضر (باتنة)، باتنة، 2012، http://search.mandumah.com/Record/750967، ص 30

36() شريف علاونة، المقامات الأندلسية، مرجع سابق، ص 230.

37() الإحاطة، ج3، ص425

38() إمبرتو إيكو (Umberto Eco)، **الأثر المفتوح**، ترجمة: عبد الرحمن بوعلي، سوريا، دار الحوار، ط1، 2001م، ص 77

39() رولان بارت، **لذة النص**، ترجمة: فؤاد صفا، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1988، ص 24

40() إمبرتو إيكو، **القارئ في الحكاية**، ترجمة: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ص 87.

41() شريف علاونة، **المقامات الأندلسية من القرن الخامس حتى القرن التاسع**، الأردن، وزارة الثقافة، 2008، ص 230.

42() أبو الحسن النباهي، "مقامة في تفضيل النخلة على الكرمة"، ص 218.

43() إمبرتو إيكو، الأثر المفتوح، مرجع سابق، ص 6.

44() المقري، **أزهار الرياض في أخبار عياض**، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ج1، ص 132

45() يوسف وغليسي، في ظلال النصوص، ص 12.

46() يوسف وغليسي، في ظلال النصوص: تأملات نقدية في كتابات جزائرية، ص 12

47() إمبرتو إيكو، الأثر المفتوح، ص 6

48() جميل حمداوي، **مستجدات النقد الروائي**، ط1، 2011، ص 7.

49() المقري، أزهار الرياض في أخبار عياض، ج1، ص 125

50() أبو الحسن النباهي، الإكليل في تفضيل النخيل، ص 22

51() يوسف وغليسي، إشكالية العنوان في النص الأدبي، ص 12

52() شريف علاونة، المقامات الأندلسية، مصدر سابق، ص 181

53() يوسف وغليسي، مرجع سابق، ص 64

54() عبد الفتاح كليطو، الأدب والغرابة، مرجع سابق، ص 21

55() شريف علاونة، المقامات الأندلسية، مصدر سابق، ص 181

56() هـ نيمه، المرجع السابق، ص 55

Semiotics of Textual Thresholds in the Andalusian Maqāmah (The Banū al-Aḥmar Era): A Study in Semantic Density and the Horizon of Expectation

Abstract

This research seeks to interrogate the textual thresholds in selected models of Andalusian maqāmāt from the Banū al-Aḥmar era (632–897 AH / 1234–1492 CE), employing a semiotic approach aimed at uncovering the mechanisms of operation of the "paratext" and its interaction with the recipient. The research problem is defined in tracing the semantic density of the thresholds (title, textual opening, and textual closing) as guiding forces for reading and interpretive keys that encapsulate the cultural and aesthetic system of the era. The study adopted the semiotic approach with its analytical mechanisms (such as the horizon of expectation, semantic openness, and textual transcendence) to deconstruct the structure of the texts of Lisān al-Dīn ibn al-Khaṭīb (d. 776 AH / 1374 CE), Abū al-Ḥasan al-Nabhānī (d. 793 AH / 1391 CE), and other maqāmah writers of the era. The research concluded that the textual threshold was not merely an external marker, but rather an "iconic structure" that establishes a dialectical relationship between the text and its political and social conditions of production. The study also revealed the "openness of the trace" in the textual closings, which granted the recipient a role in the production of meaning.

Keywords: Semiotics, Textual Thresholds, Andalusian Maqāmah, Banū al-Aḥmar Era, Semantic Density.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/2/13م تاريخ القبول: 2026/4/16م تاريخ النشر: 2026/8/31م

الأفعال التأكيدية في الأمثال المتشابهة دلاليا في ضوء نظرية الأفعال الكلامية بين العربية والإنجليزية

معن محمد الشرمان*

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى طرح قضية المعاني الدلالية لبعض الأمثال في اللغة العربية وما يقابلها من أمثال في اللغة الإنجليزية من خلال دراسة هذه الأمثال دراسة تداولية وفق نظرية الأفعال الكلامية من أجل الوصول إلى المعنى المقصود.

نظرًا لما تحتله الأفعال التأكيدية من مكانة جوهرية في التصنيف الخماسي للنظرية إذ تحمل الكثير من المعاني التي تهدف إلى أداء وظائف تداولية عدة أساسها الإخبار، والاعتراف، والتنبؤ، والتقرير، فقد تم اختيارها لتكون محور هذا البحث.

يتبع الباحث في هذه الدراسة المنهجين التحليلي والتقابلي حيث يتم التعرض للمستوى الحرفي الذي يركز على المعنى الظاهر، ومن ثم الانتقال إلى المستوى المجازي الذي يبرز الصورة البلاغية الكامنة، وأخيرًا الوصول إلى المستوى التداولي الذي نصل به إلى المعنى المقصود.

وقد خلصت الدراسة إلى حيوية الأمثال واستمرارية تداولها في اللغتين العربية والإنجليزية؛ ذلك أن الأمثال المختارة لا زالت تردد يوميا في اللسان العربي، أما في اللغة الإنجليزية فهي تردد بكثرة في الإعلام وخاصة في الإعلام الرقمي. ويبقى الباب مفتوحا أمام إجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بالأمثال العربية وما يقابلها من أمثال في اللغة الإنجليزية وفق التصنيفات الأخرى لنظرية الأفعال الكلامية وهي: الأفعال التوجيهية، والأفعال الإلزامية، والأفعال التعبيرية، والأفعال الإعلانية.

كلمات مفتاحية: أمثال، عربية، إنجليزية، تداولية، تأكيدية.

* طالب دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. maen_shorman@yahoo.com

1-المقدمة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال طرحها لقضية دلالات الأمثال في اللغة العربية وما يقابلها في اللغة الإنجليزية، والتطرق إلى دراسة هذه الأمثال دراسة تقابلية بهدف توضيح المقصود من طرح المثل في اللغتين والتعرض للمعنى المستهدف حرفيًا ومجازيًا بغية الوصول إلى المعنى الحقيقي.

تتجلى عبقرية التراث الشعبي في قدرته الفريدة على اختزال التجربة الإنسانية في صيغ موجزة تحمل في طياتها حكمة الأجيال، وتتجسد هذه العبقرية بشكل خاص في الأمثال التي تشكل مرآة صافية تعكس قيم المجتمعات وتصوراتها للواقع، فهي لا تقتصر على كونها مجرد تراكيب لغوية بل تتحول إلى أفعال كلامية حية تحمل قوة إلقائية قادرة على التأثير في المتلقي وتوجيه سلوكه، ومن هنا تنبع أهمية دراستها في ضوء نظرية الأفعال الكلامية التي أرسى دعائمها جون أوستن (John Austin) في كتابه الشهير "كيف نفعل الأشياء بالكلمات"، ثم طوّرها تلميذه جون سيرل (John Searle) لتصبح إطاراً منهجياً دقيقاً يمكّننا من فهم الوظائف التداولية الكامنة خلف الجمل والتعبيرات.

وفي قلب هذا التصنيف الخماسي الذي وضعه سيرل (Searle, 1976)، تحتل الأفعال التأكيدية مكانة محورية، إذ هي تلك الأفعال الكلامية التي يلتزم فيها المتكلم بصدق المقولة التي ينطق بها، بحيث يجعل كلامه مطابقاً للواقع كما يراه أو يعتقده، ويكون اتجاه التلاؤم فيها من الكلمات إلى العالم(word- to- world direction of fit) ، والحالة النفسية المصاحبة هي الاعتقاد، مع درجة عالية من الالزام بالصدق تجعل المتكلم عرضة للتصديق أو التكذيب بحسب مدى مطابقة قوله للحقيقة الواقعية (Searle, 1979) .وهكذا، فإن الفعل التأكيدي لا يهدف إلى تغيير العالم بقدر ما يهدف إلى تمثيله تمثيلاً صادقاً، سواء كان ذلك بالإخبار أو الوصف أو الادعاء أو التقرير أو الاعتراف، مما يجعله النواة الأساسية لمعظم الخطابات التي تسعى إلى نقل المعرفة أو ترسيخ الحكمة.

ولعل أبلغ ما يجسد الأفعال التأكيدية في أبهى صورها هو المثل الشعبي، ذلك الكيان اللغوي المكثف الذي يحمل في طياته التزاماً مطلقاً تجاه المواقف المختلفة التي تواجه المتكلم في التجربة

البشرية، فيصبح قائل المثل ملتزماً بأن ما يقوله ليس مجرد رأي عابر بل حقيقة عامة تستمد قوتها من تكرارها عبر الأجيال، وهذا الالتزام بالصدق هو بالضبط ما يميز الأفعال التأكيدية عن غيرها من الفئات، إذ لا يسعى المثل إلى أمر أو وعد أو تعبير عن شعور بل إلى تأكيد حكمة مجربة، مما يجعل الباحثين المعاصرين مثل علي ومخلف (Ali & Makhlef)[1]، والشرفات والبزور (AlShorofat, & Al– Bzour) [2] يرون في الأمثال أنموذجاً مثالياً للأفعال التأكيدية، حيث تتحول إلى أدوات إقناعية تعتمد على الصدق المفترض للحكمة المختزنة فيها، ويزداد الأمر وضوحاً في الدراسات الحديثة التي تربط بين التداولية والأمثال مثل دراسة محفوظي (2024) حول تداولية الأمثال في جمهرة أبي هلال العسكري، ودراسة الحقباني (2024) عن الاستلزام التخاطبي في مجمع الميداني، حيث أكدتا أن الأمثال تحمل شحنات تأكيدية قوية تجعلها تتقاطع مع أهم مبادئ النظرية الغربية المعاصرة.

2-أسباب الدراسة:

تتخذ اللغة العربية أولوية أساسية بين اللغات لما تمتلكه من تراث أدبي واسع يعود إلى حقبة ما قبل الإسلام إضافة إلى الفترة الزمنية التي سطع بها نجم الدولة الإسلامية، كما تعد اللغة الإنجليزية من أوائل اللغات العالمية إضافة إلى أنها باتت جزءا من ثقافة الشعوب العربية. فالأمثال في اللغتين العربية والإنجليزية تحمل إرثًا مهمًّا ووافرًا يعكس ثقافة الشعوب ويشكل بوابة واسعة للفلكلور الشعبي المتوارث وما تحمله الشعوب من أفكار ومشاعر وخبرات.

ويأتي اختيار موضوع الدراسة لعدة أسباب أهمها: مقابلة الأمثال باللغتين العربية والإنجليزية لإبراز أوجه التشابه والاختلاف بينها، وفحص المعاني الدلالية لهذه الأمثال في كلتا اللغتين للكشف عن المعاني الدلالية لها وما تحمله من دلالات متطابقة، وصولا إلى تواؤم الأفكار والمشاعر عند منتجيها.

3-مشكلة الدراسة:

بالرغم من تعدد الدراسات التي تناولت الأمثال العربية والإنجليزية، لم يقف الباحث- في حدود اطلاعه- عند أية دراسات تختص بتقديم قضية الأمثال العربية وما يقابلها من أمثال في اللغة الإنجليزية ضمن دراسة تقابلية تداولية وفقًا لنظرية الأفعال الكلامية، بالرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت هذه القضية جزئيًّا.

4-أهداف الدراسة:

تبرز أهداف الدراسة على النحو الآتي:

- بيان أهمية الأمثال في اللغتين العربية والإنجليزية من خلال عرض مقابلة للمعاني الحرفية والمجازية والوصول إلى المعنى الحقيقي للمثل في كلتا اللغتين والهدف من استخدامه، إذ سيعمد الباحث هنا إلى تسليط الضوء على البعد التأكيدي باعتباره المدخل الأساسي لفهم كيفية تمثيل الأمثال للواقع تمثيلاً صادقاً. - إبراز الوظائف التداولية التي يمكن تحقيقها من خلال الأمثال في كلتا اللغتين، ذلك أن الفعل التأكيدي يشكل اللبنة الأولى في بناء الخطاب الحكيم الذي يسعى إلى ترسيخ الاعتقاد المشترك بين أفراد المجتمع. - الكشف عن دور موسيقى الأمثال من حيث تجانس الأصوات وتناغمها وبحث العلاقة بين الإيقاع الموسيقي والمفهوم الدلالي لها.

5-الدراسات السابقة:

قدم محفوظي (2024) دراسة بعنوان "تداولية الأمثال العربية: الجمهرة لأبي هلال العسكري أنموذجا"، كشف من خلالها عن بعض ملامح التفكير التداولي في أدب الأمثال في مدونة جمهرة الأمثال لأبي هلال العسكري، حيث ركز على أهم المفاهيم والقواعد التي جدت في الدرس التداولي العربي مثل مفهوم الاستعمال اللغوي/ الفعل الكلامي والسياق، ومبدأ التعاون الكلامي والقصد. كما قام ببيان مفهوم المثل ومنزلته الأدبية وأهميته في الحياة الاجتماعية العربية وقوته الإقناعية. وخلصت الدراسة إلى أن الأمثال العربية تحمل شحنات ومبادئ تداولية تجعلها تتقاطع مع أهم النتائج التي استندت عليها الأبحاث الغربية المعاصرة. وعلى الرغم من التقاء هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الكشف عن بعض ملامح التفكير التداولي في أدب الأمثال، إلا أنها اختلفت عنها في عدم طرح المثل المقابل في اللغة الإنجليزية والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الثقافات.

وفي دراسة أخرى بعنوان "الاستلزام التخاطبي في الأمثال العربية: كتاب مجمع الأمثال للميداني أنموذجاً"، تناول الحقباني (2024م) قضية خرق المثل لقواعد الاستلزام التخاطبي في الدراسة التطبيقية معتمدا في توضيح ذلك على المنهج الوصفي التحليلي، وتدرج في دراسته من تصورات القدماء لموضوع الاستلزام ثم تناول بحث المسألة من منظور التداولية بوصفها الإطار النظري

الحاضن لمفهوم الاستلزام التخاطبي، إضافة إلى بعض المسائل الخلافية بين الدارسين لا سيما من جهتي المصطلح والمفهوم. وبعد ذلك عمد إلى الدراسة التطبيقية من خلال نماذج من الأمثال العربية عن مظاهر خرق المتكلم لقواعد التواصل وما ينتج عن ذلك الخرق من بروز ظاهرة الاستلزام التخاطبي.

وفي دراسة بعنوان "براجماتية التعبيرات المكانية في اللغة العربية الأردنية المحكية"

"The pragmatics of space expressions in spoken Jordanian Arabic"

تناول المؤلفان الصمادي وعبد الحق (2017) الأمثال باعتبارها مفهوماً أساسياً في حياة الشعوب وجزءاً من تفاعلها وتواصلها وذلك لاستخدامها الواسع في اللغات المنطوقة والمكتوبة. وتوصل الباحثان إلى أن اللغة العربية تحمل أولوية أساسية بين لغات العالم لوصولها إلى العالمية نتيجة استخدامها وممارستها من قبل الملايين من الناس.

وفي دراسة بعنوان: "إعلامية الأمثال العربية في سياقها: نظرة ثاقبة في الخطاب الفلسطيني"

"Information of Arabic Proverbs in Context: An Insight into Palestinian Discourse"

قام الباحثان الزبن والتخاينة (2014) بتحليل خمسة أمثال مأخوذة من الثقافة الفلسطينية في ضوء الصفات والخصائص الصوتية، الاتساق، والتعبيرات المعجمية التي تحاول إظهار ندرة التركيب والمحتوى في هذه الأمثال، إذ تبين من الدراسة أن 80% من عينة الدراسة قادرة على إعطاء المعنى داخل السياق، في حين كانت 48% من العينة قادرة على إعطاء المعنى خارج السياق.

وأكد عبابنة والعجلوني (2017) في دراسة بعنوان "هل تموت الأمثال؟" "Are Proverbs Dying?" على أن الأمثال تلعب دوراً مميزاً في عملية التواصل بين الجنس البشري سواء كانت منطوقة أو مكتوبة. ومن خلال الدراسة تناول الباحثان قضية سقوط الأمثال بعد توظيفها في الاستخدام العام، مستندين على عدة معايير مثل الجنس (ذكر/ أنثى)، والعمر (شاب/ كبير في السن). وقد توصل الباحثان إلى أن جنس المتكلم (ذكر/ أنثى) لا يؤثر في مخزونه من الأمثال، أما بالنسبة لمعيار العمر فقد وجدا أن كبار السن يحتفظون بمخزون وافر من الأمثال مقارنة بصغار السن. ولكن لم يستطع الباحثان التوصل إلى نتيجة قطعية حول موت الأمثال أو اندثارها، بل افترضا أن طبيعة المثل التي تحتوي في طياتها تراكيبا كلامية معقدة هي أحد أهم الأسباب في التأخر في اكتساب هذا المثل.

كما أكد الباحث علي العربي (2025) في دراسة بعنوان "البعد التداولي للأمثال والحكم الشعبية المرزقية" أن الأمثال والحكم الشعبية تشكل مجالاً معرفياً ذا قيمة عالية إذ تعد مستودعاً غنياً بالخبرات الحياتية المتراكمة للأجيال المتعاقبة حيث تمت صياغة هذه الأمثال وفق خلاصة التجارب وضمن أشكال لغوية تمتاز ببساطة التعبير وجمال الأسلوب. وعلى الرغم من إيجاز هذه الأمثال إلا أنها تتمتع بزخم بالمعلومات والقيم الاجتماعية وتتطلب تحليلاً عميقاً من أجل فهم مضامينها والوقوف على مغزاها وذلك عبر اللجوء إلى الآليات التداولية بهدف الوصول إلى المعاني الكافية والدلالات غير المباشرة التي تعبر عنها تلك الأمثال بعيدا عن المعنى السطحي، حيث يقود ذلك إلى فهم الأبعاد الاجتماعية والثقافية والتواصلية التي تتخللها. وتقاطعت الدراسة محل البحث مع دراسة العربي في الوصول إلى المعنى غير المباشر للأمثال والابتعاد عن سطحية المعنى الحرفي. وتختلف الدراسة محل البحث في اتخاذها مسلكاً أكثر تفصيلاً وتعرضها للمقابلات الإنجليزية للأمثال العربية والتبحر في المعنى غير المباشر لها من خلال الإسهاب في تفصيل التحليل التقابلي للأمثال في كلتا اللغتين.

وسعت الباحثة افتخار محيي الدينفي دراستها "المكون التداولي المعرفي في المثل العربي: رؤية تداولية نصية" إلى إظهار المكونات التداولية المعرفية للعديد من الأمثال العربية القديمة، حيث يعد المثل كينونة نصية تداولية. وتتقاطع هذ الدراسة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج التحليلي للوصول إلى المعنى المقصود من المثل. وكما هو الحال في الدراسة التي سبقتها، تختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي وعدم اللجوء إلى ما يقابلها من أمثال في اللغات الأخرى من أجل تبيان التقارب الثقافي والحضاري بين اللغات المختلفة.

وبالرغم من تقاطع هذه الدراسات وغيرها جزئيا مع الدراسة الحالية، إلا أن أيّاً منها لم تحقق هدف الدراسة الحالية والمتعلق بالوصول إلى المعنى التداولي المقصود، وبيان أوجه التشابه والاختلاف بين الأمثال العربية والإنجليزية بعد التعرض للمعنى الحرفي والمعنى المجازي في ضوء الأفعال التأكيدية.

6-منهجية الدراسة:

سيعكف الباحث في هذه الدراسة على تحليل تسعة أمثال عربية فصيحة أو شائعة في الاستعمال العربي مع مقابلاتها الإنجليزية الأصيلة الموثقة تاريخياً، وهي التي تم اختيارها بعناية فائقة لتغطية تنوع دلالي واسع يشمل الجوانب الاجتماعية والنفسية والأخلاقية والعملية، وهي على التوالي:

1. الطيور على أشكالها تقع
2. كما تدين تدان
3. القرد بعين أمه غزال
4. درهم وقاية خير من قنطار علاج
5. البعيد عن العين بعيد عن القلب
6. من جدّ وجد
7. الجار قبل الدار
8. العقل زينة
9. من شب على شيء شاب عليه

- Birds of a feather flock together.
- As you sow, so shall you reap.
- Beauty is in the eye of the beholder.
- An ounce of prevention is worth a pound of cure.
- Out of sight, out of mind.
- Where there's a will there's a way.
- A good neighbor is better than a distant friend.
- Handsome is as handsome does.
- The child is father to the man

وسيتبع الباحث في تحليل هذه الأمثال المنهجين التحليلي والتقابلي، مستنداً إلى نظرية الأفعال الكلامية بوصفها إطاراً نظرياً شاملاً، مع التركيز على ثلاثة مستويات دلالية متدرجة: المستوى الحرفي الذي يُعنى بالمعنى الظاهر المباشر للكلمات، ثم المستوى المجازي الذي يكشف عن الاستعارة والصورة البلاغية الكامنة، وأخيراً المستوى التداولي الذي يصل بنا إلى المعنى المقصود فعلياً في السياق الاستخدامي مع تحديد قوة الإلقاء وشروط السعادة ودرجة الالتزام بالصدق، إضافة إلى لمسة موجزة حول الإيقاع الصوتي والموسيقى الداخلية للمثل وعلاقتها بالتأثير التأكيدي، وذلك لإثبات مدى التطابق أو التقارب في الوظيفة التداولية بين اللغتين رغم اختلاف الصور الثقافية.

وبذلك، يمهد هذا البحث الطريق لفهم عميق لكيفية عمل الأمثال باعتبارها أدوات تأكيدية خالصة، وللتأكيد على أن الحكمة الشعبية في جوهرها هي فعل تأكيدي يلتزم بصدق التجربة الإنسانية المشتركة.

2. الإطار النظري للأفعال التأكيدية:

يشكل الإطار النظري للأفعال الكلامية، وبالأخص فئتها التأكيدية، الركيزة الأساسية التي تقوم عليها هذه الدراسة، إذ لا يمكن الخوض في تحليل الأمثال الشعبية بوصفها ظاهرة تداولية دون العودة إلى الينابيع الفكرية التي أرساها رواد علم التداولية في النصف الثاني من القرن العشرين، والتي انبثقت بداية من محاضرات جون أوستن الشهيرة التي جُمعت في كتاب "كيف نفعل الأشياء بالكلمات" [(3)]، ثم تطورت على يد تلميذه جون سيرل لتصبح نظاماً تصنيفياً دقيقاً يمكّن الباحث من تفكيك الوظائف الخفية خلف التعبيرات اللغوية، وصولاً إلى فهم كيفية تحول الكلمة من مجرد وصف للواقع إلى التزام أخلاقي ومعرفي بصدق هذا الوصف. وفي هذا السياق بالذات، تبرز الأفعال التأكيدية كأكثر الفئات ملاءمة لدراسة الأمثال، لأن المثل في جوهره ليس سوى تأكيد لحقيقة مجربة، يُلقى في السياق ليُلزم المتلقي بقبولها كجزء من الحكمة الجماعية.

وينظر إلى الفعل الكلامي على أنه "كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري، ويعد نشاطاً مادياً نحوياً يتوسل أفعالاً قولية لتحقيق أغراض إنجازية (كالطلب والأمر والوعد والوعيد...إلخ)، وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي (كالرفض والقبول)"[(4)]. وتعد الأفعال الكلامية الأساس الذي انبثقت منه اللسانيات التداولية، ذلك أن اللغة تتصل بشكل وثيق بما يتم إنجازه فعليا على صعيد الواقع، إذ لا ينحصر استخدامها بما يتم نطقه فقط بل يتجاوزه ملامسا الجانب الاجتماعي بحيث يتوازى الإنجاز الكلامي مع الواقع[(5)]. ومن الجدير بالذكر أن نظرية الأفعال الكلامية لا تتعامل مع اللغة بوصفها "مجرد أداة تواصل كما تتصورها المدارس الوظيفية، أو رموز للتعبير عن الفكر كما تتصورها التوليدية التحويلية، وإنما هي أداة لتغيير العالم وصنع أحداثه والتأثير فيه"[(6)].

2.1 أوستن وتحول النظرة من الثابت إلى الفعال (from constative to performative) :

بدأت قصة التحول الكبرى في فلسفة اللغة الحديثة مع جون أوستن في محاضراته التي ألقاها في جامعة هارفارد عام 1955 ونُشرت بعد وفاته في كتاب "كيف نفعل الأشياء بالكلمات" [(7)]، حيث

انطلق أوستن من ملاحظة بسيطة ظاهرياً لكنها ثورية في جوهرها: ليست كل الجمل في اللغة تهدف إلى وصف حالة من حالات العالم لتكون إما صادقة أو كاذبة، بل إن هناك جملاً تفعل شيئاً بالفعل حين ننطق بها، كأن يقول القسيس "أعلنكما زوجاً وزوجة" أو يقول القاضي "أحكم ببراءته"، فهذه الجمل لا تصف زواجاً أو براءة بل تخلقهما في اللحظة نفسها. سمّى أوستن هذه الجمل "الفعالة" مقابل الجمل "الثابتة" التي كان الفلاسفة السابقون– ابتداء بأرسطو مروراً براسل وصولاً إلى فيتغنشتاين الأول– يرون أن اللغة كلها تنحصر فيها.

غير أن أوستن، وببراعة تحليلية نادرة، سرعان ما اكتشف أن هذا التمييز الأولي غير محكم، فحتى الجمل ظاهرة الثبات مثل "اليوم الجمعة" تؤدي فعلاً كلامياً حين ننطق بها في سياق معين– قد تكون تحذيراً أو تذكيراً أو تبريراً– مما دفعه إلى التراجع عن التمييز الثنائي والانتقال إلى نظرية أكثر شمولاً تقوم على ثلاثة مستويات للفعل الكلامي: الفعل اللفظي وهو مجرد إصدار الأصوات بالمعنى النحوي والدلالي، والفعل الإلقائي وهو القوة التي يحملها اللفظ في السياق (إخبار، وعد، تهديد، تأكيد...)، والفعل التأثيري وهو الأثر الذي يحدثه الكلام في المتلقي (إقناع، إخافة، إسعاد...). وبهذا التحول الجذري أصبحت كل جملة في اللغة "فعالة" بمعنى أنها تؤدي فعلاً إلقائياً، ولم يعد التمييز بين الوصف والفعل قائماً، بل أصبح الوصف نفسه فعلاً يحمل قوة إلقائية تختلف باختلاف السياق [8]. وهكذا مهد أوستن الطريق لفهم الأمثال كأفعال إلقائية خالصة، إذ إن قول **"الطيور على أشكالها تقع"** ليس مجرد وصف لحالة بيولوجية بل فعل إلقائي يحمل قوة التأكيد على حقيقة اجتماعية، ويترتب عليه أثر في توجيه سلوك المتلقي أو تبرير موقف.

2.2 سيرل وتصنيف الأفعال الإلقائية ومكانة التأكيدية منها:

جاء جون سيرل ليأخذ الشعلة من أوستن ويحولها إلى نظام تصنيفي محكم، بدءاً من كتابه "الأفعال الكلامية" [9] وصولاً إلى مقاله الشهير "تصنيف الأفعال الإلقائية"، حيث حدد خمس فئات أساسية للأفعال الإلقائية بناء على أربعة معايير رئيسية: الغرض الإلقائي، واتجاه التلاؤم، والحالة النفسية المعبر عنها، ودرجة القوة الإلقائية. وتحتل الأفعال التأكيدية المرتبة الأولى في هذا التصنيف، إذ يُعرفها سيرل بأنها تلك الأفعال التي يلتزم فيها المتكلم بصدق المقولة المنطوقة، بحيث يربط كلامه بالعالم ربطاً يجعل الكلمات تتطابق مع الواقع (word- to- world direction

of fit)، والحالة النفسية المصاحبة هي الاعتقاد، ومن الأمثلة على ذلك: الإخبار، الادعاء، التقرير، الوصف، الاعتراف، الشكوى (في بعض سياقاتها). ويؤكد سيرل أن الغرض الأساسي من الفعل التأكيدي هو تمثيل العالم تمثيلاً صادقاً، مما يجعله عرضة لمعيار الصدق/ الكذب بخلاف الفئات الأخرى [10].

وقد وضع سيرل لكل فئة شروط سعادة محددة، وبالنسبة للأفعال التأكيدية فإن شروط السعادة تتوزع كالآتي [11]:

1- شرط المحتوى الاقتراحي: ويعني أن أي محتوى يمكن أن يُقدم كمحتوى صادق أو كاذب.

2- الشروط التحضيرية:

(أ) أن يكون لدى المتكلم دليل أو سبب معقول لاعتقاده بالمقولة (وليس مجرد تخمين).

(ب) ألا يكون من الواضح للطرفين أن المتلقي يعرف المقولة مسبقاً (لأن ذلك يفقد الفعل معناه).

3- شرط الإخلاص: أن يعتقد المتكلم فعلاً في صدق المقولة.

4- الشرط الجوهري: أن يلتزم المتكلم بتمثيل الواقع على نحو ما يقوله، أي يضع نفسه تحت طائلة المسؤولية الأخلاقية إذا ثبت العكس.

وهذه الشروط مجتمعة تجعل الفعل التأكيدي ليس مجرد إخبار بل التزاماً معرفياً وأخلاقياً، وهو بالضبط ما نجده في الأمثال: حين يقول المتكلم **"كما تدين تدان"** فهو لا يصف فقط بل يلتزم بصدق مبدأ العدالة الكونية، ويضع نفسه تحت مسؤولية هذا الالتزام.

أما القوة الإلقائية في الأفعال التأكيدية فتختلف درجةً وفق السياق والصيغة: **فـ"أؤكد لك" أقوى من "أظن"**، وهذا التنوع في الدرجة هو ما يجعل الأمثال الشعبية تحمل قوة إلقائية هائلة رغم إيجازها، إذ تعتمد على السلطة المتوارثة للحكمة الجماعية[12].

2.3 التأكيد المباشر وغير المباشر:

يميز سيرل بين الأفعال الكلامية المباشرة وغير المباشرة، فالفعل الكلامي المباشر هو ذاك الذي تتطابق فيه الصيغة اللفظية مع القوة الإلقائية المقصودة، فإذا قلنا "أخبرك أن الباب مفتوح" فهذا تأكيد مباشر. أما غير المباشر فيحدث حين تستخدم صيغة إلقائية لأداء وظيفة أخرى، كأن يقول شخص في غرفة باردة "هل يمكنك إغلاق النافذة؟"، فالمعنى الحرفي سؤال عن القدرة، لكن القوة الإلقائية الحقيقية هي طلب، ويستنتج المتلقي ذلك عبر مبدأ التعاون عند غرايس

ومعرفة السياق. ويُرجع سيرل السبب الرئيسي للجوء إلى التأكيد غير المباشر إلى التهذيب: فالطلب المباشر "أغلق النافذة!" قد يكون وقحاً، بينما الصيغة غير المباشرة تحفظ ماء الوجه للطرفين [13]. وفي الأمثال الشعبية، نجد أن الغالبية العظمى هي تأكيدات مباشرة خالصة، لأن المثل يُلقى ليؤكد حكمة عامة بلا مواربة، كما في **"من جد وجد"** الذي يؤكد مباشرة علاقة السببية بين الجهد والنجاح، لكن هناك حالات نادرة يستخدم فيها المثل بطريقة غير مباشرة، كأن يقول الشخص ساخراً **"القرد بعين أمه غزال"** ليعبر عن سخرية غير مباشرة من تقييم شخصي متحيز.

وخلاصة القول إن الأفعال التأكيدية في صيغتها المباشرة وغير المباشرة تشكل النواة الصلبة للوظيفة التداولية في الأمثال، إذ تحول المثل من مجرد تركيب لغوي إلى التزام معرفي يُلزم قائله ويؤثر في متلقيه، وهو ما سيظهره التحليل التطبيقي في هذه الدراسة بأدلة واضحة.

2.4 التأكيد في الأمثال: هل المثل فعل كلامي مباشر أم غير مباشر؟

إن السؤال الطبيعي الذي يطرح نفسه بإلحاح في سياق الدراسة الحالية هو: هل يُعد المثل الشعبي بطبيعته الموجزة والحكيمة فعلاً كلامياً تأكيدياً مباشراً يُلقى دون مواربة ليُلزم قائله بصدق المقولة في كل السياقات؟ أم أنه قد يتحول في بعض الاستخدامات إلى فعل غير مباشر يخفي قوته الإلقائية خلف ستار من التلميح أو السخرية أو التهذيب الاجتماعي؟ والجواب، كما يتبين من تحليل سيرل الدقيق للأفعال غير المباشرة أن الغالب الأعم على الأمثال هو الطابع المباشر الخالص، ذلك أن المثل يُلقى أصلاً ليُؤكد حكمة عامة بلا لبس، فيصبح قائله ملتزماً التزاماً مطلقاً بصدق الملاحظة التي يحملها، ويُلزم المتلقي بقبولها كجزء من التراث الجماعي الذي لا يقبل الجدل، وهذا الالتزام المباشر هو ما يمنح المثل قوته الإقناعية الهائلة في المجتمعات الشفوية خاصة، حيث يُستخدم كدليل نهائي في النقاش أو كختام حاسم للحوار[14].

وفي معظم الحالات، يكون المثل فعلاً تأكيدياً مباشراً لأن صيغته اللغوية تتطابق تماماً مع القوة الإلقائية المقصودة، فحين يقول المتكلم في لهجته المحكية **"الطيور على أشكالها تقع"** ردّاً على تجمع أشخاص متشابهين في الطباع السيئة، فهو يؤكد مباشرة حقيقة اجتماعية نفسية دون أي التفاف، ويضع نفسه تحت طائلة الصدق المطلق، مستوفياً بذلك شروط السعادة كاملة، من الإخلاص إلى الشرط الجوهري. وكذلك المثل **"كما تدين تدان"** الذي يُلقى لتأكيد مبدأ العدالة

الكونية بصيغة قاطعة لا تحتمل التأويل، فهو تأكيد مباشر يعتمد على التوازن النحوي والدلالي ليحقق أعلى درجة من القوة الإلقائية [15].

غير أن هذا الطابع المباشر لا يمنع وجود حالات يتحول فيها المثل إلى فعل تأكيدي غير مباشر، وذلك حين يُستخدم في سياق يتطلب التهذيب أو السخرية أو التوبيخ الخفيف، فيصبح المثل أداة للتلميح بدلاً من التصريح، مستفيداً من مبدأ التعاون عند غرايس [16]، ومن السياق المشترك بين المتكلم والمتلقي. فمثلاً، حين يرى المتكلم ابناً عاقاً لوالدته ويقول بسخرية **"القرد بعين أمه غزال"**، فإن المعنى الحرفي يبدو تأكيداً مباشراً على نسبية الجمال، لكن القوة الإلقائية الحقيقية هي توبيخ غير مباشر، مستترا خلف ستار من التهكم لحفظ ماء الوجه، وهذا التحول هو بالضبط ما يجعل الأمثال مرنة تداولياً، قادرة على أداء وظائف متعددة كالتحذير والتهديد أو الوعد أوتقديم النصيحة دون أن تفقد جوهرها التأكيدي [17].

ومن الأمثلة التمهيدية الأخرى التي ستطرح بالتفصيل في التحليل التطبيقي المثل **"درهم وقاية خير من قنطار علاج"** الذي يؤكد مباشرة أفضلية الوقاية، لكنه قد يُستخدم بشكل غير مباشر في سياق تقديم النصيحة بصورة مهذبة، فيصبح تلميحاً إلى الحاجة للتخطيط المسبق دون إحراج مباشر. وكذلك **"لا يلدغ المؤمن من جحر واحد مرتين"** الذي يكون في أغلب السياقات تأكيداً مباشراً على أهمية التعلم من الأخطاء، لكنه يتحول إلى تحذير غير مباشر حين يُقال لشخص يعيد تكرار خطأ واضح، محافظاً على اللياقة الاجتماعية. وهكذا، فإن الطابع المباشر هو السائد في الأمثال التأكيدية، لكن إمكانية تحول هذا النوع من الأمثال إلى الطابع غير المباشر تجعلها أداة تداولية فائقة المرونة تتكيف مع متطلبات السياق الثقافي والاجتماعي[18].

2.5 موسيقى المثل والإيقاع وعلاقتهما بالمعنى التأكيدي:

يعد البعد الصوتي من الجوانب الأساسية في دراسة الأمثال الشعبية كأفعال تأكيدية، ذلك أنه يمنحها قوة إقناعية إضافية، إذ لا تقتصر حكمة المثل على المعنى الدلالي فحسب، بل تمتد إلى الإيقاع الموسيقي الداخلي الذي يجعلها تلتصق بالذاكرة وتترسخ في الوجدان الجماعي، فالموسيقى هنا– بمفهومها الواسع الذي يشمل السجع والتوازن والتناظر الصوتي والإيقاع الداخلي– ليست زينة بلاغية عابرة، بل هي جزء جوهري من القوة الإلقائية التأكيدية، إذ تعمل على تضخيم الالتزام بالصدق وتجعل المتلقي أكثر استعداداً لقبول الحكمة كحقيقة لا تقبل

الجدل[19]. ويُعد السجع في التراث العربي من أبرز مظاهر هذه الموسيقى، إذ يعتمد على تكرار الصوت الختامي ليخلق تناغماً صوتياً يعزز التوازن النفسي والدلالي معاً، فالمثل **"في التأني السلامة وفي العجلة الندامة"** يعتمد على سجع الكلمات الختامية (سلامة – ندامة) ليؤكد التناقض بينها بقوة إيقاعية تجعل التأكيد أكثر حدة وإلزاماً، وكأن الصوت نفسه يشهد على صدق المقولة. وكذلك الحال في المثل **"من جدّ وجد ومن زرع حصد"** حيث يتكرر السجع (وجد – حصد) مع توازن نحوي كامل يجعل المثل يرن في الأذن كوحدة موسيقية متكاملة، مما يعزز الالتزام بالصدق إلى درجة تجعل المتلقي يشعر أن الحكمة محفورة في الطبيعة البشرية ذاتها.

أما التوازن والتناظر الصوتي فيتجلى في التقسيم المتساوي للجمل، كما في **"البعيد عن العين بعيد عن القلب"** حيث يتساوى النصفان صوتياً وإيقاعياً (بعيد عن العين // بعيد عن القلب)، مما يخلق تناظراً يعكس التوازي الدلالي، ويجعل التأكيد أكثر إحكاماً، وكأن الإيقاع نفسه دليل على صحة الملاحظة النفسية. وفي الإنجليزية نجد الشيء نفسه في **" An ounce of prevention is worth a pound of cure"** حيث يعتمد الإيقاع على التوازن الكمي مع تناظر صوتي خفيف يعزز القوة التأكيدية [20].

وسيقدم الباحث في التحليل التطبيقي للأمثال المدرجة أعلاه دراسة صوتية دلالية موجزة لإبراز دور السجع أو التوازن في تضخيم القوة الإلقائية التأكيدية، إلى جانب البعد الصوتي الذي يجعل الأمثال تتجاوز حدود اللغة لتصبح جزءاً من الذاكرة الثقافية الحية والمقاومة للنسيان رغم مرور الزمن والتغيرات الحضارية.

منهجية اختيار الامثال وكيفية تحليلها:

يأتي اختيار الأمثال محلّ الدراسة بناء على ما تحمله من الحكم التي لا تزال حية تُردد في مجالس العائلات الأردنية مثلا وفي الأحاديث اليومية، وفي الوقت نفسه لها أثر عميق في التراث الإنجليزي الموثق تاريخياً بصورة لا تقبل الشك. وقد حرص الباحث في هذا السياق على أن تكون الأمثال مأخوذة أولاً من المصادر الفصيحة الكبرى مثل "مجمع الأمثال" لأبي الفضل الميداني (ت 518هـ) و"جمهرة الأمثال" لأبي هلال العسكري (ت 395هـ)، كما حرص على أن تكون هذه الأمثال شائعة فعلاً في اللسان الأردني، إضافة إلى مقابلة كل مثل عربي بمثل إنجليزي أصيل موثق في قواميس الأمثال الإنجليزية المعتمدة أو في النصوص التاريخية، دون استخدام الترجمة الحرفية.

وعليه، تم اختيار أمثال تغطي تنوعاً دلالياً واسعاً: اجتماعياً (كيفية اختيار الأصحاب)، وأخلاقياً (الجزاء من جنس العمل)، ونفسياً (نسبية الجمال والتعلق العاطفي)، وعملياً (أهمية الوقاية والصبر والتعلم من التجربة)، بغية أن تعكس هذه الدراسة ثراء (richness) التجربة البشرية المشتركة بين الثقافتين دون إجحاف بأي جانب.

يبين الجدول (1) الأمثال التي تم اعتمادها في الدراسة الحالية وتوثيقها وفق المصادر التي جاءت فيها.

جدول 1: الأمثال المختارة

المثل العربي	توثيق المثل العربي	توثيق المثل الإنجليزي	المثل الإنجليزي
الطيور على أشكالها تقع	الميداني،1988،ج.1،ص345	Mieder, 2004,p.63	Birds of a feather flock together
كما تدين تدان	العسكري، 1988،ج.2،ص123	Crystal,2010,p.234	As you sow, so shall you reap
القرد بعين أمه غزال	الميداني،1988،ج. 2،ص456	Mieder, 2004,p.44	Beauty is in the eye of the beholder
درهم وقاية خير من قنطار علاج	العسكري،1988،ج.1،ص289	Mieder, 2004,p.8	An ounce of prevention is worth a pound of cure
البعيد عن العين بعيد عن القلب	الميداني،1988،ج.1،ص167	Mieder,2004,p.130	Out of sight, out of mind
من جدّ وجد	Fargal, 2019,p.89	Mieder,2004,p.239	Where there's a will there's a way
الجار قبل الدار	Fargal, 2019,p.103	Robert,1885,p.97	The best neighbour is the peacemaker
العقل زينة	Fargal, 2019,p.99	Mieder,2004,p.13	Handsome is as handsome does
من شب على شيء شاب عليه	الميداني،1988،ج.2،ص234	Fergusan,207,p.40	The child is father to the man

وسيتم تحليل الأمثال المذكورة أعلاه باتباع خطوات ثابتة ومرنة وبما يسمح للمعنى أن يتنفس داخل السياق، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

أولاً: تثبيت نص المثل العربي كما ورد في المصادر الفصيحة، وذكر صيغته في اللهجة الأردنية إن اختلفت، ثم ذكر المقابل الإنجليزي الأصيل مع توثيقه التاريخي المختصر.

ثانياً: تقديم المعنى الحرفي للمثل، تلك الطبقة الخارجية التي تبدو أحياناً ساذجة أو غريبة، لكنها البوابة الضرورية.

ثالثاً: الانتقال إلى المعنى المجازي، حيث تتكشف الاستعارة وتظهر الحكمة بوضوح.

رابعاً: الانتقال إلى صلب التحليل التداولي: هل الفعل التأكيدي هنا مباشر أم غير مباشر؟ ما درجة قوة الإلقاء؟ هل تتحقق شروط السعادة كاملة؟ وكيف يُستخدم المثل في السياقات اليومية في كلا اللغتين؟

خامساً: إلقاء نظرة موجزة على موسيقى المثل: السجع، التوازن، التناظر الصوتي، وكيف يساهم الإيقاع في تعزيز قوته التأكيدية.

سادساً: وضع جدول مقارن لبيان أوجه التشابه والاختلاف في المستويات الثلاثة (حرفي– مجازي– تداولي) وفي البعد الصوتي.

وتهدف هذه العملية إلى تقديم تحليل موضوعي متكامل يمكن القارئ من الإحاطة بهذه الأمثال ومكنوناتها والحكمة المرجوة من ورائها.

التطبيق التحليلي - التقابلي: تحليل الأمثال:

المثل الأول: "الطيور على أشكالها تقع" [21]: يستخدم هذا المثل في اللهجة الأردنية تماماً كما هو، إلى جانب استخدامه الشائع في اللغة العربية الفصحى. ويقابله في اللغة الإنجليزية **" Birds of a feather flock together"** [22]

يلخص الجدول (2) مستويات التحليل التقابلي للمثل:

جدول (2) مستويات التحليل التقابلي للمثل: "الطيور على أشكالها تقع" ويقابله في اللغة الإنجليزية "Birds of a feather flock together"

المستوى	المثل العربي	المثل الإنجليزي	درجة التطابق
الحرفي	طيور حسب الشكل الخارجي	طيور حسب الريش	عالية جداً
المجازي	تشابه الطباع	تشابه الطباع	تام
التداولي	تأكيد مباشر، انتقاد اجتماعي	تأكيد مباشر، تبرير/انتقاد اجتماعي	تام
الإيقاعي	توازن + سجع خفيف	توازن + تكرار حرف f	عالية

يبين الجدول مستويات تحليل المثل، وهي على النحو الآتي:

- المعنى الحرفي: الطيور تتجمع وتقع (تهبط أو تتوقف) حسب أنواعها وأشكالها الخارجية.

-المعنى المجازي: المتشابهون في الطباع والقيم والميول ينجذبون إلى بعضهم ويختارون صحبة بعضهم، وغالباً ما يُقصد به انتقاد التشابه في الصفات السيئة.

- التحليل التداولي: يعدّ هذا المثل فعلاً تأكيديّاً مباشراً يلتزم المتكلم فيه بصدق ملاحظة اجتماعية - نفسية متكررة، مستوفياً بذلك شروط السعادة كاملة: فالمحتوى الاقتراحي واضح، والشرطان التحضيريان متحققان لأن المتكلم يملك دليلاً تجريبياً ولا يفترض أن المتلقي يعرفه مسبقاً بالضرورة، والإخلاص موجود لأن المثل يُلقى عن قناعة جماعية، والشرط الجوهري متحقق في الالتزام بتمثيل الواقع تمثيلاً صادقاً [23]. أما بالنسبة لقوة الإلقاء فهي عالية جداً لأن المثل يُستخدم كدليل نهائي في النقاش، سواء في المجالس العربية لانتقاد تجمع "الأشكال الواحدة" من الشباب أو في الخطاب الإنجليزي لتبرير الانتماءات الطبقية أو السياسية. نادراً ما يتحول استخدام هذا المثل إلى غير مباشر، كأن يقال بسخرية للتلميح دون تصريح.

- الدراسة الموسيقية الإيقاعية: يعتمد المثل العربي على التوازن الصوتي (الطيور على أشكالها // تقع)، وإيقاع ثلاثي يجعله يرن كوحدة واحدة، مما يعزز القوة التأكيدية بإحساس الإحكام والحتمية. وكذلك المثل الإنجليزي فهو متوازن (Birds of a feather // flock together) مع تكرار صوت "f" وتواز نحوي يخلق تناغماً موسيقياً يجعل الحكم يبدو طبيعياً لا يقبل الجدل.

المثل الثاني: "كما تدين تدان"[24]: يستخدم هذا المثل في كل من اللغة العربية الفصحى وفي الاستعمال العربي، ويقابله في اللغة الإنجليزية: **"As you sow, so shall you reap"** [25]

يوضح الجدول (3) مستويات التحليل التقابلي للمثل.

جدول (3) مستويات التحليل التقابلي للمثل: "كما تدين تدان"، ويقابله باللغة الإنجليزية: "As you sow, so shall you reap "

المستوى	المثل العربي	المثل الإنجليزي	درجة التطابق
الحرفي	الحكم بالمثل	ما تزرعه ستحصده	عالية (استعارة مختلفة)
المجازي	الجزاء من جنس العمل	الجزاء من جنس العمل	تام
التداولي	تأكيد مباشر، تحذير أخلاقي/ ديني	تأكيد مباشر، تحذير أخلاقي/ ديني	تام
الإيقاعي	سجع متواز	توازن كتابي	عالية جداً

يبين الجدول مستويات التحليل التقابلي للمثل في اللغتين العربية والأجنبية، وهي كالآتي:

- المعنى الحرفي: كما تحكم على الآخرين أو تفعل بهم، سيُحكم عليك أو يُفعل بك تماماً.

- المعنى المجازي: الجزاء من جنس العمل، وهو ما يؤكد مبدأ العدالة الكونية أو الأخلاقية الذي لا يتخلف.

- التحليل التداولي: يعكس هذا المثل أنقى صور الفعل التأكيدي المباشر، إذ يلتزم المتكلم التزاماً مطلقاً بصدق قانون أخلاقي عام، مستوفياً شروط السعادة بامتياز: حيث يحقق المثل الشرط التحضيري لأن المتكلم يملك دليلاً من التجارب الإنسانية، كما أنه يحقق شرط الإخلاص بصورة مطلقة فالمثل يُلقى من يقين ديني أو أخلاقي، أما الشرط الجوهري فيتجلى بأقوى صوره إذ يضع

المتكلم تحت طائلة المسؤولية الأخلاقية الكاملة[26]، وفيما يتعلق بقوة الإلقاء فهي هائلة حيث تصل حد التحذير الديني في السياقين؛ ويقال هذا المثل في الاستعمال العربي لمن يظلم الطرف الآخر، أما في اللغة الإنجليزية فيستخدم هذا المثل في الخطب الدينية أو السياسية للتأكيد على المساءلة. ولا يتحول إلى غير مباشر إلا في حالات نادرة كأن يُقال بسخرية لمن يشتكي من ظلم بعد أن ظلم.

- الدراسة الموسيقية الإيقاعية: يحقق هذا المثل توازنا مثاليا في اللغة العربية (كما تدين// تدان) مع سجع كامل "ين/ان" يخلق إيقاعاً دائرياً يعكس من خلاله فكرة الدوران الكوني للجزاء، ما يجعل التأكيد يبدو حتمياً قدرياً. ويحقق المثل في اللغة الإنجليزية أيضاً توازنا تاما **(As you sow// so shall you reap)** مع تكرار "you"، إضافة إلى وجود الإيقاع الكتابي الذي يعزز الشعور بالحتمية الإلهية.

المثل الثالث: "القرد بعين أمه غزال"[27]، حيث يستخدم هذا المثل في الاستعمال العربي كما هو تماما. ويقابله في اللغة الإنجليزية **"Beauty is in the eye of the beholder"** [28]

يشير الجدول (4) إلى مستويات التحليل التقابلي للمثل.

جدول (4) مستويات التحليل التقابلي للمثل: "القرد بعين أمه غزال" ويقابله باللغة الإنجليزية:

"Beauty is in the eye of the beholder"

المستوى	المثل العربي	المثل الإنجليزي	درجة التطابق
الحرفي	قرد في عين الأم = غزال	الجمال في عين الناظر	متوسطة (صورة مختلفة)
المجازي	نسبية الجمال	نسبية الجمال	تام
التداولي	تأكيد مباشر/ ساخر غير مباشر غالباً	تأكيد فلسفي مباشر	عالية جداً
الإيقاعي	تناظر تباييني + مفارقة صوتية	إيقاع شعري تجريدي	عالية

ويمكن تفصيل مستويات التحليل التقابلي لهذا المثل كما هو آت:

- المعنى الحرفي: إن القرد (القبيح في الثقافة العربية) يُرى غزالاً (رمز الجمال) في عين أمه فقط.

- المعنى المجازي: يعدّ الجمال أمراً نسبياً إذ يخضع للعاطفة والحب، ولا يعدّ موضوعيا مطلقاً.

- التحليل التداولي: يشير هذا المثل إلى فعل تأكيدي مباشر في الأساس، لكنه قابل للتحول إلى غير مباشر بسبب طابعه الساخر، إذ يحقق شروط السعادة بشكل واضح، ويتجلى ذلك من خلال الدليل التجريبي، فالإخلاص موجود لأن الملاحظة نفسية عامة، كما أن الالتزام بالصدق قوي لكنه يحمل لمسة تهذيب اجتماعي[29]. أما بالنسبة لقوة الإلقاء الخاصة بهذا المثل فهي متوسطة إلى مرتفعة. ويتداول هذا المثل في الاستعمال العربي لتبرير حب الأمهات لأبنائهن كما يستخدم في بعض الأحيان للسخرية الخفيفة من ذوق شخص ما أو من سلوكه. أما في اللغة الإنجليزية فهو أكثر تجريداً وفلسفية، حيث يستخدم للدفاع عن الاختلاف في الأذواق. وغالباً ما يكون هذا المثل غير مباشر في الاستخدام الساخر على نحو: "آه، ما القرد بعين أمه غزال" بمعنى أنك متحيز جداً.

- الدراسة الموسيقية الإيقاعية: يلاحظ وجود تباين حاد في المعنى (القرد// غزال) مما يخلق مفارقة موسيقية تعزز السخرية والتأكيد معاً، أما الإيقاع في هذا المثل هو إيقاع ثنائي يجعل المثل سهل الحفظ. وفي المقابل، فإن المثل في اللغة الإنجليزية أكثر سلاسة وتجريداً (beauty //beholder) مع وجود إيقاع شعري.

المثل الرابع: "درهم وقاية خير من قنطار علاج" [30]: ويستخدم هذا المثل في الاستعمال العربي بنفس الصيغة تماماً، كما يستخدم لتقديم النصائح الطبية والحياتية، ويقابله في اللغة الإنجليزية:

"An ounce of prevention is worth a pound of cure " [31]. وقد تم ذكر هذا المثل قديماً في جريدة بنيامين فرانكلين عام 1736 بصيغة أخرى تحمل نفس المعنى الحرفي والمجازي والتداولي "An ounce of wit that is bought, is worth a pound that is taught" [32].

ويشير الجدول (5) إلى مستويات التحليل التقابلي للمثل.

جدول (5) مستويات التحليل التقابلي للمثل: "درهم وقاية خير من قنطار علاج": ويقابله في اللغة الإنجليزية: "An ounce of prevention is worth a pound of cure"			
المستوى	العربي	الإنجليزي	درجة التطابق
الحرفي	وزن صغير وقاية < وزن كبير علاج	وزن صغير وقاية < وزن كبير علاج	تام (نفس الصورة تقريباً)
المجازي	أفضلية الوقاية	أفضلية الوقاية	تام
التداولي	تأكيد مباشر، نصيحة عملية قاطعة	تأكيد مباشر، نصيحة عملية قاطعة	تام
الإيقاعي	توازن استباقي	توازن استباقي + تدفق صوتي	تام

ويمكن تبيان مستويات التحليل التطابقي للمثل كالآتي:

- المعنى الحرفي: يعني هذا المثل حرفيا أن درهم (هو وزن قليل يعادل 3 غرامات) من الوقاية هو أفضل بكثير من قنطار (وزن كبير يعادل 100 رطل أو أكثر) من العلاج.

- المعنى المجازي: يقصد من هذا المثل أن الجهد اليسير المبذول في منع وقوع المشكلة أفضل من الجهد الكبير المطلوب لإصلاحها بعد وقوعها، سواء فيما يخص الصحة أو المال أو العلاقات أو أي شأن حياتي.

- التحليل التداولي: يبرز الفعل التأكيدي المباشر في هذا المثل بأعلى درجاته، حيث يلتزم فيه المتكلم بصدق مبدأ عقلي- عملي عام يستمد قوته من التجربة التاريخية المتراكمة، مستوفياً في ذلك كافة شروط السعادة دونما نقص: فالمحتوى الاقتراحي هنا مقارن بشكل كمي واضح، أما الشرطان التحضيريان فهما متحققان فعلياً لأن المتكلم يملك دليلاً من الواقع اليومي، وفيما يتعلق بشرط الإخلاص فهو مطلق لأن المثل يُلقى كنصيحة صادقة، وكذلك فإن الشرط الجوهري يظهر في أقوى صوره إذ يضع المتكلم تحت مسؤولية أخلاقية وعملية كاملة، كما أن قوة الإلقاء في المثل عالية جداً تصل حد الأمر المقنع. ويتم تداول هذا المثل في اللسان العربي على مستوى الحياة اليومية في سياقات عدة، فعلى سبيل المثال لا الحصر قد يقال لمن يهمل صيانة

سيارته أو صحته بهدف تنبيه المخاطب وإلزامه بأخذ الحيطة فوراً. وفي الإنجليزية يُستخدم هذا المثل في السياسات العامة والطب الوقائي بنفس الحدة. ونادراً ما يتحول المثل أعلاه إلى غير مباشر، كأن يستخدم في سياق تهذيبي لشخص عنيد أو متزمت.

- الدراسة الموسيقية الإيقاعية: يخلق هذا المثل إيقاعاً يعزز الشعور بالحتمية العقلية وكأن الصوت نفسه يثبت العقلانية والحكمة المرجوة منه (درهم// قنطار). ويُلاحظ أن المثل في اللغة الإنجليزية مطابق تماماً في التوازن، مع وجود إيقاع متدفق يجعل التأكيد يبدو بديهياً طبيعياً، مما يؤكد التقارب الثقافي العميق من هذه الناحية.

المثل الخامس: "البعيد عن العين بعيد عن القلب"[33]، يستخدم هذا المثل في اللسان العربي بشكل واسع محافظاً على الصيغة نفسها، وهو متداول بكثرة في السياقات المتعلقة بالحب والصداقة. ويقابله في اللغة الإنجليزية: "**Out of sight, out of mind**" [34]. وقد وثق هذا المثل قديما في العصور الإنجليزية الوسطى [35].

يبرز الجدول (6) مستويات التحليل التقابلي للمثل.

جدول (6) مستويات التحليل التقابلي للمثل: "البعيد عن العين بعيد عن القلب"، ويقابله باللغة الإنجليزية: "Out of sight, out of mind"

المستوى	المثل العربي	المثل الإنجليزي	درجة التطابق
حرفي	بعيد عن العين = بعيد عن القلب	خارج النظر = خارج العقل	تام
مجازي	الابتعاد يؤدي للنسيان العاطفي	الابتعاد يؤدي للنسيان العاطفي	تام
تداولي	تأكيد مباشر، تفسير/ تبرير عاطفي	تأكيد مباشر، تفسير/ تبرير عاطفي	تام
إيقاعي	تناظر كامل + تكرار	تناظر كامل + تكرار	تام

ويمكن تفصيل مستويات التحليل التقابلي للمثل الواردة في الجدول على النحو التالي:

- المعنى الحرفي: من كان بعيداً عن مجال الرؤية والنظر بات بعيداً عن القلب والذاكرة.

- المعنى المجازي: يراد بهذا المثل الإشارة إلى أن الابتعاد الجسدي يؤدي إلى التباعد العاطفي والنسيان، سواء أكان ذلك في الحب أم الصداقة أم العلاقات الإنسانية الأخرى.

- التحليل التداولي: يدل المثل على فعل تأكيدي مباشر يصف آلية نفسية طبيعية بصدق مطلق، ومن الجدير بالذكر أن المثل قد استوفى كافة شروط السعادة بيسر ووضوح تامين: فالدليل منبثق من التجربة اليومية، ويتحقق شرط الإخلاص فيه بشكل قوي لأن الملاحظة واقعية، أما

فيما يتعلق بالالتزام بالصدق فهو عالٍ جداً لكنه يحمل لمسة حزن أو سخرية أحياناً. ويمكن تصنيف قوة الإلقاء بأنها متوسطة إلى مرتفعة. يستخدم هذا المثل عند العرب لتفسير انقطاع علاقة بسبب البعد أو السفر، وفي اللغة الإنجليزية يتم تداوله في سياقات الحب أو الأعمال بالطريقة عينها. وقد يصبح المثل في بعض الحالات غير مباشر كأن يُقال بتهكم لمن يشتكي من نسيان أحدهم له للتلميح دون اتهام مباشر.

- الدراسة الموسيقية الإيقاعية: يتجلى التناظر الصوتي الكامل بوضوح في المثل (البعيد عن العين// بعيد عن القلب) مع تكرار "بعيد عن" مما يخلق إيقاعاً دائرياً يعكس فكرة الدوران العاطفي، ويجعل التأكيد يبدو قدرياً لا يقاوم. وكذلك الحال في اللغة الإنجليزية إذ يظهر المثل مطابقا تماماً في التناظر (Out of sight// out of mind) مع تكرار "out of" مما يولد نفس الإيقاع الدائري، ويُعد هذا التطابق الصوتي من أقوى الأدلة وأوضحها على عالمية التجربة البشرية.

المثل السادس: "من جدّ وجد" [36]، يشيع استخدام هذا المثل في الاستعمال العربي على نحو: "اللي بجد بيلاقي" أو "من جد وجد"، ويقابله في الإنجليزية: " Where there's a will there's a way" [37].

يلخص الجدول (7) مستويات التحليل التقابلي للمثل.

جدول (7) مستويات التحليل التقابلي للمثل: "من جدّ وجد"، وما يقابله في اللغة الإنجليزية: "Where there's a will there's a way"

المستوى	المثل العربي	المثل الإنجليزي	درجة التطابق
الحرفي	من اجتهد وجد النتيجة	حيث يوجد إرادة هناك طريقة	عالية جداً
المجازي	الإرادة تذلل العقبات	الإرادة تذلل العقبات	تام
التداولي	تأكيد مباشر، تحفيز أخلاقي	تأكيد مباشر، تحفيز أخلاقي	تام
الإيقاعي	سجع حاد + إيجاز	توازن صوتي + تدفق	عالية جداً

يتبين من الجدول أن مستويات التحليل التقابلي للمثل هي على النحو الآتي:

- المعنى الحرفي: يعني المثل: أن من اجتهد وبذل الجهد وجد النتيجة المرجوة.
- المعنى المجازي: يراد من المثل الإشارة إلى أن الإرادة القوية والمثابرة قادرة على تذليل كل العقبات وبالتالي الوصول الحتمي إلى تحقيق النجاح.
- التحليل التداولي: يظهر الفعل التأكيدي المباشر في المثل بصورة جلية، حيث يلتزم المتكلم بصدق مبدأ نفسي- أخلاقي عام، إضافة إلى استيفاء كافة شروط السعادة: فالدليل التجريبي واضح وصريح، كما أن شرط الإخلاص عالٍ لأن المثل يُلقى كتحفيز، وفيما يخص الشرط الجوهري فهو قوي إذ يضع المتكلم تحت مسؤولية أخلاقية (تشجيع المثابرة)[38]، وبالنسبة لقوة الإلقاء فهي عالية. ويتم تداول المثل في الأردن بهدف تحفيز الطلاب أو رجال الأعمال وتشجيعهم على العمل والاجتهاد والمثابرة، كما يشيع تداوله في اللغة الإنجليزية في سياقات متعددة أبرزها الخطب التحفيزية التي ترمي إلى تشجيع المخاطبين وبث الحماس في نفوسهم. ومن الجدير بالذكر أنه نادراً ما يتحول إلى غير مباشر، كأن يستخدم في سياق تهكمي عند مخاطبة المتوانين أو الكسالى.
- الدراسة الموسيقية الإيقاعية: يلاحظ وجود إيجاز شديد في المثل مع سجع كامل "جد/ وجد" وهذا بدوره يخلق إيقاعاً حاداً يعكس السرعة والحتمية، كما أن التوازن الصوتي يجعل الحكم يبدو بديهياً. ويتشابه المثل الإنجليزي مع نظيره من حيث الإيجاز والتوازن (will// way) مع تكرار صوت "w" حيث يولد إيقاعاً تحفيزياً متدفقاً، مما يعزز الشعور بالمثابرة.

المثل السابع: "الجار قبل الدار"[39]، يتم استخدامه في الاستعمال العربي بنفس الصيغة مع نطق "الجار قبل الدار" للتركيز على الأولوية.

ويقابله في اللغة الإنجليزية: **"The best neighbour is the peacemaker"**[40]، ويأتي هذا المثل أيضاً بصيغ أخرى مختلفة لكن جلها يحمل نفس المعنى مثل " He that has a good neighbor has a good morrow"[41].

يلخص الجدول (8) مستويات التحليل التقابلي للمثل.

جدول (8) مستويات التحليل التقابلي للمثل: "الجار قبل الدار"، ويقابله في اللغة الإنجليزية: "The best neighbour is the peacemaker"			
المستوى	المثل العربي	المثل الإنجليزي	درجة التطابق
الحرفي	الجار أولى من الدار	جار طيب أفضل من صديق بعيد	عالية جداً
المجازي	أولوية الجار الصالح	أولوية الجار الصالح	تام
التداولي	تأكيد مباشر، نصيحة اجتماعية أخلاقية	تأكيد مباشر، نصيحة دينية/ أخلاقية	تام
الإيقاعي	سجع كامل + توازن	توازن + تناظر صوتي	تام

تتضح مستويات التحليل التقابلي للمثل على النحو المبين أدناه:

- المعنى الحرفي: يعني أن الجار يأتي في الأولوية قبل الدار (المنزل) عند اختيار المسكن.
- المعنى المجازي: يشير المثل إلى أن القرب الاجتماعي والجوار الصالح أهم بكثير من جمال المنزل أو اتساعه، فالجار الطيب نعمة والجار السيئ نقمة.
- التحليل التداولي: يبرز المثل الفعل التأكيدي المباشر الذي يعبر عن حكمة اجتماعية أخلاقية عميقة، ويلتزم المتكلم فيه بصدق ملاحظة مجربة عبر الأجيال، مستوفياً كافة شروط السعادة: إذ إن المحتوى الاقتراحي مقارن أخلاقياً، والشرطان التحضيريان متحققان لأن المتكلم يملك دليلاً من الواقع الاجتماعي، والإخلاص في هذه الحالة مطلق لأن المثل يُلقى كنصيحة حياتية، أما الشرط الجوهري فهو قوي لأنه يضع المتكلم تحت طائلة المسؤولية الأخلاقية (الحث على اختيار الجيران)[42]، إضافة إلى أن قوة الإلقاء عالية. يستخدم المثل في اللسان العربي في العديد من السياقات الاجتماعية مثل شراء أو استئجار بيت للتأكيد على أولوية الجار، وفي اللغة الإنجليزية يتم توظيفه في سياقات مشابهة مع لمسة دينية بسبب الارتباط الكتابي. يمكن أن يتحول المثل إلى غير مباشر في حال استخدامه بشكل ساخر لمخاطبة من يعاني من جار السوء.

- الدراسة الموسيقية الإيقاعية: يظهر التوازن الصوتي بشكل مثالي في المثل العربي (الجار// الدار) مع وجود سجع كامل "ار/ار" يخلق إيقاعاً حاسماً يعزز فكرة الأولوية، وكأن الصوت يؤكد الحتمية الاجتماعية. ويلاحظ أن المثل الإنجليزي مشابه في التوازن (best neighbour// distant friend) مع تناظر صوتي يعطي إحساساً بالعدل الأخلاقي، مما يجعل التأكيد يبدو بديهياً عابراً للثقافات.

المثل الثامن: "العقل زينة"[43]، يستخدم هذا المثل في اللسان العربي على نحو: "العقل زينة" أو "العقل هو الزينة". ويقابله في الإنجليزية: **"Handsome is as handsome does"**[44]. وقد وظف هذا المثل أيضاً في العديد من الأعمال الأدبية أبرزها رواية بويل (Powel, 1903) المعنونة " The House on the Hudson "[45].

يوضح الجدول (9) مستويات التحليل التقابلي للمثل.

جدول (9) مستويات التحليل التقابلي للمثل: "العقل زينة": ويقابله في اللغة الإنجليزية: "Handsome is as handsome does"

المستوى	المثل العربي	المثل الإنجليزي	درجة التطابق
الحرفي	العقل = الزينة	الجمال كما يفعل	عالية
المجازي	الجمال في العقل والأخلاق	الجمال في السلوك	تام
التداولي	تأكيد مباشر، تقييم أخلاقي	تأكيد مباشر، تقييم سلوكي	تام
الإيقاعي	إيجاز + توازن معنوي	تكرار + تناظر	تام

يمكن تفصيل مستويات التحليل التطابقي للمثل كما هو موضح أدناه:

- المعنى الحرفي: يعني أن العقل هو الزينة الحقيقية للإنسان (الجمال الأصيل).

- المعنى المجازي: يقصد به أن الجمال الحقيقي يكون في العقل والأخلاق والسلوك، لا في المظهر الخارجي الزائل.

- التحليل التداولي: يتجلى الفعل التأكيدي المباشر في المثل ليؤكد قيمة أخلاقية نفسية، يلتزم المتكلم من خلالها بصدق تفوق الجوهر على الظاهر، مستوفياً شروط السعادة بامتياز: فالدليل مستخلص من التجربة الاجتماعية، وشرط الإخلاص عالٍ لأن المثل يُلقى للتربية، وتنبع قوة

الشرط الجوهري في المثل من خلال وضع المتكلم تحت مسؤولية أخلاقية (تقييم الناس بالعقل لا بالشكل)، إضافة إلى أن قوة الإلقاء عالية جداً. يتم تداول هذا المثل في الاستعمال العربي لمدح الفتاة العاقلة أو الشاب المهذب رغم بساطة مظهره، ويتم استخدامه في الإنجليزية في سياقات مشابهة مع التركيز على السلوك. ومن الجدير بالذكر أنه قد يتحول أحياناً إلى غير مباشر لغرض السخرية من الشخص حسن المظهر وسيئ الأخلاق.

- الدراسة الموسيقية الإيقاعية: من الملاحظ تمتع المثل أعلاه بالإيجاز الشديد إلى جانب التوازن المعنوي (العقل// زينة) الذي يبين أهمية العقل وقيمته بالنسبة للإنسان، الأمر الذي يخلق إيقاعاً حاسماً يجعل الحكم يبدو بديهياً أخلاقياً. وكذلك الحال بالنسبة للمثل الإنجليزي فهو مشابه في الإيجاز والتوازن (handsome is// handsome does) مع تكرار "handsome" حيث يولد ذلك تناظراً صوتياً يعزز المفارقة الأخلاقية، مما يجعل التأكيد يرن كحقيقة غير قابلة للجدل.

المثل التاسع: "من شب على شيء شاب عليه"[46]، يأتي في الاستعمال العربي على أكثر من صيغة أبرزها "من شب على شي شاب عليه" أو "اللي شب عليه شاب عليه". ويناظره في اللغة الإنجليزية: **"The child is father to the man"**[47]. وقد وظف وردسورث (Wordsworth, 1802) هذا المثل في قصيدته "My Heart Leaps Up".

يلخص الجدول (10) مستويات التحليل التقابلي للمثل.

جدول (10) مستويات التحليل التقابلي للمثل: "من شب على شيء شاب عليه"، ويقابله في اللغة الإنجليزية: "The child is father to the man"

المستوى	المثل العربي	المثل الإنجليزي	درجة التطابق
الحرفي	من تربى على شيء كبر عليه	الطفل أب للرجل	عالية
المجازي	العادات الطفولية تشكل الشخصية	العادات الطفولية تشكل الشخصية	تام
التداولي	تأكيد مباشر، نصيحة تربوية	تأكيد مباشر، تأمل نفسي	تام
الإيقاعي	تكرار + دائري	مفارقة شعرية + تدفق	عالية جداً

يمكن تفصيل مستويات التحليل التقابلي للمثل الواردة في الجدول على النحو الآتي:

- المعنى الحرفي: يعني المثل: أن من تربى أو تعود في صغره على أمر ما، كبر عليه واستمر.

- المعنى المجازي: يبين المثل أن العادات والطباع التي يكتسبها الإنسان في الطفولة تبقى معه مدى الحياة وتسهم في تشكيل شخصيته وصقلها.

- التحليل التداولي: يبرز الفعل التأكيدي المباشر للمثل بشكل نفسي خالص، حيث يلتزم المتكلم فيه بصدق الملاحظة التربوية المتكررة، ويستوفي أيضاً شروط السعادة كاملة: فالدليل من الواقع اليومي، وكذلك فالإخلاص عالٍ لأن المثل يُلقى كنصيحة تربوية، كما أن الشرط الجوهري قوي لأنه يضع المتكلم تحت مسؤولية أبوية[48]، إلى جانب قوة الإلقاء العالية. ويتم تداول المثل محليّاً لتبرير عادة سيئة عند الكبار "شب عليها" أو لحث الآباء على اليقظة في التربية، وكذلك يتم توظيف المثل الإنجليزي في سياقات نفسية وتربوية بالعمق ذاته. وقد يتحول المثل أحياناً إلى غير مباشر في حال استخدامه بأسلوب ساخر لتبرير عادات سيئة مثل الكسل.

- الدراسة الموسيقية الإيقاعية: يتحقق التوازن الصوتي الكامل في المثل العربي (من شب على شيء// شاب عليه) مع تكرار "شب/ شاب" ما يخلق إيقاعاً دائرياً يعكس فكرة الاستمرارية، ويجعل التأكيد يبدو قدرياً. ويلاحظ أن المثل الإنجليزي أكثر شعرية من نظيره (//The child is father to the man) مع مفارقة صوتية تعزز العمق النفسي، كما يعطي الإيقاع إحساساً بالحتمية الزمنية.

7-الخاتمة:

يكشف تحليل الأمثال التسعة الواردة في هذه الدراسة والمتداولة في اللغة العربية الفصحى أو الاستعمال العربي وما يقابلها من أمثال إنجليزية أصيلة موثقة تاريخياً، عن ظاهرة لغوية ثقافية عميقة الأثر، تؤكد أن الأفعال التأكيدية ليست مجرد فئة نظرية في تصنيف سيرل، بل هي الروح الحية للحكمة الشعبية في كلتا اللغتين، ذلك أن كل مثل من هذه الأمثال التسعة تحول إلى التزام مطلق بصدق ملاحظة إنسانية متكررة، مستوفياً شروط السعادة بدرجة عالية جداً، ومُلزماً المتكلم أخلاقياً ومعرفياً بتمثيل الواقع تمثيلاً صادقاً يقبل التصديق أو التكذيب[49]. ويظهر التحليل التقابلي التفصيلي للأمثال درجة كبيرة من التطابق الدلالي التداولي بما لا يدع مجالاً للشك أن الأفعال التأكيدية تشكل الجسر الأقوى بين الثقافتين، حيث تتجاوز الفروقات السطحية في الصور لتصل إلى جوهر مشترك في تمثيل الواقع الإنساني تمثيلاً صادقاً.

أما فيما يتعلق بطبيعة الفعل التأكيدي في الأمثال أعلاه، فيتبين أن الطابع المباشر هو السائد، حيث تتطابق الصيغة اللغوية مع القوة الإلقائية تماماً، ويُلقى المثل كدليل نهائي لا يحتمل الجدل، بينما يلاحظ أن الاستخدام غير المباشر محدود جداً ومرتبط بالسخرية أو التهذيب الاجتماعي فقط **("القرد بعين أمه غزال"، "العقل زينة")**. وهذا يعني أن الأمثال التأكيدية ليست مرنة تداولياً كالطلبات أو الوعود، بل هي صلبة وحاسمة في طبيعتها، وهذا ما يفسر بقاءها ودوامها عبر القرون.

وتبرز ظاهرة رائعة جديرة بالذكر تتمثل بتأثير الثقافة على الصورة الحسية مع بقاء المعنى الدلالي التداولي واحداً تماماً؛ فالصورة العربية غالباً ما تكون حيوانية أو دينية أو تجارية محلية (قرد/غزال، دين/دين، درهم/قنطار)، بينما قد تكون في الإنجليزية زراعية أو كمية أو فلسفية (sow/reap، ounce/pound، beholder)، إلا أن الوظيفة التأكيدية والمعنى المقصود والقوة

الإلقائية هي واحدة في كل مرة، وهذا يؤكد أن الإنسانية واحدة وأن الاختلاف مجرد زخرفة خارجية فقط.

وفيما يتعلق بالتطور الحضاري والتقني، فقد كانت التساؤلات تدور حول مدى تأثيره على استدامة الأمثال، ويمكن الإجابة على ذلك بشكل واضح وقاطع ذلك أن الأمثال لن تموت وستبقى حية في ذاكرة الأجيال وعلى مر السنين. وقد تم التوصل إلى هذه الإجابة من خلال عدة دراسات أجريت على المجتمع الأردني أبرزها تلك الدراسة التي أجراها عبابنة والعجلوني على عينة أردنية واسعة إذ تبين من خلالها أن الأمثال لم تمت ولم تندثر، بل لا تزال حية بقوة لدى كبار السن، وأقل تداولاً لدى الشباب بسبب تعقيد التراكيب الكلامية لا بسبب التغيير التكنولوجي[50]. وهذا يؤكد ما جاء في الدراسة الحالية، إذ يتبين أن الأمثال التسعة محط الدراسة لا تزال تُردد يومياً في اللهجة الأردنية وكذلك الحال في اللغة الإنجليزية إذ يتم تداولها بكثرة في الإعلام الرقمي والتواصل الاجتماعي الالكتروني على وجه الخصوص[51]، وهذا دليل قاطع على أن الحكمة الشعبية أقوى وأبقى في زمن التكنولوجيا والسرعة.

ويتحقق الهدف الأول للبحث والمتعلق ببيان أهمية الأمثال من خلال عرض مقابلة للمعاني الحرفية والمجازية والوصول إلى المعنى الحقيقي، بتفصيل لم يسبق وتم طرحه في الدراسات السابقة. كما يتحقق الهدف الثاني للدراسة بإبراز الوظائف التداولية، إذ أثبت الباحث أن الوظيفة التأكيدية هي الأكثر سيادة وثباتاً. كما يتبين من هذه الدراسة أن الأفعال التأكيدية هي قلب الحكمة الشعبية، وهي الدليل الأقوى على عالمية التجربة الإنسانية وتأثيرها على مختلف الشعوب باختلاف ثقافاتهم.

وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بالأمثال العربية وما يقابلها من أمثال في اللغة الإنجليزية وفق التصنيفات الأخرى لنظرية الأفعال الكلامية وهي: الأفعال التوجيهية، والأفعال الإلزامية، والأفعال التعبيرية، والأفعال الإعلانية.

-المراجع العربية:

- بوجادي، خليفة. (2009). **في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم**. بيت الحكمة، الجزائر.

- الحقباني، عبد الله. (2024). **الاستلزام التخاطبي في الأمثال العربية: كتاب مجمع الأمثال للميداني أنموذجاً**. مجلة دار العلوم. جامعة القاهرة، مصر.

- صحراوي، مسعود. (2005). **التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي**. دار الطليعة. بيروت- لبنان.

- العربي، علي حبيب. (2025). **البعد التداولي للأمثال والحِكَم الشعبيّة المرزقيّة**. مجلة شمال إفريقيا للنشر العلمي. المجلد 3، العدد3.

- العسكري، أبو هلال. (ت:395ه). **جمهرة الأمثال**. (1988). تحقيق: أحمد عبد السلام، دار الفكر، بيروت- لبنان.

- محفوظي، سليمة. (2024). **تداولية الأمثال العربية: الجمهرة لأبي هلال العسكري أنموذجاً**. مجلة الإحياء. جامعة ابن خلدون. الجزائر.

- محيي الدين، افتخار. (2022). **المكون التداولي المعرفي في المثل العربي: رؤية تداولية نصية**. مجلة الدراسات اللغوية الأدبية. الجامعة العالمية الإسلامية- ماليزيا. المجلد13، العدد3.

- الميداني، أبو الفضل (ت:518ه). **مجمع الأمثال**. (2004). تحقيق: محمد عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، لبنان.

-المراجع الأجنبية:

- Ababneh, Sana' & Al-Ajlouny, Mohammed. (2017). **Are Proverbs Dying?** The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. Vol. 5, No. 1

- Ali, A., & Makhlef, S. (2011). **A speech act analysis of some English and Arabic proverbs**. Journal of Tikrit University for Humanities. Vol. 18, Issue 4.

- AlShorofat, O., & Al - Bzour, N. (2018). **Speech acts of North - Eastern Badia's proverbs**. International Journal of Mind, Brain & Cognition.

- Austin, J. L. (1962). **How to do things with words**. Oxford University Press.

- Crystal, D. (2010). **Begat: The King James Bible and the English language**. Oxford University Press.

- Farghal, M. (2019). **Jordan's proverbs as a window into Arab popular culture**. (1st Ed.). Cambridge Scholars Publishing.

- Fergusson, R & Manser, M. H. (2007). **The Facts on File dictionary of proverbs**. (2nd Ed.). Checkmark Books.

- Franklin, B. (2004). **Poor Richard's almanack** . Barnes & Noble. (Original work published 1736).

- Grice, H. P. (1975). **Logic and conversation**. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), Syntax and semantics: Vol. 3. Speech acts (pp. 41–58). Academic Press.

- Heywood, J. (1546). **A dialogue conteinyng the nomber in effect of all the prouerbes in the englishe tongue**. London.

- Levinson, S. C. (1983). **Pragmatics**. Cambridge University Press.

- Mieder, W. (2004). **Proverbs: A handbook**. Greenwood Press.

- Norrick, N. R. (1985). **How proverbs mean: Semantic studies in English proverbs**. Mouton.

- Powell, F. (2016). **The House on the Hudson**. Wentworth Press. (Original work published 1903).

- Roberts, T. R. (1885). **The proverbs of Wales: A collection of Welsh proverbs, with English translations**.

- Searle, J. R. (1969). **Speech acts: An essay in the philosophy of language**. Cambridge University Press.

- Searle, J. R. (1976). **A classification of illocutionary acts**. Language in Society, 5(1).

- Searle, J. R. (1979). **Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts**. Cambridge University Press.

- Smadi, Yamama & Al-Abed Al-Haq, Fawwaz. (2017). **The Pragmatics of Space Expressions in Spoken Jordanian Arabic**. David Publishing. Us.

- Tilley, M. P. (1950). **A dictionary of the proverbs in England in the sixteenth and seventeenth centuries**. University of Michigan Press.

- Wumi, I. (2025). **The wisdom of English Proverbs: Meaning, Usage, and Everyday Application**. Faloye oyewale.

- Zibin, Aseel &Altakhaineh, Abdel Rahman (2014). **Informativity of Arabic Proverbs in Context: An Insight into Palestinian Discourse**. International Journal of Linguistics. Vol 6, No. 1.

الهوامش:

1. Ali, A., & Makhlef, S. A speech act analysis of some English and Arabic proverbs. Journal of Tikrit University for Humanities. Vol. 18, Issue 4. (2011), pp. 63-64.
2. AlShorofat, O., & Al - Bzour, N. Speech acts of North - Eastern Badia's proverbs. International Journal of Mind, Brain & Cognition, (2018). P. 9.
3. Austin, J. L. How to do things with words. Oxford University Press, (1962). P.25
4. صحراوي، مسعود، التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت- لبنان، (2005)، ط1، ص40.
5. بوجادي، خليفة، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة- الجزائر، (2009)، ط1، ص86.
6. صحراوي، مسعود، التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت- لبنان، (2005)، ط1، ص11.
7. Austin, J. L. How to do things with words. Oxford University Press, (1962). P.44
8. Austin, J. L. How to do things with words. Oxford University Press, (1962). P. 30
9. Searle, J. R. Speech acts: An essay in the philosophy of language Cambridge University Press, (1969). P.123
10. Searle, J. R. A classification of illocutionary acts. Language in Society, 5(1), (1976). P.1–23
11. Searle, J. R. Speech acts: An essay in the philosophy of language University Press, Cambridge (1969). P. 66-67
12. مرجع سابق (34-50)
13. Searle, J. R. Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts. Cambridge University Press, (1979). P. 30-57
14. Searle, J. R. Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts. Cambridge University Press, (1979). P. 30-57
15. Levinson, S. C. Pragmatics. Cambridge University Press, (1983). P. 64
16. Grice, H. P. Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), Syntax and semantics: Vol. 3. Speech acts. Academic Press, (1975). P. 41–58
17. Ali, A., & Makhlef, S. A speech act analysis of some English and Arabic proverbs. Tikrit University Journal for Humanities. Vol. 18, Issue 4, (2011). P. 44-66
18. AlShorofat, O., & Al - Bzour, N. Speech acts of North - Eastern Badia's proverbs. International Journal of Mind, Brain & Cognition, (2018). P. 9
19. Norrick, N. R. How proverbs mean: Semantic studies in English proverbs. Mouton, (1985). P. 47-49
20. Mieder, W. Proverbs: A handbook. Greenwood Press, (2004). P. 8

21. الميداني، أبو الفضل (ت:518ه)، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد عبد الحميد، دار المعرفة - بيروت، لبنان، (2004)،ج.1، ص345.

22. Mieder, W. Proverbs: A handbook. Greenwood Press, (2004). P.63

23. Searle, J. R. A classification of illocutionary acts. Language in Society, 5(1), (1976). Pp.1–23.

24. العسكري، أبو هلال (ت:395ه)، جمهرة الأمثال، تحقيق: أحمد عبد السلام، دار الفكر، بيروت- لبنان، 1988، ج2، ص123.

25. Crystal, D. Begat: The King James Bible and the English language. Oxford University Press, (2010). P. 234.

26. Searle, J.R. (1976). A classification of illocutionary acts. Language in Society, 5(1), (1976). Pp. 1-23

27. الميداني، أبو الفضل (ت:518ه)، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد عبد الحميد، دار المعرفة - بيروت، لبنان (2004)، ج2. ص 456

28. Mieder, W. Proverbs: A handbook. Greenwood Press, (2004). P. 44

29. Searle, J. R. Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge University Press, (1969). Pp. 148-149.

30. العسكري، أبو هلال (ت:395ه)، جمهرة الأمثال، تحقيق: أحمد عبد السلام، دار الفكر، بيروت- لبنان، (1988)،ج. 1، ص289.

31. Mieder, W. Proverbs: A handbook. Greenwood Press, (2004). P.8

32. Franklin, B. Poor Richard's almanack (1736). Barnes & Noble. (Original work published 1736), (2004). P.122.

33. الميداني، أبو الفضل (ت:518ه)، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد عبد الحميد، دار المعرفة - بيروت، لبنان (2004)، ج.1، ص167

34. Mieder, W. Proverbs: A handbook. Greenwood Press, (2004). P. 130

35. Heywood, J. A dialogue conteinyng the nomber in effect of all the prouerbes in the englishe tongue, (1546). Pp. 8,185

36. Farghal, M. Jordan's proverbs as a window into Arab popular culture (1st.ed.). Cambridge Scholars Publishing, (2019). P. 89

37. Mieder, W. Proverbs: A handbook. Greenwood Press, (2004). P. 239

38. Searle, J. R. Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts. Cambridge University Press, (1979). Pp. 44-45

39. Farghal, M. Jordan's proverbs as a window into Arab popular culture (1st.ed.). Cambridge Scholars Publishing, (2019). P. 103

40. Roberts, T. R. The proverbs of Wales: A collection of Welsh proverbs, with English translations, (1885). P. 97

41. Tilley, M. P. A dictionary of the proverbs in England in the sixteenth and seventeenth centuries. University of Michigan Press. N.106, (1950). P. 494.

42. Searle, J. R. Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts. Cambridge University Press, (1979). Pp. 44-45

43. Farghal, M. Jordan's proverbs as a window into Arab popular culture (1st ed.). Cambridge Scholars Publishing, 2019. P.99

44. Mieder, W. Proverbs: A handbook. Greenwood Press, (2004). P. 13

45. Powell, F. The House on the Hudson. Wentworth Press. (Original work published 1903), (2016). P. 134.

46. الميداني، أبو الفضل (ت:518هـ)، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد عبد الحميد، دار المعرفة - بيروت، لبنان (2004)، ج.2، ص234

47. Fergusson, R & Manser, M. H. The Facts on File dictionary of proverbs (2nd. Ed.). Checkmark Books, (2007). P. 40.

48. Searle, J. R. A classification of illocutionary acts. Language in Society, 5(1), (1976). Pp. 1–23.

49. Searle, J. R. Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts. Cambridge University Press, (1979). Pp. 44-45

50. Ababneh, Sana' & Al-Ajlouny, Mohammed. Are Proverbs Dying? The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. Vol. 5, No. 1, (2017). Pp. 102-103.

51. Wumi, I. The wisdom of English Proverbs: Meaning, Usage, and Everyday Application. Faloye oyewale, (2025). P. 41

Assertive Speech Acts in Semantically Similar Proverbs in Light of Speech Act Theory: A Contrastive Study between Arabic and English

Abstract

This study aims to raise the issue of the semantic meanings of certain proverbs in Arabic and their counterparts in English by examining these proverbs from a pragmatic perspective in accordance with Speech Act Theory, in order to arrive at the intended meaning. Given the fundamental status occupied by assertive speech acts within the theory's fivefold classification—as they carry numerous meanings aimed at performing several pragmatic functions, primarily informing, confessing, predicting, and reporting—they were chosen as the focus of this research. The researcher employs both analytical and contrastive approaches in this study. The literal level, which focuses on the apparent meaning, is examined first, followed by the figurative level, which highlights the underlying rhetorical imagery, and finally the pragmatic level, through which the intended meaning is reached. The study concluded with the vitality of proverbs and their continued usage in both Arabic and English. The selected proverbs are still repeated daily in the Arabic language, while in English they are frequently used in the media, particularly digital media. The issue remains available for further studies related to Arabic proverbs and their English counterparts according to the other classifications of Speech Act Theory, namely: directive speech acts, imperatived speech acts, expressive speech acts, and declarative speech acts.

Keywords: Proverbs, Arabic, English, Pragmatics, Assertive.

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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/2/11م تاريخ القبول: 2026/4/28م تاريخ النشر: 2026/8/31م

أثر استخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تنمية مهارات القِراءة النقديَّة في مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر المهني

سوزان سليمان شنيكات* أ.د. ياسين علي المقوسي**

الملخص

هدفت الدراسة تعرّف أثر استخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تنمية مهارات القِراءة النقديَّة في مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر المهن. واتبعت المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي. وتألَّف أفرادها من (60) طالبة من طالبات الصف العاشر المهني في مدرسة نسيبة بنت كعب الثانوية المهنية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم منطقة السلط، الأردن، خلال الفصل الأول للعام الدراسي (2026/2025)، حيث تم توزيع الشعبتين عشوائيًا؛ لتكون إحدى الشعبتين مجموعة تجريبية (30) طالبة، والأخرى ضابطة (30). حيث طُبِّق عليهما اختبار مهارات القِراءة النقديَّة بعد التأكد من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في الدرجة الكلية لاختبار مهارات القِراءة النقديَّة، وفي جميع المهارات؛ وبناء عليه أوصت الدراسة بضرورة التوسع في تصميم المُشروعات وتنفيذها في الغرفة الصفية؛ لأثرها في تنمية مهارات القِراءة النقديَّة.

الكلمات المفتاحية: التعلّم، المُشروعات، القِراءة النقديَّة، اللغة العربية، الصف العاشر المهني.

* طالبة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. std.wse.edu.jo@6221408010
** كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1-المقدمة:

تعد اللغة ركيزة أساسية في حياة الأفراد والجماعات، وأداة محورية للتواصل وبناء المعارف واكتساب الخبرات، كما تشكّل إطارًا فكريًا وثقافيًا يسهم في بناء وعي الأفراد بذواتهم ومحيطهم. وتحتل اللغة مكانة مركزية في العملية التعليمية؛ بوصفها أساس الفهم والتحليل وبناء المعرفة، الأمر الذي ينعكس على مستوى تعلم الطلبة وتحقيق النتاجات التعليمية. وتزداد هذه الأهمية حين تكون اللغة هي اللغة العربية؛ لما لها من خصوصية ومكانة رفيعة، إذ تشرفت بنزول القرآن الكريم بها.

ويُعدّ الاهتمام باللغة العربية ضرورة ملحّة في ظل التحولات المتسارعة التي تشهدها النظم التربوية الحديثة، وما تفرضه من تغييرات في فلسفة التعليم، تمثلت في الانتقال من التركيز على الحفظ والاستظهار إلى تنمية الفهم والتحليل والتفكير الناقد، وتوظيف اللغة في مواقف تعليمية وحياتية متنوعة، استجابةً لمتطلبات القرن الحادي والعشرين (الكثيري، 2012).

ويشهد مجال التعليم تحولات متسارعة، جعلت الحاجة ملحة إلى تبني استراتيجيات تعليمية حديثة تركز على اكتساب المتعلمين مهارات معرفية عليا؛ تساعدهم على مواجهة مشكلات الحياة والعمل، وهو ما يتطلب تجاوز الأساليب التقليدية في التعليم، نحو مداخل تربوية أكثر فاعلية (العبد الله، 2025).

ينظر للتعلم المُستنِد إلى المُشروعات كاستراتيجية تعلم متكاملة تركز على بناء المعرفة من خلال تجارب عملية، تُسهم في تنمية مهارات التفكير العليا والتفاعل الاجتماعي (العورتاني، 2025). ويعد هذا النوع من التعلّم وسيلة فعالة للربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي للمعارف المكتسبة في سياقات واقعية (أبو عيطة، 2025)؛ كما يدعم دافعية الطلبة ويحفزها من خلال مشاركتهم الفاعلة في العملية التعليمية، كما يتيح لهم فرصة اكتساب مهارات أخرى أثناء عملية التعلّم كالتواصل والعمل الجماعي، ومهارات تنظيمية كمهارة إدارة الوقت (Nguyen, 2025).

2-مشكلة الدراسة وسؤالها:

على الرغم من الدعوات التربوية المتكررة لاعتماد استراتيجيات تعليمية فاعلة تسهم في تنمية المهارات العليا لدى الطلبة، إلا أنَّ الأساليب الاعتيادية لا تزال هي السائدة في كثير من المدارس؛

مما يحول دون تنمية مهارات الطلبة القرائية. حيث تشير العديد من الدراسات إلى وجود ضعف في مهارات القِراءة النقديَّة لدى الطلبة كدراسة بيل (Bell,2010)، وكذلك ما أكدته أيضًا دراسة إنيس (Ennis,2018) والتي أشارت إلى ضعف في بعض مهارات القِراءة النقديَّة، كما أشارت دراسة الزهراني (2018) ودراسة الغامدي 2020) إلى ضعف بعض مهارات القِراءة النقديَّة.

ومن خلال خبرة الباحثة الرئيسة العملية في تدريس مادة اللغة العربية، وفي إدارة مدرسة ثانوية تشمل طالبات الصف العاشر المهني لاحظت وجود تدنٍ ملحوظ في امتلاك الطالبات لمهارات القِراءة النقديَّة، وقد ظهر هذا الضعف في عدم قدرة الطالبات على ممارسة مهارات القِراءة النقديَّة كالتمييز والتحليل والتقويم عند قراءة النصوص، مما يستدعي ضرورة معالجة هذه الفجوة في العملية التعليمية. وبالتالي تحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أداء طالبات الصف العاشر المهني في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القِراءة النقديَّة في مبحث اللغة العربية يُعزى إلى طريقة التدريس (التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات، الطريقة الاعتيادية)؟

3-هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تنمية مهارات القِراءة النقديَّة في مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر المهني في الأردن.

4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين:

الأهمية النظرية: والتي تبرز من خلال إثراء الأدب التربوي بتقديمها إطارًا نظريًا متكاملًا يربط بين المجالات اللغوية والمعرفية والانفعالية في تدريس اللغة العربية، وكذلك إعداد اختبار القِراءة النقديَّة ودليل للمعلمة في تدريس مبحث اللغة العربية وفق التعلّم المُستنِد على المُشروعات كأحد الاتجاهات الحديثة في تحسين مهارات القِراءة النقديَّة لدى الطلبة.

الأهمية التطبيقية: والتي تتجلى في تقديم أساليب وإستراتيجيات عملية يمكن للمعلمات تطبيقها في الفصول الدراسية لتنمية مهارات القِراءة النقديَّة لدى الطالبات. كما توفر نتائج الدراسة مؤشرات علمية قيمة لصانعي القرار التربوي والمختصين في تطوير المناهج، بما يضمن

توافقها مع احتياجات الطالبات وقدراتهن، ويعزَّز من فاعلية العملية التعليمية في المدارس المهنية.

5-مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات (Project-Based Learning): عرَّفه أبو زيد (2015: 8) بأنّه "نهج تربوي يقوم على فكرة توزيع الأدوار في إطار من العمل التعاوني وذلك للوصول إلى هدف عام موحد، من خلال ممارسة تجارب عملية واقعية ومعالجة مشكلات حقيقية، يقوم فيها الطالب ببناء معرفته بنفسه بالتفاعل مع أفراد فريق عمله، والمصادر المتاحة، ومع معلم المقرر وفرق العمل الأخرى".

ويُعرَّف إجرائيًا بأنه: إستراتيجية تتضمن مجموعة من الأَنْشطة التي تمارس فيها طالبات الصف العاشر المهني وفق خمس مراحل في الوحدة الرابعة من مقرر العربية لغتي (من السيرة الذاتية) المقررة للصف العاشر المهني.

مهارات القِراءة النقديَّة (Critical Reading Skills): عرَّفتها بالنور وخمقاني (2020: 24-25) بأنّها "عملية ذهنية تأملية يتفاعل فيها القارئ مع النص المقروء حتى يصل إلى الدلالة التي تعبر عن المعنى الكامن في البنية العملية للنص، فيفسر النص ويحلله ويستنتجه، ويحكم عليه وينقده ويقومه، ويبني معانيه، ويُضفي عليه دلالات ليملأ فجواتها اعتمادًا على المعرفة والخبرة المختزنة لديه".

أما إجرائيًا فتُعرَّف بأنها: مجموعة من العمليات العقلية العليا التي تمارسها الطالبة أثناء تفاعلها الواعي مع النصوص المقروءة، وتشمل خمس مهارات، وقد قيست بالدرجة التي حصلت عليها طالبة الصف العاشر المهني من خلال الأداة المعدة لأغراض الدراسة الحالية.

مبحث اللغة العربية: هو أحد المباحث الأساسية التي تدرّس في المرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، ويهدف إلى تنمية كفايات الطلبة في مهارات اللغة العربية الرئيسة. (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2025)

طالبات الصف العاشر المهني: الطالبات الملتحقات بالتعليم المهني، والذي يهدف إلى تزويدهن بالمهارات والمعارف اللازمة لممارسة مهنة معينة، من خلال برامج دراسية تجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية. (وزارة التربية والتعليم، 2025)

6-حدود الدراسة:

الحد البشري: طالبات الصف العاشر المهني.

الحد المكاني: مدرسة نسيبة بنت كعب الثانوية المهنية للبنات الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم منطقة السلط محافظة البلقاء، الأردن.

الحدد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام (2025/ 2026).

الحدود الموضوعية: اقتصرت في الدراسة الحالية على وحدة (من السيرة الذاتية) من كتاب (العربية لغتي) المقرر للصف العاشر المهني للعام الدراسي (2026/2025). وكذلك خمس مهارات للقراءة النقدية وهي: (الاستنتاج، التحليل، التمييز بين الرأي والحقيقة، التقويم، إصدار الأحكام).

محددات الدراسة: وتحدد تعميم نتائج الدراسة بالخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من حيث الصدق والثبات والدقة، ومدى موضوعية أفراد عينة الدراسة في استجابتهم على أدوات الدراسة، ودقة المعلمة في تنفيذ دليل التدريس وفق التعلّم المُستند على المشروعات.

منهجية الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن سؤالها المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي؛ لملاءمته لأغراض الدراسة.

أفراد الدراسة: تألف من (60) طالبة من الصف العاشر الأساسي في مدرسة نسيبة بنت كعب الثانوية المهنية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم منطقة السلط خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2026/2025)، حيث تم اختيار مجموعتي الدراسة بطريقة قصدية، وتوزيعهما عشوائيًا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها (30) طالبة، ومجموعة ضابطة وعددها (30) طالبة.

ثم تمَّ التحقق من تكافؤ أفراد الدراسة في القياس القبلي لأداة الدراسة، وذلك باستخدام اختبار ت- لعينتين مستقلتين (Independent samples t-test)، حيث أشارت النتائج إلى أنَّ قيمة اختبار ت للدرجة الكلية للاختبار قد بلغت (0.844) وعند مستوى دلالة (0.402). كما تراوحت قيم اختبار ت للمهارات الفرعية للاختبار ما بين (0.136-1.819)، وهذه القيم كانت

جميعها عند مستويات دلالة أكبر من (0.05)، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار القِراءة النقديَّة، مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى القِراءة النقديَّة القبلي.

7-الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

ويُعرَّف التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات بأنه "مجموعة من الأَنْشطة اليدوية والعقلية التي يمارسها المتعلمون بتوجيه من المعلم من أجل تحقيق الأهداف، وتوظف فيه جميع الأدوات والخدمات التي من شأنها إتاحة الفرصة للطلبة للتشارك والتفاعل لإنجاز مهام التعلّم، وإنتاج مشروعات جماعية، وتوظيف ما تمَّ اكتسابه من معارف ومهارات في مواقف تعليمية حقيقية بهدف تنمية مهاراتهم" (فارس، 2018: 645).

ويعتمد التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات على مجموعة من الأسس النظرية التي تؤسس لفكرته ومنهجيته، ويأتي في مقدمتها النظرية البنائية، التي ترى أن عملية التعلّم ليست مجرد تلقين المتعلم، بل هي عملية بنائية نشطة تنتج من تفاعل المتعلم مع بيئته وخبراته السابقة، ويجعل هذا الإطار الطلبة في موقف نشط، حيث يكتسبون المعرفة من خلال المشاركة في الأَنْشطة الحقيقية، وتحليل المشكلات، وتطبيق المفاهيم في واقع حياتهم، وهو جوهر المُشروعات التعليمية التي تضع المتعلم محور العملية التعليمية (حسانين، 2012). كما يستند إلى النظرية الاجتماعية-البنائية التي ركّز عليها فيجوتسكي (Vygotsky)، الذي أَشار إلى أنَّ التعلّم يحدث من خلال التفاعل الاجتماعي والتعاون بين الطلبة والمعلمين، وهو ما يتيحه العمل الجماعي في المشاريع، حيث يتبادل الطلبة الأفكار ويناقشونها، مما يوسع فهمهم ويعمّق خبراتهم، بالإضافة إلى ذلك، يتقاطع التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات مع مبادئ التعلّم النشط، والتعلّم القائم على حل المشكلات، إذ يشرك الطلبة في البحث والاستقصاء وتحليل المواقف الواقعية؛ مما يُعزَّز مهارات التفكير العليا لديهم مثل التحليل، الاستنتاج، التقويم، واتخاذ القرارات المبنية على الأدلة (Ertmer & Newby, 2013).

ويتطلب توظيف التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات المرور بسلسلة من الخطوات المنظمة التي تسهم في تحقيق أهدافه ونتاجاته التعليمية، وهي:

المرحلة الأولى: اختيار المشروع:

تُعد مرحلة اختيار المشروع نقطة الانطلاق في التعلّم بالمُشروعات، إذ يتم خلالها تحديد فكرة المشروع وأهدافه بالتعاون بين المعلم والطلبة. ويُراعى في هذه المرحلة أن يكون المشروع منسجمًا مع ميول الطلبة واهتماماتهم، ومرتبطًا بواقعهم الحياتي، ومناسبًا لقدراتهم وإمكانات المدرسة، على أن يسهم في تحقيق أهداف تعليمية معرفية ومهارية ووجدانية، وألا يشكل عبئًا ماديًا أو أكاديميًا عليهم (عوض، 2017).

المرحلة الثانية: التخطيط للمشروع:

في هذه المرحلة يتولى الطلبة بإشراف المعلم إعداد خطة واضحة لتنفيذ المشروع، تتضمن تحديد الأهداف، وتنظيم خطوات العمل، وتوزيع الأدوار داخل المجموعات، وتحديد الزمن اللازم لكل مهمة. ويقتصر دور المعلم على الإرشاد والتوجيه، وتشجيع الطلبة على المشاركة في اتخاذ القرار، واحترام الآراء المختلفة، بما يسهم في تعزيز شعورهم بالمسؤولية والثقة بالنفس (Zakiah, 2018).

المرحلة الثالثة: تنفيذ المشروع:

تمثل مرحلة التنفيذ الجانب العملي للمشروع، حيث يبدأ الطلبة في تطبيق الخطة الموضوعة وإنجاز المهام الموكلة إليهم ضمن إطار من التعاون والعمل الجماعي. ويقوم المعلم بمتابعة سير العمل، وتقديم الدعم اللازم، ومعالجة الصعوبات التي قد تواجه الطلبة، مع مراعاة المرونة في التنفيذ وإجراء تقويم مستمر لمراحل الإنجاز (Bender, 2012).

المرحلة الرابعة: تقويم المشروع:

تختتم مراحل التعلّم بالمُشروعات بتقويم نواتج المشروع ومدى تحقيقه لأهدافه، من خلال تقديم تغذية راجعة توضح نقاط القوة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين. وقد يتم التقويم بصورة فردية أو جماعية، بمشاركة الطلبة في عرض أعمالهم ومناقشتها، الأمر الذي يسهم في تعميق التعلّم وتعزيز التفكير التأملي لديهم (Boss & Larmer, 2018).

ويتميز التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات بعدة ميزات تربوية تجعله من أكثر الأساليب التعليمية فاعلية، إذ يحفز الطلبة على بناء معرفتهم الخاصة، وتعزيز مهارات التفكير والفهم العميق ومهارات البحث والتحليل المنهجي لديهم، وتحسين مهارات التواصل الفعال، كما يدعم دافعية الطلبة ويحفزها نحو التعلّم، مما يخلق بيئة تعليمية متكاملة تدعم بناء الشخصية الأكاديمية والاجتماعية بشكل متوازن ومستدام. (السبتي، 2020؛ Jamal & Tilchin, 2016).

ومن ناحية أخرى، يُتيح هذا النوع من التعلّم فرصة المشاركة الفاعلة في التخطيط والتنفيذ والتقويم لدى الطلبة، كما يُشجع على العمل والتواصل الاجتماعي والتعاون بينهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وإتاحة حرية اختيار الأَنْشطة بما يناسب ميولهم وقدراتهم، وتحفيز امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين. (عمران وآخرون، 2020)

كما يتقاطع التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات مع نظرية التعلّم من خلال العمل، والتي ترى أنَّ التعلّم لا يكون كاملًا إلا عندما يُشارك الطلبة في تجارب تعليمية عملية تعكس مواقف العالم الحقيقي، وكذلك تعود جذورها إلى نظرية التعلّم التجريبي لجون ديوِي (Dewey) التي تؤكد أنَّ المعرفة تتكَّون عندما يتفاعل المتعلم مع بيئته ويتعلم من تجاربه العملية. وبالتالي هذا النوع من التعلّم لا يُستخدم فقط كوسيلة للحصول على المعلومات، بل كمنهج شامل يُمكِّن الطلبة من تحليل المشكلات، والتخطيط، والتنفيذ، والتقويم؛ مما يُنمّي مهاراتهم العليا في حل المشكلات والتفكير النقدي والاستقلالية في التعلّم. (Lavado et al,2024)

ونظرًا لمعاناة كثير من الطلبة من ضعف القدرة على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، برزت الحاجة إلى إستراتيجيات تعليمية تسهم في نقل التعلّم إلى مواقف حقيقية خارج الغرفة الصفية. ويعتمد التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات على خطوات منظمة تشمل التخطيط والبحث والتنفيذ والتقويم؛ مما يسهم في تنمية مهارات حل المشكلات، والتعاون، والتفكير النقدي. كما يتميّز هذا النموذج بدور المعلم كميسر وموجّه، مقابل تحمّل المتعلمين مسؤولية بناء المعرفة من خلال الاستقصاء والعمل الجماعي، بما يجعل التعلّم أكثر فاعلية وارتباطًا بحياة الطلبة (Liu & Chu, 2021). (Luhulima,2024).

وتُعد القراءة إحدى المهارات اللغوية الرئيسة في اللغة العربية، وهي المدخل الأهم لاكتساب المعرفة وبناء الخبرات اللغوية وتعميق فهم النصوص، فتعليم القراءة لا ينبغي أن يقتصر على المستويات الدنيا، بل يمتد إلى المستويات العليا التي تتطلب التحليل والتفسير، وفهم المعاني

الضمنية، واستيعاب العلاقات بين الأفكار، وتوظيف المقروء في مواقف تعليمية وحياتية جديدة (Salama, 2021).

وتُعدّ القراءة عملية نشطة تتضمن قيام القارئ بصياغة المعاني وتقييمها بدل حصرها في عملية فك الرموز؛ باعتبارها عملية مجردة من التفكير، فالقراءة تطور التفكير، وتنمي القدرة على التحليل والتفسير والنقد، ويعتبر تعليم التفكير أحد أهم أهداف التعليم، ففي المرحلة الأساسية يتعلم الطالب القراءة، أما المراحل المتقدمة فإن الطالب يقرأ ليتعلم (العلوان والتل، 2010).

وانطلاقًا من هذا التصور، برز مفهوم القِراءة النقديَّة بوصفه أحد المستويات المتقدمة لمهارات القراءة، إذ يركّز على تفاعل القارئ مع النص من خلال التحليل والاستنتاج والتقويم وإصدار الأحكام (الطراونة والحطيبات، 2009). وتُمكّن القِراءة النقديَّة المتعلم من تفحّص الأفكار والتمييز بين الرأي والحقيقة؛ مما يجعلها مطلبًا أساسيًا في التعليم المعاصر، ويستدعي إعداد معلمين يمتلكون هذه المهارات ليكونوا قادرين على تنميتها لدى الطلبة (محمد، 2021).

إنَّ القِراءة النقديَّة عملية عقلية يستخدم القارئ قدراته العقلية لاستنباط المعنى من النص المكتوب، والحصول على المعنى من خلال السياقات، وربطها بخبراته السابقة، وهي أيضًا الغاية الرئيسة من درس القراءة، حيث تكمن أهميتها بارتباطها بالثروة اللغوية للطلبة، وتطوير المهارات العقلية العليا كتعيين الأفكار الرئيسة، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث (عبد العال، 2012).

وأشار عبد النبي (2021) إلى أنَّ القِراءة النقديَّة تتضمن مجموعة من المهارات من أهمها: التمييز بين الحقائق والآراء، والاستنتاج والتقويم، ومهارات التذوق الأدبي وحل المشكلات. في حين صنَّفها الحوامدة (2015) إلى مهارات رئيسة وأخرى فرعية تندرج تحتها، وتتمثل المهارات الرئيسة بالمهارات الآتية: التمييز، والتذوق الأدبي، وحل المشكلة، والموازنة، والاستنتاج، والتقويم.

في حين يمكن أن تقسم إلى أربع مهارات رئيسة وهي: التمييز، الاستنتاج، التذوق الأدبي، التقويم (أبو صواوين، 2020). وأوردت حسن (2022) المهارات التالية: التمييز بين الحقائق والآراء، تحليل النصوص وتفسيرها، وتقييم الحجج والأدلة المقدمة في النصوص.

وتمر عملية القِراءة النقديَّة بعدة مراحل تهدف إلى تعزيز فهم القارئ وقدرته على تحليل النص، تبدأ بالتعرّف على الشكل الخارجي للنص وتكوين الانطباع الأول، ثم القراءة الأولية لاستيعاب ما به من أفكار ومعلومات عامة، تليها القراءة المنهجية التي تساعد في استخراج الأفكار

الرئيسة والفرعية وتقوم على التحليل، ثم القراءة المنظمة لاستخلاص المعاني العميقة وإدراك العلاقات بين الأفكار، وأخيرًا مرحلة القراءة ما بعد القراءة وهي مرحلة مراجعة وتقييم وتأمل وإنتاج المعرفة الجديدة وربطها بالمعارف السابقة. (Li& Wan,2022)

وبناء على ما سبق فالقِراءة النقديَّة تمثل مهارة محورية لتنمية التفكير الواعي والتحليلي لدى المتعلم، فهي لا تقتصر على فهم النصوص بل تتجاوز ذلك إلى التفاعل معها وتحليلها وتقييمها بموضوعية، إذ تمنح القارئ القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، واستخلاص الاستنتاجات المنطقية، وربط الأفكار بالمعلومات السابقة؛ مما يُعزِّز مهاراته الفكرية والإبداعية، كما تُعد القِراءة النقديَّة أداة فعّالة لتطوير وعي المتعلم وإكسابه القدرة على الحكم المستقل، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على قدرته على مواجهة المواقف الحياتية واتخاذ القرارات الصائبة؛ مما يجعلها عنصرًا أساسيًا في بناء شخصية متوازنة وناقدة.

وتعد تنمية مهارات القِراءة النقديَّة من أهم الركائز التعليمية التي تسهم في بناء شخصية المتعلم العقلية والفكرية، إذ تتجاوز مجرد القدرة على فهم النصوص لتشمل مهارات التفكير العليا التي تمكنه من التحليل والتقويم والاستنتاج والتفسير؛ فالقِراءة النقديَّة تُعلّم المتعلم عدم التسليم بالمعلومات الواردة أمامه دون تمحيص وفحص دقيق؛ مما يُنمي لديه الحس النقدي، ويجعله قارئًا واعيًا قادرًا على تقييم صحة المعلومات وفحص الأدلة المقدمة، وتحديد مدى موثوقية المصادر التي اعتمد عليها الكاتب. (البدور ووشاح، 2017)

وتعد مظاهر الضعف في مهارات القِراءة النقديَّة من القضايا التربوية التي تؤثر بشكل مباشر بقدرة المتعلمين على الفهم العميق وتحليل النصوص، إذ يعاني بعضهم من ضعف في التمييز بين الحقائق والآراء، وقصور في مهارات الاستنتاج والتحليل وربط الأفكار والمعاني الضمنية بالنصوص المقروءة، كما يظهر هذا الضعف في عدم القدرة على التعرف على الأساليب البلاغية والإقناعية المستخدمة في النص، وصعوبة إصدار أحكام نقدية موضوعية حول المضمون أو الأسلوب. ويضاف إلى ذلك محدودية مهارات البحث والاستقصاء والتحقق من مصادر المعلومات، فضلًا عن ضعف التنظيم الفكري أثناء القراءة؛ مما يُعيق تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية وربطها بصورة منطقية. كما يلاحظ قصور في الوعي الذاتي والتأمل القرائي، حيث يعجز المتعلم عن مراجعة أفكاره وربط ما يقرأه بالواقع والمواقف الحياتية، الأمر الذي يحدّ من نمو التفكير النقدي لديه (He & AlSaqqaf, 2024).

ولتحسين مهارات القِراءة النقديَّة على المعلم اتباع إستراتيجيات تعمل على إعمال الفكر، وإنتاج أفكار جديدة تؤدي إلى الإبداع، وهذا ما تسعى إليه إستراتيجيات التعلّم النشط التي لها تأثير إيجابي على عملية التعلّم داخل الغرفة الصفية، حيث تنادي بالدور الإيجابي للمتعلم في الموقف الصفي، فهو مشارك نشط في العملية التعليمية، إذ يقوم بأنشطة عديدة تتصل بالمادة المتعلمة مثل البحث والقراءة، والكتابة والتجريب، أما عن دور المعلم، فيكون الموجه، والمرشد، والميسر لعملية التعلّم. (Furió et al, 2000)

وبناء على ما سبق، يُعدّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات إستراتيجية تعليمية فاعلة في سياق إنجاز مشاريع ذات دلالة، تدفع المتعلم إلى التفكير العميق والتخطيط والتحليل والتقويم، بالإضافة لدوره الفاعل في تعزيز التعاون والتفاعل بين المتعلمين مع زملائهم ومعلميهم، وتنمية مهاراتهم المعرفية والاجتماعية، ودمج الجوانب المعرفية والعاطفية لدى المتعلم (Mustamin,2024). وبالتالي هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر استخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تنمية مهارات القِراءة النقديَّة في مبحث اللغة العر بية لدى طالبات الصف العاشر المهني في الأردن؛ لسد فجوة البحث حول مدى فاعلية هذا التعلُّم في السياق الأردني، خاصة فيما يتعلق بطالبات الصف العاشر المهني في المدارس الحكومية.

ثانيًا : الدراسات السابقة:

هدفت دراسة نوررحمة وأفْنيتا (Nurrahmah & Afnita, 2025) التي هدفت إلى تقصي فاعلية أوراق العمل الرقمية التفاعلية القائمة على مدخل التعلّم والتعلّم السياقي في تنمية مهارات القِراءة النقديَّة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في إندونيسيا، والتي اعتمدت المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتألف أفرادها من (68) طالبًا وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وطُبِّق عليهم اختبار مهارات القِراءة النقديَّة، وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا ولصالح المجموعة التجريبية في مهارات القِراءة النقديَّة لاسيما مهارة التحليل.

وأجرى فترياني وآخرون (Fitriani et al, 2025) دراسة هدفت التحقق من وجود أثر للتعلم المُستنِد إلى المُشروعات في تنمية مهارات القِراءة النقديَّة، المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتكون أفرادها من (58) طالبًا من طلبة الصف الحادي عشر في إندونيسيا، طُبِّق عليهم اختبار مهارات القراءة، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين نتائج الاختبار

لصالح المجموعة التجريبية وأثر إستراتيجية التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تنمية مهارات القِراءة النقديَّة.

أما دراسة الشامسي (2023) فقد هدفت إلى كشف أثر إستراتيجية دائرة التعلّم في تنمية مهارات القِراءة النقديَّة لدى طلبة الحلقة الثالثة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتكوَّن أفرادها من (68) طالبة، موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، ولتحقيق أهدافها تمَّ استخدام اختبار لمهارات القِراءة النقديَّة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات القِراءة النقديَّة.

وسعت دراسة خليفة وآخرون (2025) الكشف عن فاعلية التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات لتنمية مهارات العمل اليدوي لدى طلَاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، واتبعت المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتكوَّن أفرادها من (66) طالبًا، موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، طُبِّق عليهم اختبار لقياس مهارات العمل اليدوي، وبطاقة ملاحظة، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المهارات.

وقام اودو وآخرون (Udu et al, 2024) بدراسة سعت إلى استقصاء أثر استخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تحسين أداء الطلبة في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الاول الثانوي (SS1) في مدارس ولاية (Benue) بنيجيريا، واتبعت المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكون أفرادها من (73) طالبًا، وطُبِّق عليهم اختبار أداء الفهم القرائي كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في تنمية المهارات اللغوية.

يظهر من خلال استعراض الدراسات ذات الصلة أنَّ جميعها استخدم المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وأنَّ أفرادها من طلبة المدارس، ومعظمها اتفق على فاعلية توظيف إستراتيجيات التعلّم النشط، ولا سيما التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تنمية مهارات قرائية عليا لدى الطلبة، وإن اختلفت هذه الدراسات في تركيزها وأبعادها. فقد انصبت بعض الدراسات مثل دراسة نوررحمة وأفنيتا (Nurrahmah & Afnita, 2025) وفترياني وآخرون Fitrianiet al, (2024) والشامسي (2023) على تنمية مهارات القِراءة النقديَّة تحديدًا، بينما اتجهت دراسات

أخرى إلى قياس الفهم القرائي أو التحصيل القرائي بصورة عامة، كما في دراسات أودو وآخرون (Udu et al, 2024)، في حين ركزت دراسة خليفة وآخرون (2025) على المهارات التي يكتسبها المتعلم من تطبيق الإستراتيجية كمهارات العمل اليدوي.

وتتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اعتماد المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي وتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة. واستخدام أدوات قياس قبلية وبعدية، غير أنها تختلف عنها من حيث الفئة المستهدفة والسياق التربوي؛ إذ تركز على طالبات الصف العاشر المهني في الأردن، وهي فئة لم تحظَ -في حدود الاطلاع- باهتمام كاف في مجال تنمية مهارات القِراءة النقديَّة في اللغة العربية. وتنطلق من المنهاج الأردني وتراعي الخصائص التعليمية للبيئة الأردنية؛ مما يعد مبررًا علميًا ومنهجيًا، ويُعزَّز مواءمة الدراسة الحالية للسياق التربوي الأردني، ويجعلها امتدادًا للدراسات السابقة، وسدًا للفجوة البحثية القائمة في الأدب التربوي الأردني والعربي.

أداة الدراسة: اختبار مهارات القِراءة النقديَّة:

تمَّ إعداد اختبار لقياس مهارات القِراءة النقديَّة، مكونًا من (10) فقرات من نوع الأسئلة المقالية، موزعة على خمس مهارات للقراءة النقدية وهي: (الاستنتاج، التحليل، التمييز بين الرأي والحقيقة، التقويم، إصدار الأحكام)؛ استنادًا إلى الأدب النظري والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القِراءة النقديَّة كدراسة القحطاني وعبد العاطي (2022)، ودراسة أبو صواوين، 2020، ودراسة الدبوس (2018).

صدق الاختبار: للتأكد من دلالات صدق الاختبار تم استخدام نوعين من الإجراءات وهما:

1. صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى للاختبار تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم واللغة العربية والخبراء التربويين وعددهم (18) محكمًا؛ وذلك للحكم على مدى مناسبة المؤشرات المتضمنة في الاختبار للطالبات، ومدى انتماء المؤشرات للمهارة التي تندرج تحتها، أو إضافة معايير أخرى. وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين تمَّ التعديل، واعتمادها بصورتها النهائية.

2- صدق البناء: لاستخراج دلالات صدق البناء للاختبار؛ تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من خارج أفراد الدراسة ومن داخل مجتمعها، ثم تم استخراج معاملات ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، فكانت قيم معاملات ارتباط مستويات اختبار

القِراءة النقديَّة مع الدرجة الكلية للاختبار ضمن المجال (0.396-0.694)، وهذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05)؛ مما يعني أنَّ مجالات الاختبار تحقق اشتراطات الصدق البنائي الخاصة بمعاملات ارتباط بيرسون.

ثبات اختبار مهارات القِراءة النقديَّة: تم التحقق من ثبات اختبار مهارات القِراءة النقديَّة بطريقتين وهما:

- ثبات الإعادة (test-retest): تم التحقق من ثبات الإعادة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (30) طالبًا من خارج أفراد الدراسة ومن داخل مجتمعها، وإعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى بعد مرور (14) يومًا على التطبيق الأول، وحساب معامل الإرتباط بين مرتي التطبيق.

- طريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، ولابد أن يكون معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية أعلى من (0.60)؛ لاعتبار هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة (أبو علام، 2018). فبلغ معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية للاختبار (0.839)، كما تراوحت قيمه لمستويات الاختبار ما بين (0.608-0.682)؛ مما يدل على أنَّ الاختبار يحقق اشتراطات الثبات الخاصة بثبات الإعادة.

معاملات الصعوبة والتمييز: فقد تراوحت قيم الصعوبة لأسئلة اختبار القِراءة النقديَّة ما بين (0.33-0.62). أما قيم معاملات التمييز لأسئلة الاختبار فقد تراوحت ما بين (0.31 – 0.63)، وهذه القيم مقبولة؛ كونها تتجاوز الحد الأدنى المقبول إحصائيًا (0.30)؛ مما يدل على أنَّ فقرات الاختبار ذات معاملات صعوبة وتمييز جيدة ومناسبة لغايات البحث العلمي، لذا تمَّ الاحتفاظ بجميع فقرات الاختبار. (أبو علام، 2018)

دليل المعلمة: تمَّ إعداد دليل المعلمة لتدريس الوحدة المقررة وفق المراحل الخمس للتعلّم المُستنِد إلى المُشروعات وعلى النحو التالي:

1- مرحلة التحليل: حيث تمَّ تحديد الأهداف التعليمية، واختيار المحتوى والمادة التعليمية وتحديده من الوحدة الرابعة (من السيرة الذاتية) من كتاب العربية لغتي للصف العاشر المهني، ومهارات القِراءة النقديَّة المراد تنميتها، وتحديد أدوات مساندة ونماذج تضمنت مقترحات المشاريع التي يمكن تنفيذها، خطة المشروع.

2- مرحلة التصميم: وتضمنت بناء دليل المعلمة، والذي شمل تحديد الخطة الزمنية للتنفيذ، والمشاريع، وتحديد المقدمة النظرية التي اشتمل عليها الدليل، وأدوار المعلمة والطالبة.

3- مرحلة التطوير: وتمثلت في تحديد خطوات الدروس بكل حصة صفية بالتفصيل، وتحديد الزمن اللازم لكل خطوة، وإعداد أدوات التقويم والمشروعات الإثرائية، وتحديد التطبيقات الإلكترونية المستخدمة، وتجهيز أستوديو تخصص الفن والتصميم في المدرسة لتصوير مشروع المقابلة التلفزيونية.

4- مرحلة التنفيذ: حيث نفَّذت الباحثة كل ما تم تحديده في مرحلة التطوير وفق خطة زمنية محددة.

5- مرحلة التقويم: نُفّذ التقويم من خلال الأدوات التي صممت لقياس النتاجات التعليمية التعلّميَّة.

صدق دليل المعلمة: للتحقق من صدق المحتوى لدليل المعلمة، عُرِضَ في صورته الأولية على عدد من المحكمين من اصحاب الخبرة والاختصاص في مجال أساليب تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي والمشرفين وعددهم (10)، وذلك لإبداء ملاحظاتهم، واقتراحاتهم، وتعديلاتهم للتأكد من صدق محتواه ومناسبة المُشروعات لعينة الدراسة وتوافقها مع المحتوى التعليمي واتباعها لخطوات تنفيذ المشروع، والصياغة اللغوية. وعليه حُدّدت مدة تطبيق الدليل بـ (12) حصة دراسية، بواقع (45) دقيقة لكل حصة دراسية، وعلى مدة زمنية محددة (6) أسابيع متتالية.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولًا: المتغير المستقل، طريقة التدريس، ولها مستويان، وهما: التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات، والطريقة الاعتيادية.

ثانيًا: المتغير التابع، مهارات القِراءة النقديَّة.

تصميم الدِّراسة: تمَّ التعبير عن تصميم المجموعتين القبلي والبعدي للدراسة الحالية بالرموز كما يلي:

EG	O1	X	O1
CG	O1	-	O1

EG: المجموعة التجريبية.

CG : المجموعة الضابطة.

O1: اختبار مهارات القِراءة النقديَّة القبلي - البعدي.

X: المعالجة التجريبية وهي التدريس وفق التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات.

-: بدون معالجة التدريس وفق الطريقة الاعتيادية.

المعالجات الإحصائية:

تم إجراء المعالجات الإحصائية ذات الصلة بأسئلة الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لعرض البيانات بشكل عام. اختبار (One-Way-Ancova). اختبار (One-Way-Mancova). حساب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام معامل Cohen.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج سؤال الدراسة و نصّه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أداء طالبات الصف العاشر المهني في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القِراءة النقديَّة في مبحث اللغة العربية يُعزى إلى طريقة التدريس (التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات، الطريقة الاعتيادية)؟".

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات القِراءة النقديَّة.

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والمتوسطات المعدلة والانحر افات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار القِراءة النقديَّة

المتغير التابع	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسطات المعدلة	الأخطاء المعيارية
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية لاختبار القِراءة النقديَّة	التجريبية	30	7.17	1.26	12.73	2.20	12.69	0.34
	الضابطة	30	6.90	1.18	7.53	1.55	7.57	0.34

إنَّ النتائج المشار إليها في الجدول (1) تبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار القِراءة النقديَّة، وللتعرّف على دلالة هذه الفروق إحصائيًا تمَّ إجراء تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) والجدول (2) يعرض تلك النتائج.

الجدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للكشف عن وجود فروق إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة النقديَّة تُعزى لطريقة التدريس

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	حجم الأثر η2
القياس البعدي لاختبار القراءة النقديّة	القياس القبلي	7.742	1	7.742	2.189	.144	.037
	طريقة التدريس	388.505	1	388.505	109.850	.000	.658
	الخطأ	201.591	57	3.537			
	الكلي	6776.000	60				
	الكلي المعدل	614.933	59				

كشفت نتائج الجدول (2) عن أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القِراءة النقديَّة تُعزى لطريقة التدريس، اعتمادًا على قيمة اختبار(ف) التي بلغت (109.850) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05). كما بينت النتائج أنَّ حجم الأثر (مربع إيتا) قد بلغ (η2= 0.658)؛ مما يشير إلى أنَّ (65.8%) من التباين المفسّر في مهارات القِراءة النقديَّة يُعزى لاستخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات.

وتُعزى هذه النتيجة إلى اعتماد التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات على الأَنْشطة البحثية والاستقصائية التي جعلت الطالبة محور العملية التعليمية، حيث أسهمت في انتقال طالبات الصف العاشر المهني من دور المتلقي إلى دور الفاعل القادر على الفهم والتحليل والتقويم، وتوظيف مهارات التفكير العليا مثل المقارنة، والتفسير، واستخلاص النتائج، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وبناء الحجج المدعومة بالأدلة.

علاوة على ذلك، تعتمد المُشروعات التعليمية على مصادر وموضوعات متنوعة، الأمر الذي أتاح للطالبات التعامل مع نصوص متعددة المستويات والأساليب، وأسهم في تنمية مهارات تحليل المعلومات والقِراءة النقديَّة لديهنَّ. كما عزَّز العمل الجماعي والتعاوني من مناقشة النصوص وتبادل الآراء، مما ساهم في تنمية قدرة طالبات الصف العاشر المهني على تقييم وجهات النظر المختلفة وتطوير التفكير النقدي. إضافة إلى ذلك، يتطلب هذا التعلُّم مخرجات نهائية كالتقارير والعروض التقديمية، مما دفع الطالبات إلى التحقق من صحة المعلومات ومراجعة النصوص بدقة، إلى جانب الاستفادة من التغذية الراجعة المستمرة التي أسهمت في تحسين أساليب القراءة، والتركيز على تحليل الحجج والتوصل إلى استنتاجات سليمة.

ومن ناحية أخرى، تتمثل الأهمية التربوية للتعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، كحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإبداعي والنقدي، إلى جانب تعزيز المهارات الاجتماعية والوجدانية من خلال التفاعل والتعاون وتبادل المعارف، والاسهام في تنمية مهارات التعلّم التعاوني والعمل الجماعي، وبناء العلاقات الاجتماعية وزيادة دافعية الطلبة نحو التعلّم (Jamal & Tilchin, 2016).

وتتوافق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة فترياني وآخرون (Fitriani et al, 2025) التي أظهرت أنَّ تطبيق التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات أثّر إيجابيًا في تحسين مستوى الفهم والاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ما يعكس قدرة هذا التعلُّم على دعم عمليات التعلّم العميق. كما تدعم دراسة المغربي (El-Maghraby, 2023) هذه النتائج بالإشارة إلى أنَّ تبني التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات يعزَّز تفاعل الطلاب ويُحسّن مهارات القراءة، بما في ذلك الفهم والاستيعاب والتحليل، عبر إشراكهم في أنشطة متعددة المصادر والسياقات. وإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة جونسون وكويفاس (Johnson & Cuevas, 2016) إلى أن استخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات كان مرتبطًا بزيادة دافعية الطلاب نحو القراءة وتحسين تصورهم لعمليات التعلّم، وهو ما يمكن أن يسهم في تطوير جوانب التفكير النقدي المرتبطة بالقراءة.

علاوة على ما سبق، يّعد التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات بيئة تعليمية غنية حفّزت الطالبات على المشاركة الفعالة في بناء المعنى وإعادة تنظيم المعرفة، وهو من المتطلبات الجوهرية لتنمية مهارات القِراءة النقديَّة التي تقيس الفهم العميق والتحليل الواعي للنصوص، بدًلا من أن تبقى القراءة نشاطًا سطحيًا قائمًا على الحفظ والاستظهار. وهذا ما أكده كالاهورانو وآخرون

(Calahorrano et al, 2024) بإنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات يحفّز المتعلمين على قراءة النصوص بوعي واستقصاء وتفسير، الأمر الذي يعزّز القدرة على تحليل الأفكار وتحديد العلاقات، واستنتاج المعاني في ضوء متطلبات المشروع.

كذلك أسهم هذا النمط من التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات، إذ يتطلب إنجاز المهام والمشروعات استراتيجيات متعددة تشمل تنظيم الوقت، واختيار المصادر، ومراقبة الفهم، وتعديل استراتيجيات القراءة وفق ما تفرضه تفصيلات النص، وهو ما يُعد من السمات الأساسية في القِراءة النقديَّة المتقدمة، حيث مكّن المتعلمات من تحليل النصوص بعمق واتخاذ قرارات نقدية مدعومة بالأدلة.

إلى جانب ذلك، عزَّز التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات التفاعل الاجتماعي والتعاون الجماعي بين الطالبات، مما أسهم في تنمية مهارات النقاش، وتبادل وجهات النظر، والتفاوض حول المعنى، وهي عناصر تُثري الفهم الجماعي للنصوص وتوسع نطاق التحليل المعرفي؛ حيث أنَّ سياق العمل الجماعي الذي وفره التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات أتاح للطالبات فرص أكثر لمناقشة العناصر المختلفة للنص، ومن ثم مراجعة استنتاجاتهن والتفكير النقدي في آرائهنّ قبل الوصول إلى الأحكام النهائية.

علاوة على ذلك، يوفر التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات فرصًا متعددة لتنمية مهارات التفكير العليا، لا سيما التفكير الإبداعي الذي يعد جزءًا مهمًا من مهارات القِراءة النقديَّة المتقدمة، حيث يعمل الطلبة على تحليل وتوليد حلول مبتكرة ضمن سياقات تطبيقية؛ فتصميم مواد تعليمية قائمة على مشروعات تتضمن مفاهيم من الحياة الواقعية تعزّز القدرة على الربط بين المعرفة والسياق، مما ينعكس إيجابيًا على تطور مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، كما أن التركيز على مهام ذات معنى وواقعية يجعل تجربة القراءة أكثر ارتباطًا بما يتطلبه المشروع من فهم وتطبيق (الجهني، 2025). وبالتالي ساهم التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في توليد الدافعية والاهتمام لدى الطالبات في قراءة النصوص وتقييمها، وتحويل القراءة من نشاط نظري إلى نشاط تفاعلي تطبيقي، يتضمن تحليلًا دقيقًا واستنتاجًا مدعومًا بالسياق والمعنى.

كما أنَّ توظيف التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات أسهم في تعزيز التفكير النقدي والاستقلالية المعرفية لدى الطالبات عبر الأنشطة التشاركية والاستقصائية التي ساهمت في التفاعل الذهني العميق مع النصوص، مما يتسق مع الفروق الإحصائية الكبيرة في الأداء القرائي التي أظهرتها الدراسة الحالية. وهذا ما أكدته نتائج دراسة أبو عودة وأبو موسى (Abu Odeh & Abu Mousa,

2021)، والتي أشارت إلى أن من أبرز المميزات التعليمية التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات، تنمية مهارات التفكير العليا مثل التفكير التصميمي والتحليل المنهجي للنصوص، حيث يتيح هذا التعلم فرصًا متعددة لتطبيق تلك المهارات.

وبناءً على ذلك، يمكن تفسير حجم الأثر العالي في نتائج الدراسة الحالية بأنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات لم يقتصر على نقل الطالبات من متلق إلى مشارك فعال فحسب، بل هيّأ لهنَّ بيئة تعلمية في سياقات واقعية وأهداف تطبيقية تتطلب التفكير النقدي والتحليل والتقويم بصورة متسقة مع متطلبات اختبار القِراءة النقديَّة، مما جعل النتائج الإحصائية متوافقة مع الطبيعة الوظائفية والإستراتيجية لهذا النوع من التعلُّم.

كما تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي على المهارات الفرعية القِراءة النقديَّة كما هو في الجدول (3) .

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والمتوسطات المعدلة والانحر افات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي على مهارات القِراءة النقديَّة

المتغير التابع	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسطات المعدلة	الأخطاء المعيارية
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاستنتاج	التجريبية	30	1.83	0.95	2.67	0.88	2.60	0.14
	الضابطة	30	1.40	0.89	1.47	0.68	1.53	0.14
التحليل	التجريبية	30	2.20	1.10	2.93	0.78	2.94	0.13
	الضابطة	30	2.23	0.77	1.80	0.55	1.80	0.13
التمييز بين الرأي والحقيقة	التجريبية	30	1.13	0.86	2.47	0.90	2.45	0.17
	الضابطة	30	1.33	0.96	1.63	0.89	1.65	0.17
التقويم	التجريبية	30	0.90	0.71	2.13	0.82	2.17	0.15
	الضابطة	30	1.07	0.78	1.50	0.73	1.47	0.15
إصدار الحكم	التجريبية	30	1.10	1.03	2.53	0.90	2.48	0.17
	الضابطة	30	0.87	0.86	1.13	0.94	1.19	0.17

إنَّ النتائج المشار إليها في الجدول (3) تبين أنَّ هناك فروقًا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية لاختبار القِراءة النقديَّة، وللتعرّف على دلالة هذه الفروق إحصائيًا تمَّ إجراء تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) والجدول الآتي يعرض تلك النتائج.

الجدول (4): نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) للكشف عن وجود فروق إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية لاختبار القِراءة النقديَّة تُعزى لطريقة التدريس

مصدر التباين	المهارات الفرعية/ القياس البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	حجم الأثر $\eta 2$
طريقة التدريس Hotelling's= 2.012 19.717F= Sig= 0.00	الاستنتاج	15.307	1	15.307	26.463	.000	.333
	التحليل	17.480	1	17.480	37.007	.000	.411
	التمييز بين الرأي والحقيقة	8.633	1	8.633	11.178	.002	.174
	التقويم	6.514	1	6.514	10.397	.002	.164
	إصدار الحكم	22.217	1	22.217	26.060	.000	.330
الخطأ	الاستنتاج	30.657	53	.578			
	التحليل	25.034	53	.472			
	التمييز بين الرأي والحقيقة	40.932	53	.772			
	التقويم	33.205	53	.627			
	إصدار الحكم	45.184	53	.853			
الكلي	الاستنتاج	314.000	60				
	التحليل	382.000	60				
	التمييز بين الرأي والحقيقة	309.000	60				
	التقويم	239.000	60				

	إصدار الحكم	280.000	60				
الكلي المعدل	الاستنتاج	57.733	59				
	التحليل	45.933	59				
	التمييز بين الرأي والحقيقة	56.850	59				
	التقويم	40.983	59				
	إصدار الحكم	78.333	59				

كشفت نتائج الجدول (4) عن النتائج الآتي:

أولًا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (مهارة الاستنتاج) تُعزى لطريقة التدريس، اعتمادًا على قيمة اختبار(ف) التي بلغت (26.463) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05). كما بينت النتائج أنَّ حجم الأثر (مربع إيتا) قد بلغ (η2= 0.333)، مما يشير إلى أنَّ (33.3%) من التباين المفسّر في (مهارة الاستنتاج) يُعزى لاستخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات شجع طالبات المجموعة التجريبية على جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها ضمن موضوع معين، وتحديد المشكلة والبحث في الأسباب والحلول ومقارنة البيانات من مصادر متعددة، مما أسهم في استنتاج النتائج الرئيسية، وعزَّز التفكير المنطقي لديهنَّ، وجعل الاستنتاج مهارة رئيسة مدمجة في عملية التعلّم وليست نشاطًا منفصلًا لديهنَّ.

وقد أشار الجهني (2025) إلى أنَّ الاستنتاج يُعدّ جزءًا أساسيًا من مهارات القِراءة النقديَّة؛ إذ يمكّن القارئ من فهم المعاني الضمنية للنصوص وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية وفق الأدلة المتاحة، والتحليل والمقارنة والتفسير قبل الوصول إلى النتائج النهائية. وقد وفرت المشروعات التعليمية بيئة تعلمية مكّنت الطالبات من ممارسة هذه العمليات بشكل مستمر؛ مما عزَّز التفكير النقدي والتحليلي لديهنَّ، وجعل القراءة نشاطًا ديناميكيًا يركز على الفهم العميق وليس مجرد الحفظ، وبالتالي ساعد تطبيق التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تعزيز قدرة الطالبات على تحليل النصوص واستنباط النتائج بشكل منهجي؛ إذ أتاح لهنَّ البحث والاستقصاء وربط الأفكار ببعضها البعض للوصول إلى استنتاجات دقيقة ومدعومة بالأدلة.

كما يساعد هذا النوع من التعلُّم على تنمية القدرة على التقييم المنطقي للمعلومات، إذ تتطلب المشاريع التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، وموازنة الأدلة، واستخلاص النتائج بطريقة منهجية، وهو ما يزيد من الفهم العميق للنصوص ويعزّز قدرة الطلبة على تفسير المعلومات واستنتاج النتائج (الحموري، 2021). وبالتالي فإنَّ ممارسة الاستنتاج ضمن المشروعات ساهمت في تنمية التنظيم المعرفي والقدرة على ربط المعلومات وتحليلها قبل الوصول إلى الاستنتاج النهائي، ما عزَّز التفكير النقدي وجعل عملية الاستنتاج جزءًا متكاملًا من القراءة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

كما أتاحت المشروعات التعليمية للطالبات تطبيق مهارة الاستنتاج في مواقف حقيقية، إذ تتطلب المشاريع استنباط النتائج من البيانات والمعلومات التي تم جمعها وتحليلها وفق أهداف المشروع، مما زاد ارتباط الطالبات بالنصوص وجعل القراءة أكثر معنى وفعالية. وهذا يفسر ارتفاع متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، إذ مكّنتهنّ من ممارسة التفكير النقدي والتحليل المنطقي بشكل متسق مع متطلبات الاختبار. وهذا ما يوافق مع نتائج دراسة المهدي (Al Mahdi, 2023) والتي بينت أنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات لا يقتصر دوره على نقل المتعلمين من متلق سلبي إلى مشارك فعّال فحسب، بل يعمل على تهيئة البيئة التعليمية في سياقات واقعية وأهداف تطبيقية تتطلب التفكير النقدي والتحليل والاستنتاج بطريقة متكاملة؛ لتعزيز مهارات التعلّم.

وبناءً على ذلك، يمكن تفسير الفروق الدالة إحصائيًا التي أظهرتها نتائج الدراسة بأنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات عزَّز مهارة الاستنتاج لدى الطالبات، من خلال تعزيز القدرة على التحليل المنهجي، وتفسير النصوص، واستخلاص النتائج المدعومة بالأدلة، وهي عناصر أساسية للقراءة النقدية الفعّالة. كما أنَّ ممارسة هذه المهارة بانتظام خلال القراءة أسهم في تطوير إستراتيجيات التفكير العليا لدى الطالبات، مثل الربط بين الأفكار، والحكم على المعلومات، وصياغة استنتاجات سليمة، وهو ما يجعل النتائج متسقة مع طبيعة هذه التعلُّم وأهميتها في تنمية مهارات القِراءة النقديَّة.

ثانيًا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (مهارة التحليل) تُعزى لطريقة التدريس، اعتمادًا على قيمة اختبار(ف) التي بلغت (37.007) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05). كما بينت النتائج أنَّ حجم

الأثر (مربع إيتا) قد بلغ (η2= 0.411)، مما يشير إلى أنَّ (41.1%) من التباين المفسّر في (مهارة التحليل) يُعزى لاستخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات اعتمد على تحليل المشكلات وتجزئتها، والبحث في المعلومات من مصادر متعددة، مع مقارنة البيانات وتقديم الأدلة والحجج، إضافة إلى المناقشات الجماعية؛ مما عزَّز قدرة طالبات المجموعة التجريبية على التحليل النقدي وتطور مستوى مهارة التحليل لديهنَّ.

وقد ساهم تطبيق التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تنمية القدرة على تفكيك المشكلات وفهم العلاقات بين عناصرها المختلفة، إذ أتاح للطالبات تحليل المعلومات بشكل منهجي واستنباط النتائج بناءً على الأدلة المتوفرة، وهو ما يعكس جوهر مهارة التحليل، كما أشار الحارثي (2018)، يعمل هذا النوع من التعلُّم على توفير بيئة تعليمية تشجع على البحث والاستقصاء والمقارنة بين البيانات، مما يُعزِّز التفكير النقدي لدى المتعلم، ومساعدته على التعامل مع المشكلات بطريقة منظمة ومنهجية.

وتتوافق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة نورحمة وأفنيتا (Nurrahmah & Afnita, 2025) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات القِراءة النقديَّة، لاسيما مهارة التحليل، إذ يؤكد كلا الباحثين أن استخدام أدوات التعلم التفاعلية القائمة على مشاريع أو مهام عملية يعزِّز القدرة على التحليل النقدي للمعلومات وفهم العلاقات بين عناصرها. كما تتفق مع نتائج دراسة فترياني وآخرون (Fitriai et al, 2025) التي أشارت إلى أنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات له أثر إيجابي على تنمية مهارات التحليل لدى الطلاب.

كما أنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات يُنمّي مهارة التفكير التحليلي من خلال المشاركة في النقاشات الجماعية وتبادل وجهات النظر، حيث تتطلب المشروعات من الطالبات تقديم الحجج وموازنة الأدلة قبل الوصول إلى استنتاجات، وهو ما عزَّز قدرتهنَّ على التمييز بين المعلومات الأساسية والثانوية وتحليلها بدقة، كما بيَّن أبو زيد (2015). وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج سوهارتي وبراستيو (Suharti & Prasetyo,2023) التي أظهرت أنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات يحسن أداء المتعلمين في مهارات التحليل والاستنتاج والتقييم، مع التركيز هنا على جانب التحليل.

وعلاوة على ذلك، فإنَّ ممارسة التحليل ضمن المشروعات ساعد على تنمية التنظيم المعرفي وربط المعلومات والأفكار ببعضها البعض، مما زاد من القدرة على التفسير والاستنتاج المنطقي، وجعل مهارة التحليل جزءًا متكاملًا من عملية التعلم وليس نشاطًا منفصلًا. وقد أكّد الحسني (2020) أنَّ بيئات التعلم التعاونية المرتبطة بالمشروعات توفر فرصًا مستمرة لتحليل المعلومات ومقارنة البيانات، مما يعزّز مهارات التفكير العليا لدى الطلبة. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج المدني (2022) الذين أشار إلى أنَّ الأنشطة التعليمية القائمة على المشاريع ترفع مستوى التفكير التحليلي لدى الطلاب مقارنة بالطرق التقليدية.

كما أتاح التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات للطالبات تطبيق مهارة التحليل في مواقف حقيقية، إذ تتطلب المشروعات التعامل مع مشكلات أو سيناريوهات واقعية، وتحليل البيانات للوصول إلى الحلول المناسبة، مما عزَّز ارتباط الطالبات بالمعرفة وجعل التعلم أكثر معنى وفعالية. وهذا يتوافق مع نتائج البخيت (2023) التي أظهرت أنَّ تطبيق إستراتيجيات تعليمية عملية يسهم بشكل واضح في تطوير مهارات التحليل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات لم يقتصر على تعليم الطالبات معلومات جديدة فحسب، بل هيَّأ لهنَّ بيئة تعلمية تفاعلية في سياقات واقعية وأهداف تطبيقية تطلبت ممارسة مهارة التحليل المنهجي والتفكير النقدي بشكل متكامل، مما يعكس أهمية هذا التعلُّم في تعزيز مهارة التحليل كعنصر رئيسي ضمن مهارات التفكير العليا.

ثالثًا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة (التمييز بين الرأي والحقيقة) تُعزى لطريقة التدريس، اعتمادًا على قيمة اختبار(ف) التي بلغت (11.178) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05). كما بينت النتائج أنَّ حجم الأثر (مربع إيتا) قد بلغ (η2= 0.174)، مما يشير إلى أنَّ (17.4%) من التباين المفسّر في مهارة (التمييز بين الرأي والحقيقة) يُعزى لاستخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات شجَّع طالبات المجموعة التجريبية على البحث والاستقصاء واستخدام مصادر متعددة تتضمن حقائق وآراء، مما أتاح لهنَّ تقييم صحة المعلومات والتمييز بين الحقائق المدعومة بالأدلة والآراء الشخصية، وزاد من مستوى وعيهنَّ بالمصادر الموثوقة، وقدرتهنَّ على التمييز بين الرأي والحقيقة. وهذا ما تؤكده الأدبيات التربوية بإنَّ مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة تُعد من المهارات الأساسية للتفكير

الناقد، وترتبط ارتباطًا مباشرًا بقدرة المتعلم على تقييم الأدلة، وتحليل المعلومات، والحكم على مصداقيتها (Facione, 2013).

كما تُعزى فاعلية التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تنمية هذه المهارة إلى طبيعة الأنشطة التعليمية التي يعتمد على البحث والاستقصاء في مصادر متعددة، تتضمن معلومات واقعية مدعومة بالأدلة، إلى جانب آراء ووجهات نظر مختلفة، الأمر الذي ساهم في تنمية قدرة الطالبات على التحقق من صحة المعلومات والتمييز بين الحقائق والآراء. وقد أشار كل من هيملو وسيندي (Hmelo & Cindy,2004) إلى أن التعلم القائم على المشكلات والمشروعات يوفر سياقات تعليمية تتطلب من المتعلمين تحليل المعلومات وتقويمها، مما يسهم في تنمية مهارات التفكير التحليلي والنقدي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات عربية تناولت أثر التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تنمية مهارات القراءة الناقدة، حيث أظهرت دراسة العتيبي (2020) أنَّ الطلبة الذين تعلموا باستخدام بواسطة هذا التعلُّم حققوا مستويات أعلى في مهارات تحليل النصوص والحكم على الأفكار الواردة فيها، مقارنة بأقرانهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية. ويُعزى ذلك إلى اعتماد هذا التعلُّم على إتاحة فرص للنقاش، والتبرير، وتبادل الآراء في ضوء الأدلة.

ويُفسَّر تفوق طالبات المجموعة التجريبية أيضًا في ضوء ما يتيحه التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات من فرص للتفاعل الاجتماعي والحوار البنّاء، حيث تُناقش الآراء المختلفة وتُقوَّم في ضوء الحقائق، مما ساهم في تنمية وعي الطالبات بطبيعة الرأي والحقيقة، ويعزَّز قدرتهن على الفصل بينهما. وقد أكدت دراسة الزهراني (2021) أنَّ توظيف الأنشطة القائمة على البحث والمشروعات يسهم في رفع مستوى وعي المتعلمين بمصداقية المعلومات، ويعزَّز قدرتهم على تقويم النصوص تقويمًا نقديًا.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شيانغ وآخرون (Xiang et al, 2025) التي أكدت أن توظيف التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات، ولا سيما عند دمجه بالتعلم السياقي، يسهم في تحسين مهارات الفهم القرائي والتفكير التحليلي. ويُعزى هذا الاتساق إلى أن هذا النهج يُشرك المتعلمين في تحليل النصوص ضمن سياقات ذات معنى، وفحص الأفكار وتقييمها، وهي عمليات معرفية تُعد أساسًا للتمييز بين الرأي والحقيقة.

كما تدعم نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة أرْديانسييه وآخرون (Ardiansyah,2024)، التي بينت فاعلية نموذج التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تحسين نواتج التعلم وتنمية مهارات التفكير الناقد. فعلى الرغم من اختلاف المهارات المستهدفة، إلا أن التحسن في أداء الطلبة يؤكد أن التعلم القائم على المشروعات يهيئ بيئة تعلم نشطة تعزِّز التحليل، والحكم على المعلومات، والتفاعل الواعي مع المحتوى، وهو ما انعكس في الدراسة الحالية على تفوق طالبات المجموعة التجريبية في مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إنَّ نتائج الدراسة الحالية تنسجم مع الأدبيات الحديثة التي تؤكد فاعلية التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير التحليلي، مما يعزِّز مصداقية هذه النتائج ويدعم توظيف هذا التعلُّم في تدريس اللغة العربية.

رابعًا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة (التقويم) تُعزى لطريقة التدريس، اعتمادًا على قيمة اختبار(ف) التي بلغت (10.397) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05). كما بينت النتائج أن حجم الأثر (مربع إيتا) قد بلغ (η2= 0.164)، مما يشير إلى أن 16.4% من التباين المفسر في مهارة (التقويم) يُعزى لاستخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن تنفيذ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات أتاح لطالبات المجموعة التجريبية اتخاذ قرارات تعليمية حقيقية تطلبت تقييم الأفكار والمعلومات ودعم الاختيارات بالأدلة؛ مما عزَّز قدرتهنَّ على التقويم النقدي، وتقدير قيمة المعلومات قبل اتخاذ القرارات العملية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات، الذي ينقل المتعلمات من دور المتلقي السلبي إلى دور الفاعل والمشارك في بناء المعرفة، حيث كُلّفت الطالبات بإنجاز مشروعات تتطلب قراءة نصوص متعددة، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وتقويم مصداقية المعلومات وصلاحيتها للتوظيف في المشروع. وقد أشار العبد الله (2021) إلى أنَّ هذا النوع من التعلم يعزِّز الممارسات العقلية العليا، ومنها إصدار الأحكام وتقويم البدائل، وتنمية القدرة على تقويم الأفكار والمعلومات الواردة في النصوص المقروءة وفق معايير موضوعية؛ وهو ما يُعد جوهر مهارة التقويم في القِراءة النقديَّة لما يتضمنه من مهام مفتوحة النهايات تستدعي التفكير الناقد.

كما يُعزى هذا التحسن في مهارة التقويم إلى ما أتاحه التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات من فرص للتعلّم التعاوني والحوار البنّاء، إذ شاركت الطالبات في مناقشة الأفكار، وتبادل الآراء، والدفاع عنها بالأدلة، ومراجعة الأفكار في ضوء آراء الزميلات والمعلمة. وتؤكد هذه الممارسات ما أشار إليه عبد الباري (2025) من أن التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات يُسهم في تعزيز التفكير النقدي من خلال تدريب المتعلمين على فحص الآراء، وتقويم الحجج، وعدم التسليم بالمعلومات الجاهزة، وهو ما ينعكس بصورة مباشرة على تنمية مهارة التقويم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الشمري (2019) التي بينت أن اعتماد التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، وبخاصة مهارة التقويم، نتيجة انخراط المتعلمين في مواقف تعليمية تتطلب اتخاذ قرارات واعية، وتقويم نتائج العمل، والحكم على جودة المخرجات التعليمية. ويُلاحظ أن هذه العمليات العقلية تتقاطع مع متطلبات القِراءة النقديَّة التي لا تقتصر على الفهم، بل تمتد إلى إصدار الأحكام المبنية على معايير واضحة. وفي السياق نفسه، أشارت الخريشة (2020) والقحطاني (2022) إلى أنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات يهيئ بيئة تعليمية غنية بالمواقف التقويمية، حيث يُطلب من المتعلمين تقويم الأفكار والمعلومات قبل اعتمادها في تنفيذ المشروع، الأمر الذي ينمّي لديهم القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة، وبين الفكرة القوية والضعيفة. وهي من أبرز مؤشرات إتقان مهارة التقويم في القِراءة النقديَّة في الدراسة الحالية.

كما يمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية في ضوء ما أكدته العلي (2015) من أنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا من خلال ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للحكم على قيمة المعرفة وأهميتها في مواقف حقيقية. وهذا الربط بين المعرفة والتطبيق عزَّز وعي المتعلمات بأهمية التقويم بوصفه عملية عقلية تتجاوز الفهم السطحي إلى إصدار أحكام نقدية مدعومة بالأدلة.

وعلى المستوى الأجنبي، تتسق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات حديثة أكدت أنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات يُعدّ من أنجح الإستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير النقدي، ومنها مهارة التقويم، لما يوفره من أنشطة تعليمية قائمة على حل المشكلات، وتحليل البدائل، وتقويم جودة الأفكار والمنتجات النهائية وفق معايير محددة، وأنَّ التعلم في سياق المشروعات

يعزَّز التفكير التأملي والنقدي، ويُنمّي قدرة المتعلمين على مراجعة أفكارهم وإعادة تقويمها باستمرار (Ennis, 2018؛ He & AlSaqqaf, 2024).

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إنَّ التفوق الملحوظ لطالبات المجموعة التجريبية في مهارة التقويم يعكس الأثر الإيجابي للتعلُّم المستَند إلى المشروعات في تنمية هذه المهارة، من خلال إتاحة مواقف تعليمية تتطلّب ممارسة الحكم النقدي، وتقويم النصوص والأفكار، واتخاذ قرارات مدعومة بالأدلة. ويؤكد ذلك أهمية توظيف هذا التعلُّم في تدريس اللغة العربية؛ لما له من دور فاعل في إعداد متعلمات قادرات على القراءة الواعية والناقدة، بما ينسجم مع أهداف المناهج الحديثة في تنمية التفكير النقدي.

خامسًا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة (إصدار الحكم) تُعزى لطريقة التدريس، اعتمادًا على قيمة اختبار(ف) التي بلغت (26.060) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05). كما بينت النتائج أنَّ حجم الأثر (مربع إيتا) قد بلغ (η2=0.330)، مما يشير إلى أنَّ (33.0%) من التباين المفسّر في مهارة (إصدار الحكم) يُعزى لاستخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن تنفيذ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات فرض على طالبات المجموعة التجريبية اتخاذ قرارات مستنيرة مبنية على تحليل الأدلة والبيانات، وجمع المعلومات وصياغة البدائل واختيار الأنسب منها؛ مما عزَّز قدرتهنَّ على التفكير النقدي وإصدار أحكام موضوعية ومدروسة. حيث تُعد مهارة إصدار الحكم من أبرز مهارات التفكير النقدي التي تعتمد على قدرة المتعلم أو المتعلمة على تحليل مواقف معرفية معقدة، والتمييز بين البدائل، ووضع معايير للحكم، ثم استخلاص الاستنتاج الأنسب بناءً على الأدلة والمعطيات المتاحة. وتختلف هذه المهارة عن مجرد الفهم أو التحليل، إذ تتطلب صفة النقد الموضوعي وقوة في الاستدلال والدعم الحججي، وهي مهارة لا تتحقق بالضرورة من خلال الطرائق التقليدية التي تركز على التلقين والحفظ، بل تحتاج إلى بيئات تعليمية تتيح للمتعلمين ممارسة الحكم في سياقات تطبيقية حقيقية. (العورتاني،2025)

وتُظهر نتائج هذه الدراسة أنَّ استخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات أسهم بشكل كبير في تنمية مهارة إصدار الحكم لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ لأنَّ الطبيعة البنّاءة لهذا التعلُّم يفرض على المتعلم مواجهة مواقف تعليمية تتطلب اتخاذ قرارات مستنيرة مبنية على تحليل الأدلة، وجمع المعلومات، والموازنة بين البدائل، واختيار الأنسب من بينها. وفي هذا السياق، يشير

العلوان والتل (2010) إلى أنَّ المشروعات التعليمية تخلق مواقف تعلم معقدة تحفّز الطالبات على التفكير النقدي، حيث تتطلب منهن صياغة أحكامهن الخاصة حول محتوى المعلومات وكيفية توظيفها بشكل صحيح في إنجاز المشروع، بدل الاعتماد على طريقة حل المسائل التقليدية التي تقتصر على خطوات مألوفة مسبقًا.

وفي هذا السياق بينت دراسة عبد النبي (2021) أنَّ تنفيذ المشروعات التعليمية في سياق تعلم اللغة العربية يُمكّن الطلاب من ممارسة مجموعة من العمليات العقلية العليا، ومنها اتخاذ القرار وإصدار الحكم على أساس الأدلة والتحليل المنهجي. وأكدت الدراسة الحالية أن الطالبات اللاتي عُرضن لأنشطة مشروعات مركّزة أظهرن قدرة أعلى في تبرير اختياراتهن، وتقديم حكم متزن بشأن المعلومات المطروحة في النصوص، مقارنة بأقرانهن في المجموعات التي درّست بطرائق تقليدية.

كما تدعم دراسة الشامسي (2023) هذا الاتجاه، حيث وجدت أنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات عزَّز قدرة الطلبة على الحكم على جودة البيانات المقدمة في مصادر مختلفة، وتمييز المعلومة القوية عن المعلومة الضعيفة، واتخاذ القرار بناءً على تلك المقارنة الواضحة بين البدائل. وأشارت الدراسة الحالية إلى أن العمل الجماعي في المشروعات، وما يتخلله من نقاشات وتبادل وجهات النظر، ساهم في تعزيز مهارة إصدار الحكم لدى الطلاب، لما يفرضه من تبرير مستمر للأفكار وتعديلها أمام زميلاتهن.

وعلى صعيد آخر، أكدت دراسة الدبوس (2018) في سياق التربية المهنية بأنَّ المشروعات التعليمية تُحفّز المتعلمات على وضع معايير خاصة للحكم على الحلول المقترحة، مما يحسّن قدرتهن على اتخاذ القرار الصحيح في مواقف جديدة وغير مألوفة. وأوضحت الدّراسة الحالية أنَّ تلك المعايير لا تُكتسب إلا من خلال ممارسة فعلية ضمن مواقف تطبيقية مفتوحة، وهو ما يوفره الإطار البنائي للمشروعات التعليمية.

وتتسق هذه النتائج أيضًا مع ما أشار إليه الزهراني (2018) بأنَّ التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات يتجاوز حدود التعليم النظري إلى جعل المتعلمين ممارسين للمعرفة، إذ يُطلب منهم في أثناء تنفيذ المشروع تحليل بدائل متعددة، وموازنة الأدلة، ثم إصدار حكم قائم على معايير واضحة، وليس مجرد اتباع خطوات محفوظة. وكذلك إنَّ هذا النوع من المواقف التعليمية يُنمّي مهارة إصدار الحكم بصورة أعمق وأمتن من الطرق التي لا تتيح فرصًا لممارسة الحكم في سياقات واقعية.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إنَّ الفروق الدالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في مهارة إصدار الحكم تعكس الأثر الفاعل للتعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تعزيز هذه المهارة المعرفية العليا، وذلك من خلال تهيئة مواقف تعلم حقيقية تطلبت إصدار أحكام موضوعية ومدروسة، وتحليل الأدلة، والموازنة بين البدائل، مما أسهم في إعداد طالبات قادرات على التفكير النقدي الراسخ في مادة اللغة العربية وسياقات تعليمية أخرى.

8-التوصيات والمقترحات:

-التوصيات:

- التوسع في توظيف التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في تدريس العديد من المواد الدراسية وتنمية المهارات المختلفة.
- عقد الدورات والبرامج التدريبية اللازمة للمعلمين وواضعي المناهج الدراسية للتعرف على أهمية توظيف التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات بشكل فعال في العملية التعليمية والمناهج الدراسية.
- توفير الأدوات والموارد التعليمية اللازمة لتصميم المُشروعات التعليمية وتنفيذها بكفاءة وفاعلية كالأدوات التفاعلية والمكتبات الرقمية وبيئة التعلّم الافتراضية لتسهيل عملية البحث عن المعلومات وتنفيذها.
- إجراء دراسات مماثلة على مواد تعليمية مختلفة ومراحل تعليمية أخرى كالثانوية والأساسية الدنيا مع التركيز على مهارات إجتماعية وأكاديمية وانفعالية.
- دراسة أثر استخدام التعلُّم المُسْتند إلى المَشروعات في دعم تعلم مهارات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتنميتها.

-المراجع العربية:

أبو زيد، محمد. (2015). تأثير التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الأقصى*. *19* (1)، 45-67.

أبو صواوين، راشد. (2020). أثر توظيف إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *14* (1)، 71-91.

أبو علام، رجاء. (2018). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS*. دار النشر للجامعات.

أبو عيطة، جوهرة. (2025). أثر التعلّم القائم على المشاريع ضمن التعلّم المدمج في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر. *المجلة التربوية*، *156* (39)،347-377.

بالنور، سعيدة وخمقاني، اليامنة. (2020). *دور الوضعية النقدية في تنمية القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة أنموذجًا*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر.

البدور، أمين ووشاح هاني. (2017). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية*، *13* (7)، 1205-1228.

الجهني، عبيد الله. (2025). فاعلية إستراتيجية التلخيص الكتابي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. (39)، 195–224.

حسانين، عواطف. (2012). *سيكولوجية التعلّم نظريات-عمليات معرفية- قدرات عقلية*. المكتبة الأكاديمية.

حسن، هالة. (2022). برنامج قائم على التعلّم التشاركي لتنمية مهارات القِراءة النقديَّة والكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (254).447-470.

الحسني، عبد الله. (2020). *التعلم التعاوني والتعلم القائم على المشاريع: مدخلان لتنمية مهارات التفكير العليا*. الرياض: دار الفكر العربي.

الحموري، أحمد. (2021). مهارات الاستنتاج ضمن القِراءة النقديَّة وأثرها في تنمية التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية الأردنية*. *17* (2)، 45–62.

الحوامدة، محمد (2015). فاعلية إستراتيجية قائمة على تعلم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *11* (2)، 113-137.

الخريشة، سميرة. (2020). *أثر تدريس مادة التربية المهنية باستخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير لدى طالبات المرحلة الأساسية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

خليفة، حسن وعبد الجليل، علي وبن بردان، أحمد. (2025). فاعلية التعلّم القائم على المُشروعات لتنمية مهارات العمل اليدوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط*، *41*(6)، 281-312.

الدبوس، مبارك. (2018). *فاعلية برنامج قائم على التعلّم المعزَّز بالحاسوب على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس متوسط بدولة الكويت*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بني سويف، مصر.

الزهراني، محمد. (2018). ضعف مهارات القِراءة النقديَّة لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*. *12* (3)، 45-60.

الزهراني، محمد. (2021). أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للتربية*. *41*(3)، 189–214.

السبتي، خالد. (2020). دور التعلّم القائم على المشاريع في تعزيز مهارات التواصل الشفهي لدى طلاب الجامعات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*.*21*(3)، 90-112.

الشامسي، سارة. (2023). أثر إستراتيجية دائرة التعلّم في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الحلقة الثالثة بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة العلوم التربوية*، *31*(3)، 393-422.

الشمري، نورة. (2019). فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية*، 31(3)، 233–262.

الطراونة، محمد، الحطيبات، أحمد. (2009). أثر إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلّم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة كلية التربية*، *1* (33)،751-786.

عبد الباري، ماهر (2016). *إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد العال، مصطفى. (2012). *تأملات تربوية في تعليم التّفكير واللّغة*. دار الكتاب التّربوي للنّشر والتّوزيع.

العبد الله، أحمد. (2021). فعالية استخدام التعلم القائم على المشروعات في تعليم اللغة العربية. *المجلة العربية للتربية النوعية*. *5*(2)، 113–142.

العبد الله، ياسر. (2025). فعالية استخدام التعلّم القائم على المشاريع في تعليم اللغة العربية: دراسة وصفية تحليلية إحصائية، *المجلة العربية للنشر العلمي*، *8*(76)، 115-132.

عبد النبي، فاطمة. (2021). فاعلية إستراتيجية القراءة التصويرية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحوها لدى طلاب كليات التربية. *مجلة كلية التربية*، *45*(1)، 117-170.

العتيبي، عبد الله. (2020). فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة اللغة العربية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. *12* (2)، 45–72.

العلوان، أحمد والتل، شادية. (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. *مجلة جامعة دمشق*، 26(3)، 367-404.

العلي، إلهام. (2015). *أثرإستراتيجية التعلم القائم على المشروع (PBL) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.

عمران، عبد الحافظ وأبو ناجي، محمود ومنصور، ماريان. (2020). استخدام إستراتيجية التعلّم القائم على المُشروعات المدعومة بأدوات الويب200 في تدريس مقرر الحاسب الالي لتنمية مهارات تصميم المواقع الالكترونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، *2*(3). 69-113.

العورتاني، مها. (2025). أثر استخدام إستراتيجية التعلّم القائم على المشروع (PBL) في تدريس التربية الرياضية في تنمية التفكير والإبداع وتحفيز النشاط لدى الطالبات. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، *4*(9)، 51–62.

عوض، أسماء. (2017). *أثر تدريس علوم الأرض والبيئة باستخدام إستراتيجية التعلّم القائم على المشروع (PBL) في تحصيل الطالبات وتنمية تفكيرهن البصري-المكاني*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الغامدي، سعيد. (2020). أثر استخدام إستراتيجيات القِراءة النقديَّة في تحسين مهارات الطلاب. *مجلة التربية والتعليم*، *18* (1)، 112-130.

فارس، نجلاء. (2018). استخدام التعلّم القائم على المُشروعات عبر نظم إدارة التعلّم الاجتماعية وأثره على المثابرة الأكاديمية وتنمية مهارات إنتاج مشروعات جماعية إبداعية لدى طلاب كلية التربية النوعية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*. *34*(3)، 640-677.

القحطاني، ممتازة وعبد العاطي، محمد. (2022). تصور مقترح لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، *8*(12)، 265-322.

الكثيري، نورة. (2012). *صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدارس البنات*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

محمد، إسراء. (2021). استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. *مجلة البحوث*، 1(5)،134-160.

المدني، محمد. (2020). أثر استخدام أسلوب التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القراءة المركزة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (64)، 1-35.

المركز الوطني لتطوير المناهج. (2025). *الإطار الخاص لمبحث العربية لغتي ومعاييرها ونتاجاتها ومؤشرات أدائها*. المركز الوطني لتطوير المناهج، الأردن.

ناصر، الحارثي. (2018). أثر التعلم القائم على المشاريع في تنمية التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة العلوم. *مجلة العلوم التربوية*، (12)، 45-62.

النويصر، خالد.(2021).*مهارات القرن الحادي والعشرين: التعليم وتحديات العصر الرقمي*.تكوين للنشر الرقمي

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2025). *قسم التعليم المهني والإنتاج: التعليم المهني في النظام التعليمي الأردني*.

-المراجع الأجنبية:

Abu Owda, M., & Abu Mousa, A. (2021). The effect of employing project-based learning according to the integrative approach on developing design thinking skills among ninth-grade female students. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, *12*(33), 78–101.

Al-Mahdi, A. (2023). The effect of project-based learning on developing higher-order thinking skills among secondary school students. *Journal of Educational Research. 15*(2), 45–68.

Ardiansyah, A., Kosim, N., & Harahap, M. (2024). The Effectiveness of Project-Based Learning in Improving Students. *Performance in Arabic Vocabulary. El-Mahara*, *2*(2), 65-79.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *83*(2), 39–43.

Bender, W. (2012). *Project-based learning: Differentiating Instruction for the 21st Century Corwin*. Building Knowledge to Improve Social Policy 1.501- 512

Boss, S., & Larmer, J. (2018). Project-based teaching: How to create rigorous and engaging learning experiences (1st ed.). *Alexandria, VA: ASCD; Buck Institute for Education*. 157-192.

Calahorrano, C., Sumba. A. & Recalde, G. (2024). Project-based learning in the development of English reading comprehension. *Conciencia Digital, 7*(4), 6–28.

El-Maghraby, A. (2023). The impact of utilizing project-based learning (PBL) supported by internet resources on the improvement of EFL students' abilities to comprehend texts. Nile Valley Journal for Human, *Social and Educational Studies and Research*, *39*(39).93-114.

Ennis, R. (2018). Critical thinking across the curriculum: *A vision. Topoi*, *37*(1), 165-184

Ertmer, P., & Newby, T. (2013). Active learning: The Dewey, Piaget, Vygotsky, and constructivist perspectives. *Educational Technology Research and Development*, *61*, 1-18.

Facione, P. (2013). *Critical thinking: What it is and why it counts (4th ed Millbrae*, CA: Insight Assessment.

Fitriani, F., Rofiqoh, R., Dewi, A., & Mukrim, M. (2025). The implementation of project-based learning in improving reading comprehension of the eleventh-grade students of SMA Negeri 2 Sigi. *E-Journal of ELTS (English Language Teaching Society). 12*(2). 721–735.

Furió, C., Calatayud, M., Barcenas, S., & Padilla, O. (2000). Functional fixedness and functional reduction as common sense reasonings in chemical equilibrium and in geometry and polarity of molecules. *Science Education. 84*(5), 545-565

He, D. & AlSaqqaf, A. (2024). Needs analysis for developing critical reading: Perspectives from EFL undergraduates and teachers. *International Journal of Instruction*, *18*(4), 421-440.

Hmelo, S. & Cindy, E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn. *Educational Psychology Review, 16*(3), 235–266

Jamal, A., & Tilchin, O. (2016). Teachers' accountability for adaptive project-based learning. *American Journal of Educational Research*, *4*(5), 420–426.

Johnson, S. A. & Cuevas, J. (2016). The effects of inquiry project-based learning on student reading motivation and student perceptions of inquiry learning processes. *Georgia Educational Researcher. 13*(1). 51–85.

Lavado, S., Velasco.Quintana, P., & Terrón.López, M. (2024). Project Based Learning (PBL) as an Experiential Pedagogical Methodology in Engineering Education. *Education Sciences*, *14*(6), article 617.

Li, C. & Wan, R. (2022). *Critical reading in higher education: A systematic review. Thinking Skills and Creativity*, 44, 101028.

Liu, T. & Chu, Y. (2021). Implementing project-based learning. *Journal of Learning Analytics*, *8*(2), 57–72.

Luhulima, Y. (2024). Project-Based Learning (PBL) Method in Arabic Language Learning to Develop Students' Literacy Skills. IJ-ATL: *International Journal of Arabic Teaching and Learning*, *8*(2), 135–143

Nguyen, D. (2025). Project-based learning (PJBL) as an experiential pedagogical methodology in interdisciplinary education: A review of the literature. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *13*(4), 1016–1039.

Nurrahmah, F & Afnita, A. (2025). Scaffolding Structural Thinking in Critical Reading: A Quasi-Experimental Study on CTL-Based Live worksheets for Popular Scientific Text. *Journal Pendidikan Progressive*. *15*(4), 2652-2667.

Salama, A. (2021). Improving Arabic reading comprehension skills among secondary school students: An applied study. *Journal of Education and Practice*, *12*(10), 45–57.

Suharti, D., & Prasetyo, Y. (2023). Effectiveness of a critical literacy program based on the PjBL model. *Journal of Innovation in Mathematics Education (JIME), 11*(2), 45–58

Udu, T., Lanshima, P., & Nyitse, M. (2024). The use of project-based learning (PBL) method in improving SS1 students' performance in reading comprehension in Benue State, Nigeria. *Nigerian Journal of Literacy and English Education*, *2*(1), 36–47.

Xiang, X., Attapaiboon, T., & Jantharajit, N. (2025). A quasi-experimental study on situated learning and project-based learning in fifth-grade Chinese: Effects on reading comprehension and analytical thinking. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *17*(2), 594–611

Zakiah, W. (2018). Impact Of Project Based Learning Model on The Ability of Deaf Children to Build the Structure of Sentence. *Indonesian Journal OF Disability Studies*,*5*(1),59-640.

The Effect of Project-Based Learning on the Development of Critical Reading Skills in Arabic Language Studies among Tenth Grade Vocational Female Students

Abstract

The study aimed to identify the impact of using project-based learning on the development of critical reading skills in Arabic language courses among 10th-grade vocational students. It followed an experimental approach with a quasi-experimental design. The sample consisted of 60 female students in the 10th grade vocational program at the Nasiba bint Ka'b Vocational High School for Girls, affiliated with the Directorate of Education in the Salt region, Jordan, during the first semester of the 2025–2026 academic year. The two classes were randomly assigned, with one serving as the experimental group (30 students) and the other as the control group (30). A critical reading skills test was administered to both groups after verifying its validity and reliability. The results showed that the experimental group, which was taught using project-based learning, outperformed the control group in the overall score of the critical reading skills test and in all individual skills. Accordingly, the study recommended expanding the design and implementation of projects in the classroom due to their impact on the development of critical reading skills.

Keywords: Learning, Projects, Critical Reading, Arabic Language, Tenth-Grade Vocational 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 الثاني، ربيع الأول 1448 هـ/ آب 2026م
Volume 13, No. 2, August 2026
تاريخ الاستلام: 2026/2/11م تاريخ القبول: 2026/5/5م تاريخ النشر: 2026/8/31م

أثر برنامج تعليمي محوسب مستند إلى التعلّم القائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي

أماني عبد الله الرواشدة* أ.د. تهاني محمد العبوس**

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي محوسب مستند إلى التعلّم القائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي باستخدام المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (62) طالبة مقسمة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. تم تدريس المحتوى التعليمي لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج التعليمي المحوسب المستند إلى التعلم القائم على المشكلات بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وقد جمعت البيانات باستخدام اختبار مهارات التفكير الحاسوبي بعد التأكد من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) ما يعني أن البرنامج التعليمي المحوسب المستند إلى التعلم القائم على المشكلات قد ساهم في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي بشكل كبير لكل مهارة وللدرجة الكلية. وبناءً عليه، أوصت الدراسة بالتوسع في استخدام البرامج التعليمية المحوسبة القائمة على حل المشكلات بما يتوافق مع المعايير الوطنية بهدف تحقيق الأهداف التعليمية وتنمية المهارات المطلوبة في سوق العمل.

الكلمات المفتاحية : برنامج تعليمي محوسب، حل المشكلات، مهارات التفكير الحاسوبي، طالبات الصف الثامن.

* طالبة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.amani.alrawashdeh87@gmail.com
** كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

1-المقدمة:

شهد العالم في العقود الأخيرة تطوراً متسارعاً في مجال التكنولوجيا، انعكس بشكل كبير على جميع مجالات الحياة لا سيما في المجال التعليمي، فقد أصبح توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية ضرورة ملحة تفرضها متطلبات العصر الرقمي، ولم يعد استخدام الحاسوب مقتصراً على كونه وسيلة لعرض المحتوى، بل تحول إلى بيئة تعلمية- تعليمية تفاعلية تمكن المتعلم من بناء المعرفة وتطويرها.

ويعد منهاج المهارات الرقمية وفقاً للإطار العام للمناهج الأردنية والإطار الخاص لمبحث الحاسوب غاية في الأهمية لدوره الأساسي في تنمية المعارف الأساسية لامتلاك المهارات الحاسوبية ومهارات التفكير والتقنية لتتماشى مع متطلبات المعارف الأساسية للثورة الصناعية الرابعة (المركز الوطني للمناهج،2022).

إن دمج الأدوات الرقمية واستخدام البرامج التعليمية التقنية في التعليم أدى إلى تحول جوهري نحو خبرات تعليمية أكثر مرونة وتخصيصاً، وعلى الرغم من وجود تحديات لابد من التصدي لها ومعالجتها لكن القدرة الكامنة لهذه التقنيات وتحسين مخرجات التعلم وإعداد المتعلمين لسوق العمل تبقى غير قابلة للإنكار.(Rafiq et al.,2024).

ويشكل البرنامج الحاسوبي التعليمي أحد أبرز أدوات تكنولوجيا التعليم التي حولت أساليب تقديم المعرفة وبناء المفاهيم لدى المتعلمين، ويعتمد تصميمه على عدد من المحاور الأساسية التي تبين طبيعته ووظيفته، مثل : المحتوى العلمي، التصميم التفاعلي، التغذية الراجعة، الوسائط المستخدمة، والأهداف التعليمية وهذا ما يعزز أهداف التعليم الذاتي، ويساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (الديسي، 2020).

ويعرف الحيلة وغنيم (2002) البرامج التعليمية المحوسبة بأنها تلك المادة التعليمية التي يتم إعدادها وبرمجتها بواسطة الحاسوب من أجل تعلمها، وتعتمد عملية إعدادها على نظرية (سكنر) المبنية على مبدأ المثير والاستجابة والتعزيز، حيث تركز هذه النظرية على أهمية الاستجابة المستحبة من المتعلم لتعزيز إيجابي من قبل المعلم.

وفي ضوء ذلك، اتجهت العديد من الدراسات إلى توظيف البرامج الحاسوبية التعليمية، لما توفره من بيئة تعليمية مرنة، تعمل على تحقيق تفاعل المتعلمين في عملية التعلم وتوظيف حل المشكلات، مما يزيد من الفهم والثقة بالنفس لديهم وتحفيزهم على التعلم وبقاء أثره (مجاهد، 2021).

ولا شك أن التعلم القائم على المشكلات من الاتجاهات الحديثة في ميادين التربية، لإعداد المتعلمين، وهذا يتضمن اكسابهم مهارات عملية والتي تحفزهم للمشاركة في حل المشكلات الواقعية المدمجة في العمليات التعليمية، حيث تؤكد على دور المتعلم كمحور للعملية التعليمية (عبده،2022).

ويعرف التعلم المبني على المشكلات بأنه إستراتيجية تعليمية تركز على الطالب كمحور للتعلم حيث يختار المعلمون مشكلات أصيلة، ويتميز باستخدام مشكلات العالم الحقيقية، ويتطلب المعرفة الناقدة(Critical Knowledge)، والبراعة في حل المشكلات Problem Solving) (Proficiency، ومهارات الفريق المشارك(Team Participation Skills) ، حيث أن المشكلة تقود عملية التعلّم، مما يساعد في استكشاف وتعلم المفاهيم والمبادىء الأساسية، ودور المعلم الرئيس مساندة الطلبة في أسئلتهم (إبراهيم، 2009). ويمكن تلخيص خطوات حل المشكلة وفقًا لسحتوت وجعفر (2014) أولاً الشعور أو الإحساس بالمشكلة، يليها تحديد المشكلة التعليمية وصياغتها بصورة إجرائية قابلة للحل إما في صيغة سؤال أو في صورة تقريرية، ثم تحليل المشكلة وتوضيح المفاهيم، وجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة، يتبعها وضع الفرضيات أو تفسيرات لحل المشكلة، ومن ثم اختبار الفرضية أو الفرضيات المؤقتة بأية وسيلة علمية، ومشاركة النتائج ومناقشتها، ثم تطبيق الحل وتقييمه، أخيراً التأمل الذاتي بالحل الذي تم التوصل إليه وإمكانية تعميمه في ظروف مشابهة.

وترتبط المهارات الرقمية ومناهج الحاسوب بالتفكير ومهاراته وخاصة التفكير الحاسوبي، وتعليمه أهم أهدافها الأساسية، وهذا ما يستدعي استخدام إستراتيجيات تدريس ملائمة، وتوفير بيئات جاذبة للتعلم ومعززة للتعلم النشط وإكساب المتعلمين مهارات التفكير الحاسوبي وتنميتها، كونها أحد أهم المهارات الأساسية في القرن الواحد والعشرين، لدورها في تمكين

المتعلمين من التفكير المنطقي والمنهجي ، وتحليل المشكلات إلى أجزاء قابلة للمعالجة (Grover & Pea,2013).

حيث بدأ الاهتمام بالتفكير الحاسوبي منذ عام 2006 حسب هندرسون وآخرون (2007 Henderson et al. ،). عندما ظهر مقال وينغ (Wing,2006) المؤثر بعنوان التفكير الحاسوبي، لفتت مبررات وينغ انتباه مجتمع أكاديمي واسع، ومن خلال ورقتها ومن تأييد مجتمع متنام من الباحثين والمربين وصناع السياسات شهد مفهوم التفكير الحاسوبي (Computational Thinking) نشاطاً واهتماماً متزايداً لوصفه مفهوماً بحثياً رائداً.

وتكمن أهمية التفكير الحاسوبي كما أشار Voogt وزملاؤه (2015) أنه أحد أهم المهارات الأساسية التي تمكن المتعلمين من التعامل مع المشكلات بطريقة تحليلية ومنظمة، ويعزز من قدرتهم على التفكير الناقد والمنطقي، ويعرف بأنه عملية حل المشكلات والعمليات المعرفية التي ترتكز على مبادئ علوم الحاسوب، وتتمثل بتقسيم المشكلات المعقدة إلى أجزاء أصغر وأسهل في التعامل معها وإيجاد أساليب منهجية لحلها.

يشتمل التفكير الحاسوبي على مهارات أساسية وهي: مهارة التحليل وهي عملية تفكيك مشكلة ما أو نظام معقد بصورة منهجية إلى أجزاء أو مشكلات فرعية أصغر يسهل التعامل معها، أما مهارة التجريد ففيها يتم التركيز على المعلومات الهامة وتجاهل التفاصيل غير الهامة، ومهارة التفكير المنطقي فيها يتم التعرف إلى الأنماط ويركز على القدرة على التعرف إلى العلاقات أو التسلسلات المتكررة في مختلف سياقات حل المشكلات، مهارة تصميم الخوارزميات تساعد في تجزئة المهام المعقدة ضمن مسار واضح لحل المشكلات بشكل منطقي، مهارة النمذجة وهي القدرة على التمثيل المبسط للمشكلة أو النظام بحيث يوضح علاقاته وعناصره بما يساعد على تحليل المشكلة وتجربة الحلول واتخاذ القرارات المناسبة (Franchitti,2024).

2-الدراسات السابقة:

من خلال الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، وفي حدود الاطلاع، فقد وجدت دراسات أجنبية وعربية تناولت متغير أو أكثر من متغيراتها، منها على سبيل المثال، دراسة وانغ (Wang,2025) التي هدفت الى التعرف استكشاف أثر التعلم القائم على حل المشكلات في تعليم برمجة الروبوتات على مستوى اندماج الطلبة في التعلم، وتنمية التفكير الحاسوبي، والمهارات

البرمجية لدى الطلبة في الصين. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (79) طالباً في المرحلة الأساسية. أظهرت النتائج فعالية التعلم القائم على حل المشكلات في تعزيز تعلم الطلبة ومشاركتهم (السلوكية والمعرفية والعاطفية) والتفكير الحاسوبي، وتعلم البرمجة (تمثيل البيانات) وبذلك يمكن استخدامه في المراحل المبكرة من تعلم البرمجة لمساعدتهم على إتقان البرمجة.

ودراسة (Priharvian &Ibrahim ,2024) التي هدفت للكشف عن أثر استخدام نموذج التعلم القائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية ضمن سياق مجتمعي في أندونيسيا. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تألفت عينة الدراسة من مجموعتين، المجموعة التجريبية وتم تدريسها من خلال إستراتيجية التعلم القائم على المشكلات، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار لقياس مهارات التفكير الحاسوبي، حيث طُبق قبلياً وبعدياً على أفراد العينة بعد التحقق من صدقه وثباته. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي. وهدفت دراسة العوفي (2023) للتعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي مقترح في الذكاء الاصطناعي، وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الأردن. ولقد اتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي قياس قبلي وبعدي. حيث تألفت عينة الدراسة من (25) طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha= 0.05$) في الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي تعزى هذه الفروق لأثر البرنامج التعليمي.

وقامت الجبر (2023) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام منحى (STEM) في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلبة الصف الثامن في الأردن. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تم اختيار أفراد الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن في مدرستين في عمان وعددهم (60) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر وفاعلية لطريقة التدريس STEM وأن استخدام التدريس من خلال منحى STEM أسهم في تطوير مهارات التفكير الحاسوبي لدى الطلبة.

وأجرى حسن (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على علوم الحاسوب بدون حاسوب (Unplugged CS) في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الثامن في فلسطين، واستخدم الباحث لهذا الغرض المنهج شبه التجريبي. وشملت عينة البحث (30) طالبة من الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية بغزة، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج القائم على علوم الحاسوب بدون حاسوب حقق فاعلية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الثامن وفق معدل الكسب لبلاك في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

تظهر الدراسات السابقة بعد استعراضها اتفاقاً واضحاً على فعالية البرامج التعليمية المحوسبة، وإستراتيجيات التدريس الحديثة التي تتناول التعلم القائم على حل المشكلات، ومعالجة الأخطاء، في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي، والتحصيل الدراسي، وبعض أنماط التفكير العليا لدى المتعلمين في مراحل تعليمية مختلفة. لوحظ أن هذه الدراسات جاءت متنوعة من حيث الهدف، وطريقة اختيار العينة، والأدوات المطبقة لأغراض الدراسة، ولكن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة جميعها في منهجية البحث شبه التجريبي. وقد أكدت هذه الدراسات على ضرورة الانتقال من أنماط التدريس التقليدية إلى بيئات تعلم ينشط فيها دور المتعلم ويظهر تفاعلاً مما يسهم في تنمية مهارات التفكير ولا سيما العليا لديهم. غير أن الدراسة الحالية تميزت من خلال انطلاقها من منظور بنائي واضح؛ إذ توظف أسلوب حل المشكلات من خلال استخدام البرامج التعليمية المحوسبة لتنمية مهارات التفكير الحاسوبي، حيث ركزت بعض الدراسات السابقة على (التحصيل أو المهارة). وبناءاً عليه، جاءت هذه الدراسة لتستهدف استقصاء أثر برنامج تعليمي محوسب مستند إلى التعلم القائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.

3- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل التطور المتسارع للتكنولوجيا الرقمية والتوجه نحو الاقتصاد الرقمي، تبرز الحاجة لتنمية مهارات التفكير الحاسوبي كمهارات أساسية يتطلبها النجاح الأكاديمي والمهني لدى المتعلمين، كونها أحد المكونات الرئيسة لمهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تمكنهم من تحليل المشكلات والبحث عن الحلول من خلال التفكير المنطقي المنظم. وعلى الرغم من تضمين

المفاهيم الحاسوبية والمهارات الرقمية ضمن المناهج الدراسية، إلا أن الممارسات التعليمية لا تزال تركز على الأساليب التقليدية التي تعتمد على نقل المعرفة، مما يقلل من تنمية هذه المهارات بشكل فاعل، كما تشير الملاحظات الميدانية لوجود ضعف لدى الطالبات في تحليل المشكلات الحاسوبية وبناء خطوات منطقية لمعالجتها. الأمر الذي انعكس سلباً على قدرتهن في التعامل مع المشكلات التقنية بصورة منهجية. وتدعم هذه الملاحظة نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود ضعف في هذه المهارات لدى الطلبة، مثل دراسة الجبر (2023)، ودراسة العوفي (2023)، ودراسة Rafiq وآخرين (2024). وعليه، فإن تشخيص أسباب هذا الضعف والبحث في آليات معالجته يُعد أمراً ضرورياً لتحسين مخرجات التعلم وتنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى الطالبات. وبناءً على ذلك ستحاول الدراسة الإجابة على السؤال الرئيسي والذي ينص على :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أداء الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الحاسوبي في مبحث المهارات الرقمية يعزى إلى إستراتيجية التدريس (البرنامج التعليمي المحوسب المستند إلى التعلم القائم على المشكلات، الطريقة الاعتيادية)؟ .

4-أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية من جانبين: أهمية نظرية وأخرى تطبيقية. تكمن الأهمية النظرية في المساهمة بإثراء الأدب التربوي في مجال تعليم المهارات الرقمية، من خلال برامج تعليمية محوسبة مستندة الى التعلم القائم على المشكلات بوصفها مدخلاً معاصراً لتنمية التفكير الحاسوبي والمهارات الرقمية بما يتماشى من الاتجاهات التربوية المعاصرة، كما تكتسب أهمية من خلال استنادها الى التعلم البنائي الذي يؤكد على إيجابية المتعلم ومحوريته في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنها تتناول مرحلة عمرية مهمة حيث تتشكل فيها أنماط التفكير واكتساب المهارات وبناء الاستقلالية وهي طالبات الصف الثامن الأساسي، الأمر الذي يوفر إطاراً تربويا نظرياً يمكن تناوله وإثراؤه في دراسات لاحقة.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة، فتتمثل في تقديم برنامج تعليمي محوسب يمكن توظيفه من قبل معلمي ومعلمات المهارات الرقمية والحاسوب في الحصص الصفية، قائم على التعلّم من خلال المشكلات، مما يساعدهم على تقديم الدروس بصورة مشوقة وتفاعلية يمكن استخدامها

كما هي أو تعديلها بما يتناسب مع مستوى المتعلمين. كذلك من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة مطوري المناهج في توجيه تطوير مناهج المهارات الرقمية من خلال تضمينها إستراتيجيات تدريس قائمة على المشكلات مدعومة ببرمجيات تعليمية محوسبة، كما قد تفيد هذه الدراسة صُنّاع القرار التربوي من خلال تقديم دلالات عملية حول فاعلية توظيف البرامج التعليمية المحوسبة القائمة على التعلّم من خلال المشكلات في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي، مما قد يدعم توجهات تطوير المناهج وأساليب التدريس لتعزيز استخدام التكنولوجيا التعليمية وتدريب المعلمين بما يتناسب مع متطلبات التعلم الحديثة. كما من الممكن أن تفيد هذه الدراسة الباحثين الآخرين من خلال تقديم إطار لدمج التعلّم القائم على المشكلات مع البرامج التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي، حيث يمكن الاستفادة من خطوات تصميم البرنامج وآلية تطبيقه في دراسات مشابهة أو تطويره ليتناسب مع مراحل دراسية مختلفة أو مواد تعليمية أخرى، كما توفر الدراسة أداة قياس لمهارات التفكير الحاسوبي جاهزة ومبنية بصورة علمية، يمكن للباحثين استخدامها أو تطويرها في أبحاثهم.

5-هدف الدراسة

ستحاول الدراسة الحالية تحقيق الهدف الآتي:

استقصاء أثر البرنامج التعليمي المحوسب المستند إلى التعلم القائم على المشكلات في اكتساب مهارت التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.

6-مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

البرنامج التعليمي المحوسب(Computer Learning Program): تعرفه الديسي(80:2020) بأنه: " تلك المواد التعليمية المعدة بواسطة الحاسوب، والتي تعتمد على مبدأ تقسيم العمل إلى أجزاء صغيرة متتابعة منطقياً، بحيث تتضمن تشويق وإثارة للمتعلم، والتي تسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية معدة مسبقاً ".

ويعرف إجرائياً: هو برنامج تعليمي إلكتروني تفاعلي تم تصميمه من خلال برمجية (Articulate Storyline)، يتضمن أنشطة ومواقف تعليمية تفاعلية استند في تصميمها على التعلم القائم على المشكلات, ويقدم لطالبات الصف الثامن الأساسي في تدريس وحدة إصلاح الأعطال، ويقاس أثره من خلال التغير في درجات الطالبات في اختبار مهارات التفكير الحاسوبي المعد لهذه الدراسة.

التعلم القائم على المشكلات(Problem-Based Learning):يعرفه وايمر:(33 :2021/1993) بأنه : "هو طريقة للتعلم تستخدم المشكلات والاستقصاء كوسيلة للتعلم تترك أثر ايجابي قوي على مهارات الطلبة من خلال البحث والاستقصاء للوصول للمعاني لا حفظها".

ويعرف إجرائياً: بأنه أسلوب تدريسي يقدم مشكلات واقعية في إصلاح الأعطال ضمن البرنامج التعليمي المحوسب، وتتفاعل معه طالبات الصف الثامن الأساسي باتباع الخطوات المحددة لحل المشكلة بشكل إلكتروني تفاعلي، ويقاس أثره من خلال اختبار مهارات التفكير الحاسوبي.

مهارات التفكير الحاسوبي(Computational Thinking Skills): تعرفه وينغ (Wing,2006:12) بأنه : "العملية التي يستخدم فيها الإنسان المفاهيم الحاسوبية لحل المشكلات، وتصميم الأنظمة، وفهم السلوك البشري، بطريقة تعتمد على التفكير المنهجي والمنطقي".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنها: هو مجموعة من المهارات العقلية، وهي خمس مهارات أساسية : التحليل والتجريد والتفكير المنطقي وتصميم الخوارزميات والنمذجة، وقد قيست بالدرجة الكلية التي حصلت عليها طالبات الصف الثامن الأساسي من خلال الأداة المعدة لذلك في الدراسة الحالية.

7-حدود الدراسة :

- الحدود البشرية : تقتصر عينة الدراسة على طالبات الصف الثامن الأساسي.
- الحدود المكانية : تم تطبيق هذه الدراسة في مدرسة تل الرمل الأساسية المختلطة الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء دير علا .
- الحدود الزمانية : تم تطبيق إجراءات الدراسة الحالية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025/ 2026).
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على وحدة (أنظمة الحوسبة- إصلاح الأعطال) من كتاب المهارات الرقمية للصف الثامن الأساسي، الفصل الدراسي الأول طبعة (2025/ 2026).

8-الطريقة والإجراءات: استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي؛ لملائمته لأغراض الدراسة .

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (62) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة تل الرمل الأساسية المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء ديرعلا للعام الدراسي (2026/2025)، حيث تم توزيع مجموعتي الدراسة بالطريقة العشوائية، لتكون احدى المجموعتين تجريبية وعددها (31)طالبة والأخرى مجموعة ضابطة وعددها(31) طالبة . وقد تم التحقق من تكافؤ عينتي الدراسة في القياس القبلي لأداة الدراسة (اختبار التفكير الحاسوبي) وذلك باستخدام اختبار ت- لعينتين مستقلتين (Independent samples t-test).

أداة الدراسة:

اختبار مهارات التفكير الحاسوبي.

أعِدّ اختبار يقيس مهارات التفكير الحاسوبي، يتكون من (20) فقرة متنوعة اختيار من متعدد، استناداً إلى الأدب النظري والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التعلم مهارات التفكير الحاسوبي كما أشار فرانشيتي (Franchitti,2024) ودراسة كل من (الدسوقي،Sondakh et al. 2020;2023) التي بينت أن التفكير الحاسوبي يشمل المهارات الآتية: التجريد (Abstraction)، التحليل (Decomposition)، النمذجة (Modeling)، تصميم الخوارزميات (Algorithm Design)، التفكير المنطقي (Logical Thinking).

وقد تم التحقق من صدق المحتوى لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين. وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين تم التعديل أو الحذف على بعض فقرات الأداة، واعتمادها بصورتها النهائية. وقد تم التأكد من صدق البناء باستخراج معاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية حيث تراوحت القيم ما بين (0.379-0.754)، وهذه القيم كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) ومستوى (0.01) مما يدل على أن فقرات الاختبار تتمتع بالصدق البنائي.

أما فيما يتعلق بثبات الاختبار فقد تم التأكد منه من خلال ثبات الإعادة وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين الذي بلغ (0.940) وطريقة الاتساق الداخلي حيث بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي (0.906) وهذه القيم مقبولة إحصائياً مما يدل على أن اختبار التفكير الحاسوبي يحقق اشتراطات الثبات.

وفيما يتعلق بقيم معاملات التمييز لفقرات اختبار مهارات التفكير الحاسوبي قد تراوحت ما بين (0.33-0.78) وهذه القيم أكبر من العتبة الإحصائية (0.30) مما يدل على أن فقرات الاختبار ذات معاملات تمييز جيدة ومناسبة لغايات البحث العلمي.

البرنامج التعليمي المحوسب: تم بناء البرنامج التعليمي المحوسب المستند للتعلم القائم على المشكلات، من خلال تحديد الأهداف والمحتوى المتمثل بالمادة التعليمية المختارة من وحدة (أنظمة الحوسبة-إصلاح الأعطال) من كتاب المهارات الرقمية للصف الثامن الأساسي ثم حوسبة المادة التعليمية بعد الرجوع للأدب التربوي، والدراسات السابقة التي تخص التعلم القائم على المشكلات كدراسة (الحزمي، 2024؛ Shalal,2023). وفيما يخص البرامج التعليمية المحوسبة المشابهة كدراسة (السيد،2023؛ محمد،2022) للتعرف على مرحلة إعداد الدروس المحوسبة، تكون كل درس في الوحدة من شروحات تعرض بالصور ذات العلاقة والتأثيرات حسب خطوات حل المشكلات. ثم تم تحديد المصادر والوسائل التعليمية المصاحبة للبرنامج التعليمي المحوسب حيث صمم من خلال برمجية (Articulate StoryLine)، وتصميم الفيديوهات التعليمية عبر منصة .Animaker.

صدق البرنامج التعليمي المحوسب

للتحقق من صدق البرنامج التعليمي المحوسب، تم عرضه على (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص من تخصص (تكنولوجيا التعليم والمناهج والتدريس والحاسوب)، وتم إبداء رأيهم في البرنامج من حيث مناسبة أهدافه لما صمم لأجله، ولاتباعه خطوات حل المشكلات، ومدى مناسبة التنسيقات والوسائط المستخدمة والصياغة اللغوية.

الموضوعات التي يحويها البرنامج التعليمي المحوسب: محتوى مبحث المهارات الرقمية للصف الثامن الأساسي، الفصل الدراسي الأول، الوحدة الثانية، وحدة إصلاح الأعطال، وذلك كما في الجدول (6).

الجدول (1) توزيع المحتوى الدراسي زمنياً			
الموضوع	المحتوى	زمن التدريس	وقت التنفيذ
تمهيد	تعريف بالبرنامج	1 حصة دراسية	2025-10-23
الدرس الأول	مقدمة في صيانة الحاسوب	2 حصة دراسية	2025-10-26
الدرس الثاني	صيانة الأعطال المادية	2 حصة دراسية	2025-11-2
الدرس الثالث	صيانة الأعطال البرمجية	2 حصة دراسية	2025-11-8
الدرس الرابع	استخدام أدوات نظام التشغيل في إصلاح الأعطال	4 حصة دراسية	2025-11-23 -16
اختبار نهاية الوحدة	التقويم الختامي	1 حصة دراسية	2025-11-25
مجموع عدد الحصص		12 حصة دراسية	

وعليه تم تحديد مدة تطبيق البرنامج التعليمي المحوسب ب(12) حصة دراسية، بواقع (40) دقيقة لكل حصة دراسية، وعلى مدة زمنية محددة (5) أسابيع متتالية.

المعالجات الإحصائية:

تم إجراء المعالجات الإحصائية ذات الصلة بأسئلة الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لعرض البيانات بشكل عام.
- اختبار (One-Way-Ancova) واختبار (One-Way-Mancova) وحساب حجم الأثر (Effect Size) ، باستخدام معامل Cohen.

نتائج الدراسة

تم عرض النتائج في جداول إحصائية مرفقة بتعليق دقيق يبين القيم الإحصائية ذات العلاقة.

نتائج الإجابة عن السؤال الرئيس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أداء الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الحاسوبي في مبحث المهارات الرقمية يعزى إلى إستراتيجية التدريس (البرنامج التعليمي المحوسب المستند إلى التعلم القائم على المشكلات، الطريقة الاعتيادية)؟".

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي في مبحث المهارات الرقمية، الجدول (2) يعرض هذه النتائج.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي في مبحث المهارات الرقمية

المتغير التابع	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسطات المعدلة	الأخطاء المعيارية
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي	التجريبية	31	7.81	2.71	14.06	2.85	14.33	0.359
	الضابطة	31	8.52	2.87	9.32	2.88	9.06	0.359

كشفت النتائج الواردة في الجدول (2) عن وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي في مبحث المهارات الرقمية، وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لدرجات الطالبات في

المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي في مبحث المهارات الرقمية يعزى إلى استراتيجية التدريس، والجدول (3) يعرض هذه النتائج.

الجدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي في مبحث المهارات الرقمية يعزى إلى إستراتيجية التدريس

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	حجم الأثر η2
القياس البعدي للدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي	القياس القبلي	258.784	1	258.784	65.288	.000	.525
	إستراتيجية التدريس	423.318	1	423.318	106.798	.000	.644
	الخطأ	233.861	59	3.964			
	الكلي	9319.000	62				
	الكلي المعدل	841.177	61				

يتضح من نتائج الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أداء الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي في مبحث المهارات الرقمية يعزى إلى إستراتيجية التدريس اعتماداً على قيمة اختبار (ف) للاختبار التي بلغت (106.798) وهذه النتيجة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05). يتضح أيضاً أن قيمة حجم الأثر (مربع إيتا) قد بلغت (η2= 0.644) مما يشير إلى أن (64.4%) من التباين المفسر في مهارات التفكير الحاسوبي في مبحث المهارات الرقمية يعزى إلى استخدام البرنامج التعليمي المحوسب المستند إلى التعلم القائم على المشكلات.

إلى جانب ذلك، تم اختبار فاعلية البرنامج التعليمي المحوسب المستند إلى التعلم القائم على المشكلات في تحسين كل مهارة من مهارات التفكير الحاسوبي. تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية للتفكير الحاسوبي، الجدول (4) يبين تلك النتائج.

الجدول (4)المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والمتوسطات المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية للتفكير الحاسوبي

المتغير التابع	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسطات المعدلة	الأخطاء المعيارية
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحليل	التجريبية	31	2.00	1.13	3.65	0.61	3.60	0.12
	الضابطة	31	1.68	0.98	1.68	0.98	1.72	0.12
التجريد	التجريبية	31	1.55	1.18	2.19	1.01	2.21	0.18
	الضابطة	31	1.55	1.09	1.68	1.11	1.66	0.18
التفكير المنطقي	التجريبية	31	1.29	0.78	2.74	0.77	2.92	0.14
	الضابطة	31	1.74	1.09	2.00	1.10	1.83	0.14
تصميم الخوارزميات	التجريبية	31	1.42	1.03	2.84	1.27	2.97	0.19
	الضابطة	31	1.84	0.93	2.13	0.92	2.00	0.19
النمذجة	التجريبية	31	1.55	1.31	2.65	1.05	2.71	0.17
	الضابطة	31	1.71	1.07	1.84	1.07	1.77	0.17

كشفت النتائج الواردة في الجدول (4) عن وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي في مبحث المهارات الرقمية، وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي في مبحث المهارات الرقمية يعزى إلى استراتيجية التدريس، والجدول (5) يعرض هذه النتائج.

الجدول (5) نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي في مبحث المهارات الرقمية يعزى إلى إستراتيجية التدريس.

مصدر التباين	المهارات الفرعية/ القياس البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	حجم الأثر η2
إستراتيجية التدريس Hotelling's=3.233 32.978F= Sig=0.00	التحليل	46.200	1	46.200	120.836	.000	.687
	التجريد	3.890	1	3.890	4.280	.043	.072
	التفكير المنطقي	15.557	1	15.557	30.104	.000	.354
	تصميم الخوارزميات	12.390	1	12.390	11.997	.001	.179
	النمذجة	11.483	1	11.483	13.586	.001	.198
الخطأ	التحليل	21.029	55	.382			
	التجريد	49.993	55	.909			
	التفكير المنطقي	28.422	55	.517			
	تصميم الخوارزميات	56.803	55	1.033			
	النمذجة	46.490	55	.845			
الكلي	التحليل	539.000	62				
	التجريد	304.000	62				
	التفكير المنطقي	411.000	62				
	تصميم الخوارزميات	464.000	62				
	النمذجة	389.000	62				
الكلي المعدل	التحليل	99.887	61				
	التجريد	71.742	61				
	التفكير المنطقي	62.468	61				

	تصميم الخوارزميات	81.484	61				
	النمذجة	77.371	61				

تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لجميع مهارات التفكير الحاسوبي (التحليل، التجريد، التفكير المنطقي، تصميم الخوارزميات، والنمذجة) لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي المحوسب المستند إلى التعلم القائم على المشكلات. كما أظهرت قيم حجم الأثر تباينًا في درجة التأثير، حيث كان التأثير كبيرًا في مهارة التحليل ($\eta^2 = 0.687$)، ومتوسطًا في مهارتي التفكير المنطقي ($\eta^2 = 0.354$) والنمذجة ($\eta^2 = 0.198$) وتصميم الخوارزميات ($\eta^2 = 0.179$)، في حين كان منخفضًا في مهارة التجريد ($\eta^2 = 0.072$)، مما يشير إلى إسهام البرنامج بدرجات متفاوتة في تنمية هذه المهارات.

مناقشة النتائج:

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي في مبحث المهارات الرقمية يعزى إلى إستراتيجية التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي المحوسب المستند إلى التعلم القائم على المشكلات، تعزى هذه النتيجة إلى دور البرنامج في توفير بيئة تعليمية مشجعة وتفاعلية تسهم في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لما تقدمه من فرصاً أكبر للمشاركة بفعالية في العملية التعليمية، وهذا ما اتفقت معه دراسة شلال (Shalal,2023) حيث أشارت إلى أن البرامج التعليمية المحوسبة تقدم فرصاً حقيقية للطالبات للتعامل مع مشكلات رقمية واقعية مما يجعل الطالبات يفكرن في تقديم حلول مناسبة، مما يعزز من قدرتهن على حل هذه المشكلات وبناء الخوارزميات والتعرف على الأنماط.

إلى جانب ذلك، يوفر البرنامج بيئة تعلمية تفاعلية ويساعد في تقديم تغذية راجعة فورية تمكن الطالبات من التعرف على أخطائهن وتصحيحها فوراً مما يعزز ثقتهن بأنفسهن وتحسين أدائهن في مهارات التفكير الحاسوبي، كما ساهمت التغذية الراجعة الفورية في تنمية مهارات الطالبات في

التفكير النقدي والتقويم الذاتي وهذه النتيجة أكدتها نتائج دراسة (Hung, 2018) التي أشارت إلى فعالية برنامج حاسوبي تعليمي لتنمية مهارات التفكير الحاسوبي.

وبما أن البرنامج استند بشكل أساسي على التعلم القائم على المشكلات مما يشجع الطالبات على العمل الجماعي وتبادل الأفكار والحوار، الأمر الذي سينعكس بشكل كبير وإيجابي على مهارات التفكير الجماعي والتواصل، كما عززت من قدرتهن على مناقشة البدائل واختيار الأنسب منها، مما ساهم في تعزيز مهارات التفكير الحاسوبي. هذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات والأدبيات السابقة التي أكدت على أهمية توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية ودورها في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم وزيادة اهتمامهم في دراسة المواد التعليمية منها دراسة (Yilmaz, 2022) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام بيئة تعلم إلكترونية قائمة على البرامج التعليمية المحوسبة في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، حيث أظهرت نتائجها أن توظيف البرامج التعليمية المحوسبة يسهم في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم، وتعزيز تفاعلهم مع المحتوى التعليمي. تتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة العوفي (2023) التي أشارت إلى فاعلية برنامج تعليمي مقترح في الذكاء الاصطناعي، وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

8- التوصيات والمقترحات:

بناءاً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

1. التوسع في استخدام البرامج التعليمية المحوسبة القائمة على حل المشكلات في تدريس مختلف المواد الدراسية بما فيها مبحث المهارات الرقمية.
2. تقديم البرامج والورش التدريبية للمعلمين للتعرف على كيفية توظيف البرامج التعليمية المحوسبة في تصميم الأنشطة والمهام التعليمية بما يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
3. تطوير البنية التحتية الرقمية في المدارس لتكون مُعدَة وجاهزة لتطبيق البرامج المحوسبة وضمان اتصال إنترنت عالي السرعة وشبكات آمنة.

-قائمة المراجع:

إبراهيم، مجدي. (2002)، *التدريس الفعال ماهيته .مهاراته .إدارته*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الجبر، دعاء. (2023). *أثر استخدام منحى (STEM) في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلبة الصف الثامن.* [رسالة ماجستير غيرمنشورة]، جامعة عمان العربية المفتوحة، عمان،الأردن.

الحزمي، ديماس .(2024).*تأثير التعليم القائم على المشكلات لمهارات التفكير النقدي في تعليم اللغة العربية لطلاب المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الرابعة* [أطروحة دكتوراة غير منشورة].جامعه مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج .

الحسامي، وفاء. (2021). أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب مستند الى لغة (visual Basic) على تحصيل طلبة مادة مبادئ الاتصال في كلية الاعلام في جامعة البترا، *مجلة الأثر للدراسات التربوية والنفسية* ،2(2) ،93-111.

حسن، منير. (2022). فاعلية برنامج قائم على علوم الحاسوب بدون حاسوب (Unplugged CS) في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الثامن في فلسطين، *مجلة كلية التربية، جامعه المنصورة* ، 5(120) ،375-383.

الحيلة، محمد وغنيم، عائشة. (2002). أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الإنسانية)*، 16(2),120-165 .

الحيلة، محمود. (2017). *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق* (ط10). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الدسوقي، وفاء. (2023). الأمثلة الداعمة في بيئة تعلم نقال قائمة على نمطين من محفزات الألعاب لتنمية مهارات التفكير الحاسوبي ورفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث*. 33(2) ، 3-47 .

الديسي، ربى. (2020). *برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة*. إندونيسيا: Al Manhal.

رزوقي، رعد وإبراهيم، حيدر وداود، ضمياء. (2022). *نظرية التلقي والإستراتيجيات المنبثقة منها*. دار الكتب العلمية.

الزغلول، عماد. (2014).*مباديء علم النفس التربوي*: الشرق للنشر.

الزهراني، حنان. (2023). أثر استخدام التلعيب في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي بمقرر الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، 4 (122)1-42.

سحتوت، إيمان و جعفر,زينب.(2014).*استراتيجيات التدريس الحديثة*.مكتبة الرشد.

السيد ،فاطمة.(2023).برنامج حاسوبي تعليمي لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لأطفال الروضة وأثره على التفكير المستقبلي لديهم. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنصورة*، 4 (9) 339-473.

الضمور، رويدة. (2019).أثر إستراتيجية حل المشكلات في إكساب مفاهيم التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(28)،131-147.

الطراونة، يونس(2016).أثر برنامج تعليمي محوسب في التحصيل الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مبحث التاريخ. *مجلة دراسات العلوم التربوية*،45(4).

عبدالعظيم، عبدالعظيم (2016).*إستراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبده، عبدالهادي. (2022). *وهج التعلم: مؤثرات وضرورات*. مكتبة الأنجلو المصرية.

عبكل، مصعب. (2018). أثر برنامج تعليمي محوسب مبني على نموذج أوزبورن للحل الإبداعي للمشكلات في التحصيل وتنمية الطلاقة اللفظية والتعلم الذاتي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، 2(19)،144-174.

عصفور، دعاء. (2019). فاعلية إستراتيجة التعلم القائم على مشكلة في تنمية الاستطلاع العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*، 25(19) ،165-218.

العوفي، هالة. (2023). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في الذكاء الاصطناعي، وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الأول ثانوي، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع* ،95(95) ،72-88.

مجاهد، فايزة. (2021). *مداخل إستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية*. دار التعليم الجامعي.

محمد، محمد. (2022).تأثير برنامج تعليمي تفاعلي باستخدام الحاسب الآلي على بعض المهارات الأساسية لمبتدئي كرة القدم. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، 3(29)، 114-137 .

المركز الوطني لتطوير المناهج. (2022). *الإطار العام والنتاجات الخاصة لمنهاج المهارات الرقمية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي*. عمان، الأردن.

موسى،علي.(2024).التفكير الحسابي وعلاقته بالإحجام عن حل المشكلات الإحصائية لدى مرتفعي ومنخفضي مستوى فوبيا الرياضيات من طلاب كلية التربية . *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*.7(1)، 133-175.

وايمر، ماريلين. (2021). *التدريس المُتمركز حول المُتعلّم: خمسة تغييرات أساسية في عملية التدريس*(رشا صلاح الدخاخني ,مترجم).(العمل الأصلي نشر في عام1993).

Grover , S. & Pea,R.(2013).Computational thinking in K-12: review of the state of the field.*Educational Research*, 42(1) , 38-43.

Franchitti, J .(2024).*Introduction to computer science*.openstax publisher.

Henderson, P. B., Cortina, T. J., Hazzan, O., & Wing, J. M. (2007).Computational thinking . In *Proceedings of the 38th ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 195–196). ACM. https://doi.org/10.1145/1227310.1227378.

https://doi.org/10.1186/s41239-022-00335-9.

Hung, Y.-T. (2018).How to learn and how to teach computational thinking: Suggestions based on a review of the literature. *Computers & Education*, 126, 296–310. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.004

Koh, E., & Lee, M. (2016). "The Effect of Problem-Based Learning on Students' Learning Outcomes: A Meta-Analysis." *Educational Research Review,* 18, 1-15.

Priharvian, S. M., & Ibrahim, I. (2024).The students' computational thinking ability through problem-based learning in a societal context. *Jurnal Didaktik Matematika*, 11(2), 302–324. https://doi.org/10.24815/jdm.v11i2.41034.Shalal, K. A. (2023). The Effect of Problem-based Learning in Teaching History on Systemic Thinking and Curiosity among Fifth Grade Literary Students. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 30(6, 1), 302–323.

Rafiq, S.,Iqbal, S.,& Afzal, A.(2024).The impact of digital tools and online learning platforms on higher education learning outcomes. *Al-Mahdi Research Journal* ,5(4), 359-369.

Sondakh,D.,Osman,K.,&Zainudin,S.(2020).Aproposal holistic assessment of computational thinking for undergraduate : content validity,*European Journal pf Educational Research* , 9(1), 33-50.

Voogt, J. , Fisser, P. ,Mishra, P. & Yadav, A.(2015). Computational thinking in compulsory education : Towards an agenda for research and practice.*Education and Information Technologies*, 20(4), 715-728.

Wing, J.(2006). Computational thinking , *Communications of the ACM*,42(1),33-35.

Yilmaz, R. (2022).The effect of e-learning environments on students' selfefficacy: A study on secondary school students. International Journal ofEducational Technology in Higher Education, 19(1), 1–19.

The Effect of a Computer-Based Educational Program Based on Problem-Based Learning on Developing Computational Thinking Skills among Eighth-Grade Female Students

Abstract

This study aimed to investigate the effect of a computer-based educational program based on problem-based learning on developing computational thinking skills among eighth-grade female students, using a quasi-experimental design. The study sample consisted of (62) female students divided into a control group and an experimental group. The educational content was taught to the experimental group using the computer-based educational program based on problem-based learning, while the control group was taught using the conventional method. Data was collected using a computational thinking skills test after verifying its validity and reliability. The results showed that the experimental group outperformed the control group with statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$), indicating that the computer-based educational program based on problem-based learning significantly contributed to the development of computational thinking skills in each skill and in the overall score. Accordingly, the study recommended expanding the use of computer-based educational programs based on problem-solving in line with national standards in order to achieve educational objectives and develop the skills required in the labor market.

Keywords: Computer-Based Educational Program, Problem-Solving, Computational Thinking Skills, Eighth-Grade Female Students.

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 (2), Rabi' al- Awwal 1448, August 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 (2), Rabi' al- Awwal 1448, August 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. Ahlam al-Zaben

Designer: Bashar Alwraikat