(Print) ISSN 2691 - 2619
(Online) ISSN 2691 - 2627

الجامعة الإسلامية بمنيسوتا
Islamic University of Minnesota

مجلة الجامعة الإسلامية بمنيسوتا بأمريكا للبحوث العلمية والدراسات الأكاديمية المحكّمة

Journal of Islamic University of Minnesota USA of Scientific Researches and Academic Studies :Peer Reviewed Journal

تحت إشراف
الجامعة الإسلامية بمنيسوتا بأمريكا / الفرع الرئيسي
برئاسة الدكتور جراح محمد محمود الجراح
نائب رئيس الجامعة للشؤون التعليمية و الأكاديمية

مجلة علمية محكمة متخصصة

تصدر عن عمادة البحث العلمي و الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية
بولاية منيسوتا – أمريكا

المجلد الثالث، العدد السادس : ٢٠٢٢ م / ١٤٤٣ هـ

مجلة الجامعة الإسلامية بمنيسوتا
بأمريكا للبحوث العلمية
والدراسات الأكاديمية المحكّمة

Journal of Islamic University of Minnesota USA of Scientific Researches and Academic Studies :Peer Reviewed Journal

المجلد الثالث، العدد السادس
٢٠٢٢ م / ١٤٤٣ هـ

رئيس الجامعة الإسلامية
أ. د. وليد إدريس المنيسي

مؤسس المجلة ورئيس هيئة التحرير
د. جراح محمد الجراح

نائبا رئيس هيئة التحرير
د. ماجد محمد عبده الدلالعة
أ. د. صالح فليح زعل المذهان

هيئة التحرير
د. أسامة عبدالله عبدالمجيد عطا
أ.د. صالح خالد صالح الشقيرات
د. أحمد العجمي
د. جهاد سلمان جمعه العجالين
د. وسام محمود جبر الطيطي
د. علي محمد علي يوسف القضاة
د. تامر محمد محمود الجراح
د. عبدالواحد محمد اسماعيل نحواللهيبي
د. رنا زنون
د. ازهار سلامه
د. محمد سعيد
د. وفاء العمري
د. إيمان محمد التوم هجو
د.عبدالرحيم الدادني
د. وليد أحمد محمود
د عصام الدين أبو عايد الهواري
د. مرتضى أمين أبو البشر عبدالله
أ.د. مولاي امحمد

أعضاء اللجنة العلمية

الدكتور محمد مصطفى الكنز	رئيس اللجنة	مصر			
الأستاذ الدكتور عبدالكريم عوفي	عضو	الجزائر	الدكتور محمد سليمان	عضو	السودان
الأستاذ الدكتور صالح المذهان	عضو	الأردن	الدكتور عاصم العطروز	عضو	الأردن
الدكتور جهاد العجالين	عضو	الأردن	الدكتورة شمس راغب	عضو	مصر
الدكتور رضا عامر	عضو	الجزائر	الدكتور أسامة عطا	عضو	مصر
الدكتور عصام الدردير	عضو	مصر	الدكتور عبد الله الجاموس	عضو	مصر
الدكتور فارس بدر	عضو	اليمن	أ. د علاء أحمد محمود القضاة	عضو	الأردن
الأستاذ الدكتور أيمن أبو مصطفى	عضو	مصر	[د. فرحان محمد سعيد الياصجين	عضو	الأردن
الدكتور محمد الهجري	عضو	اليمن	د. السيد عبدالسميع حسن احمد	عضو	مصر
الدكتور محمد عبد الحافظ	عضو	مصر	د. مي محمد حسين عبد الغني	عضو	مصر
الدكتور وليد عبد الغني	عضو	مصر	د. فرحان لافي سحيمان النويران	عضو	الأردن
الدكتور ميسون مرازيق	عضو	الأردن	د. فاروق عبد الكريم الجراح	عضو	الأردن
الدكتورة إيمان أبو سمرة	عضو	مصر	د. عبدالناصر سند العكايله	عضو	الأردن
ا. د. عمر عبدالله مقابلة	عضو	الاردن	د أمجد محمود محمد درادكه	عضو	الأردن
الدكتور رافع الصبيح	عضو	الأردن	د. محمود فؤاد عيسى	عضو	مصر
الدكتور مسعود صبري	عضو	مصر	د. محمود علي شرابي	عضو	مصر
أ.د. السيد محمد سالم العوضي	عضو	مصر	د. آيات سليم إبراهيم محمد	عضو	مصر
الدكتور عصام الهادي	عضو	مصر	د. جهاد سلمان جمعه العجالي	عضو	الأردن
الدكتور محمود علي شرابي	عضو	مصر	د. ذوقان أحمد سعود عبيدات	عضو	الأردن
الدكتورة خديجة فيصل	عضو	مصر	د. وليد حاجي	عضو	الصومال
الدكتور أحمد كريم	عضو	مصر	د. اسمهان علي علي جعفر	عضو	سوريا
الدكتور محمد عبد العظيم	عضو	مصر	د. أحمد محمد محمود الهاشمي	عضو	الجزائر
الدكتور موسى ألو نبيجا	عضو	نيجيريا	أ. دمحمد أشرف عبد اللطيف عبد القادر	عضو	مصر
الدكتور رجب إبراهيم	عضو	مصر	أ. د السيد محمد سالم العوضي	عضو	مصر

ترسل البحوث إلى رئيس هيئة تحرير مجلة الجامعة الإسلامية بمنيسوتا
بأمريكا للبحوث العلمية والدراسات الأكاديمية المحكّمة:

عمادة البحث العلمي و الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بولاية منيسوتا – أمريكا
/ ولاية منيسوتا– أمريكا

هاتف: ٨٧٨٧٨٨٥ (٩٧٢) ١+

Email: Journaliumu@gmail.com

Deanship of Research and Graduate Studies
Website: https://iuminnesotausa.com

رقم الدوريات المعياري_الدولي للنسخة الورقية و النسخة الإلكترونية.
International Standard Serial Number(ISSN)
الرقم الدولي للنسخة_الورقية للمجلة (Print) ISSN 2691 - 2619
و الرقم الدولي للنسخة_الإلكترونية للمجلة (Online) ISSN 2691 - 2627

قواعد النشر:

تقبل الأعمال المقدمة للنشر في مجلة الجامعة الإسلامية بمنيسوتا بأمريكا للبحوث العلمية والدراسات الأكاديمية المحكمة حسب المواصفات الآتية:

- يرسل الباحث المادة العلمية إلى إدارة المجلة بالبريد الإلكتروني للمجلة Journaliumu@gmail.com
- يطبع البحث على برنامج Microsoft word بنوع خط (Arabic Traditional) للغة العربية نمط (18) غامق للعناوين الرئيسية، و (14) للحواشي، بتباعد بين الأسطر بقدر (1)، وللغة الإنجليزية نمط (18) غامق للعناوين الرئيسية، و (14) للعناوين الفرعية، و 18 لباقي البحث بتباعد بين الأسطر بقدر(1) على وجه واحد، على ألا يزيد حجم البحث عن خمس وعشرين صفحة، بما في ذلك المراجع والملاحق والجداول، وبهوامش (1.25 سم كحد أدنى) لكل من أعلى وأسفل وجانبي الصفحة.

عناصر البحث:

يُنظم الباحث بحثه وفق مقتضيات (منهج البحث العلمي) كالتالي:

- كتابة مقدمة تحتوي على: (موضوع البحث، ومشكلته، وأسئلته، وحدوده، وأهدافه، ومنهجه، وإجراءاته، وخطة البحث).
- تبيين الدراسات السابقة – إن وجدت– وإضافته العلمية عليها.
- تقسيم البحث إلى أقسام (مباحث) وفق (خطة البحث) بحيث تكون مترابطة.
- يكتب البحث بصياغة علمية متقنة، خالية من الأخطاء اللغوية والنحوية، مع الدقة في التوثيق.
- كتابة خاتمة بخلاصة شاملة للبحث تتضمن أهم النتائج والتوصيات.

قائمة المصادر والمراجع

- يكتب بيانات البحث باللغتين العربية والإنجليزية (عنوان البحث، اسم الباحث الرباعي والتعريف به: القسم، الكلية، الجامعة، المدينة، الدولة وإيميل الباحث، وإن كان لا يعمل بجامعة: جهة العمل، المدينة، الدولة، وإيميل الباحث).
- ترقم صفحات البحث ترقيمًا متسلسلًا، بما في ذلك الجداول والأشكال والصور وقائمة المراجع.
- لا تقل جودة الصور عن 300 ميجا بكسل.
- لا يتجاوز عدد كلمات المستخلص (250) كلمة، ويتضمن العناصر الآتية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج، وأهم التوصيات) مع العناية بتحريرها تحريرا دقيقاً.
- تُذكر الكلمات الدالة (المفتاحية) المعبرة بدقة عن موضوع البحث بعد كل ملخص سواء باللغة العربية كُتب أم باللغة الإنجليزية، والقضايا الرئيسة التي تناولها، بحيث لا يتجاوز عددها (6) كلمات.
- يجب أن يكون البحث سليماً خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية، مع مراعاة علامات الترقيم المعتمدة في اللغة المكتوبة، وضبط الكلمات التي تحتاج إلى ضبط الأسلوب ومتانته، مع التركيز على وضوح الفكرة، واستخدام المصطلحات المشهورة، والمقرّة في المجاميع العربية، ويستحسن ما يقابله باللغة الإنجليزية في البحوث المكتوبة باللغة العربية.
- تحتفظ هيئة التحرير بحقّها في أن تحذف بعض الألفاظ أو الكلمات أو تعيد صياغتها بما يتلاءَم مع أسلوبها في النشر، مع مراعاة المحافظة على الفكرة الأصلية دون المساس بها.
- تعرض المصادر والمراجع في نهاية البحث، على أن ترتب هجائياً حسب عنوان الكتاب أو المقال، متبوعًا باسم المؤلف كاملا، فاسم الناشر (في حالة الكتاب) أو اسم المجلة (في حالة المقال)، ثم مكان النشر (في حالة الكتاب) وتاريخ النشر. أما في حال المقال فيضاف رقم المجلة، أو العدد، والسنة، وأرقام الصفحات.
- يعد البحث مقبولاً للنشر ويزود الباحث بقرار هيئة التحرير بقبوله بعد عرضه على محكّمين من ذوي الاختصاص، لبيان مدى أصالته، وجودته، وقيمة نتائجه، وسلامة لغته، وصلاحيته للنشر، وبعدها لا يجوز للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه إلّا لأسباب تقتنع بها هيئة التحرير.
- يمنح الباحث نسخة إلكترونية من العدد الذي صدر فيه بحثه.
- إذا اعتُذر عن قبول البحث فلا يعاد لصاحبه ولا تلتزم المجلة بتوضيح أسباب الرفض.
- تعبر المواد المقدمة للنشر عن آراء مؤلفيها، ويتحمل أصحابها مسؤولية صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها. وجميع حقوق الطبع محفوظة للناشر (مجلة الجامعة الإسلامية بمنيسوتا بأمريكا للبحوث العلمية والدراسات الأكاديمية المحكّمة)، وعند قبول البحث للنشر تنتقل ملكية النشر من المؤلف إلى المجلة.
- لا يجوز نشر أيّ جزء من هذه المجلة أو اقتباسه دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس التحرير، وما يرد فيها يعبر عن آراء أصحابه ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو سياسة الجامعة.

المحتويات:

فاعليّـة «برنامـج القيـادة التعليميَّـة» في رفـع مسـتوى أداء رؤسـاء الأقسـام ومديـري المـدارس الحكوميَّة في الأردن
د. جهاد سـلمان جمعه العجالين (ص ٥ : ١٤)

اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته ببعض المتغيرات لدى أمهات المفقودين بمدينة سبها.
د/ سليمة محمد على الرشيد أ/ فاطمة محمد عبد الرحمن مهبج (ص ١٥ : ٢٦)

أنماط التعلم السائدة لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن
الاستاذ الدكتور: زيد سليمان العدوان أ. افنان سمير المصري (ص ٢٧ : ٣٩)

أثر البيئة النباتية في أسماء العرب في صدر الإسلام وموقف النبي محمد صلى الله عليه وسلم منها
الباحث : م.م نكتل يوسف محسن (ص ٤٠ : ٥٥)

المصطلح اللساني المترجم: دراسة مقارنة
الطالبة الباحثة: آمال آيت قليل (ص ٥٦ : ٦٣)

المنهج الإحصائيّ في الدّرس اللّغويّ الحديث
م.م. حسن جميل الرّبيعيّ (ص ٦٤ : ٧١)

جَـمَالِيَّة التَّشْكِيـل الأُسْلُوبِي فِي رَائِيَّـةِ الشَّاعِـرِ مَـرْجِ الكُحْل الأَنْدَلُسِي (ت.٦٣٤هـ).
أَحمـــــد وَنَّاسِي/ طَالِب دُكتُـــــورَاه. (ص ٧٢ : ٩٠)

دور الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية في أقسام اللغة العربية بالجامعات اليمنية
أ/ علي يحيى علي مطير (ص ٩١ : ١٠٢)

تطوير تدريس اللغة العربية من خلال تفعيل إستراتيجيات التدريس الحديثة (التعلم المنعكس إنموذج)
إعداد: د/ أسامة عبدالله عطا (ص ١٠٣ : ١٢١)

المصطلح اللغوي قديمه وحديثه وإشكالاته
أ.د عبد الرزاق عبدالرحمن السعدي (ص ١٢٢ : ١٢٨)

فعالية برنامج إرشادي أسري للأمهات لخفض اضطراب العناد والتحدي لدى أطفالهن بمرحلة الطفولة المتأخرة
إعداد : د/ مي محمد حسن عبد النبي (ص ١٢٩ : ١٤٣)

التواصل في ظل اللغتين المنطوقة والمكتوبة من منظور اللسانيات الحديثة
الدكتورة: عدّار الزّهرة. (ص ١٤٤ : ١٥٣)

إشكاليات المصطلح المترجم في اللسانيات العربية الحديثة
د. مرتضى فرح علي وداعة (ص ١٥٤ : ١٦٣)

Digital Technology Importance For University Education Quality During Covid-19 Pandemic
Abbas T Alsahlanee (P. 164 : 189)

البحث الأول

فاعليّة «برنامج القيادة التعليميَّة» في رفع مستوى أداء رؤساء الأقسام ومديري المدارس الحكوميَّة في الأردن

The effectiveness of the «educational leadership program» in raising the performance level of department heads and principals of public schools in Jordan

* د. جهاد سلمان جمعه العجالين

Dr. gehad Salman gumah Al-Ajaleen *

الملخَّص

هدفت الدِّراسة التعرُّف إلى فاعليّة برنامج القيادة التعليميَّة في رفع مستوى أداء رؤساء الأقسام ومديري المدارس الحكوميَّة في الأردن؛ وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، واختيرت عينة الدراسة البالغ عددها (90) رئيس قسم ومدير مدرسة، من أربع مديريات للتربية والتعليم في الأردن، اختيرت بطريقة عشوائيَّة بسيطة، واستخدمت الدراسة أداتين (استبانتين)؛ الاستبانة الأولى للتعرّف على فاعليّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظر رؤساء الأقسام، والاستبانة الثانية للتعرّف على فاعليّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء مديري المدارس الحكوميَّة في الأردن من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وتأتي أهميّة الدِّراسة من أهميّة الموضوع الذي تتناوله والمتعلِّق ببرنامج القيادة التعليميّة، وما يهدف إليه في بناء قدرات ومهارات قياديّة لدى القيادات التعليميّة تمكِّنهم من قيامهم بأدوارهم بكفاءة، بما يحقِّق أهداف المؤسسة التي يعملون بها بجودة عالية؛ لتحسين عمليّتي التعليم والتعلّم. وقد كشفت الدراسة عن النتائج الآتية :

- أن فاعليّة برنامج القيادة التعليمية في رفع أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم كانت بدرجة متوسّطة .
- أن فاعليّة برنامج القيادة التعليمية في رفع أداء مديري المدارس الحكوميّة كانت بدرجة مرتفعة .
- أنه لا يوجد أثر دال إحصائيًا يعود لمتغيّر الوظيفة (رئيس قسم/ مدير مدرسة) على فاعليّة برنامج القيادة التعليمّة في رفع مستوى أداء القيادات التعليميّة.

وفي ضوء النّتائج التي أظهرتها الدراسة، أوصى الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات منها :

- إجراء مزيد من الدّراسات التي تبحث في فاعليَّة البرامج التدريبيّة ومنها برنامج القيادة التعليميّة، وتوظيف نتائجها في المراجعة والتطوير.
- مراجعة برنامج القيادة التعليمية وتطويره في ضوء نتائج الدراسات وفي ضوء ملاحظات القيادات التربويَّة المعنيّة بتطبيقه.
- اقتراح برامج تدريبيّة أخرى تواكب المستجدات والتطوّرات في مجال إعداد القيادات التربويّة.

الكلمات المفتاحية: برنامج/ القيادة التعليميّة/ مستوى الأداء

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of the educational leadership program in raising the level of performance of department heads and principals of public schools in Jordan. The researcher used the descriptive analytical method, and the study sample, which numbered (90) heads of department and school director, were selected from four directorates of education in Jordan. It was chosen in a simple random way, and the study used two tools (two questionnaires); The first questionnaire was to identify the effectiveness of the educational leadership program in raising the performance level of the heads of departments in the directorates of education from the point of view of the heads of departments, and the second questionnaire to identify the effectiveness of the educational leadership program in raising the performance level of public school principals in Jordan from the point of view of the principals themselves, and the importance of the study comes Of the importance of the topic you address and related to the educational leadership program, and what it aims to build the capabilities and leadership skills of educational leaders that will enable them to carry out their roles efficiently, in order to achieve the goals of the institution in which they work with high quality; To improve the teaching and learning process. The study revealed the following results:

The effectiveness of the educational leadership program in raising the performance of department heads in the directorates of education was at a medium level.

- The effectiveness of the educational leadership program in raising the performance of public school principals was to a high degree.
- There is no statistically significant effect of the job variable (department head / school principal) on the effectiveness of the educational leadership program in raising the level of performance of educational leaders.

In light of the results shown by the study, the researcher recommended a number of recommendations and suggestions, including:

- Conducting more studies that examine the effectiveness of training programs, including the educational leadership program, and use its results in review and development.
- Reviewing and developing the educational leadership program in the light of the results of studies and in light of the observations of the educational leaders concerned with its implementation.
- Proposing other training programs to keep pace with the latest developments in the field of preparing educational leaders.

key words: Program/ educational leadership/ performance level

مقدّمة

يشهد العالم تطوّرًا كبيرًا وتقدمًا ملحوظًا في مختلف ميادين الحياة وشتى مجالاتها، ولعلّ من أبرزها مجال التربية والتعليم، ممّا استدعى ضرورة البحث عن الوسائل والسبل اللازمة لمواكبة هذا التطوّر المتسارع والمتجدِّد، واختيار الطرق الأكثر فعاليّة للحاق بركب التقدّم والمساهمة فيه ، والإفادة من منجزاته؛ وذلك بوجود منظومة تربويّة وتعليميّة مدرّبة ومتمكنة من وسائل المعرفة والإدارة والقيادة، قادرة على القيام بأدوارها، وتحقيق أهدافها، وقادرة على استثمار الطاقات والموارد الماديّة والبشريّة المتاحة، وذلك استنادًا إلى مجموعة من القيم والمعايير المهنيّة المبنيَّة على حقائق وأسس ومبادئ معرفيّة منهجيّة سليمة وموثوقة .

ونظرًا لما تحتله العمليّة التربويّة من أهميّة كبيرة في حياة الإنسان والمجتمعات، وما لها من تأثير في إحداث التغيير والتقدُّم ، فإنّه لابد أن يكون لها قيادة تعنى بشؤون التعليم وقطاعاته المختلفة، لتحقيق الأهداف المطلوبة، وذلك بتوجيه الأفراد الذين يعملون بشكل متعاون ومنسجم . (عليمات، 2001)

والإدارة المدرسيَّة هي مجموعة من الجهود المنسَّقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريّة وفنيّة بُغية تحقيق الأهداف التربويّة داخل المدرسة تحقيقًا للتجانس ، مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة على أساس سليم . (بامشموس ، 2002 : ص 59) .

ولرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم دور كبير ومهم في قيادة وتوجيه عمليات التغيير، النابعة من مهام تلك الأقسام، ودورها في الإشراف على تنفيذ السياسات التعليمية، ومدى تفعيل تلك السياسات والخطط واقعيًا في الميدان التعليمي الذي تقوم عليه المدارس، بقيادة إدارتها ومعاونة الكوادر التدريسيّة والإدارية، بمشاركة مجتمعيّة منظمة وهادفة، تحقيقًا لأهداف التربية والتعليم بعامة، وأهداف المؤسسة المسؤولة عن رسم سياسات التربية والتعليم والإشراف عليها وتنفيذها في الدولة، وصولًا إلى تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية أو المدرسة، بما يتواءم مع واقعها وإمكاناتها، والمتمثّلة في بناء الفرد في جوانبه شخصيته العقليّة والسلوكيّة والمهاريّة .

ويؤكّد العتيبي (2008، ص 76) على محوريّة رئيس القسم كقائد لعمليّة التغيير، بحيث يشكّل القسم الوحدة الرئيسيّة التي تبدأ منها معظم عمليّات التغيير داخل المؤسسة، والتي تعد عمليّة التغيير واحدة من أهم نشاطاتها وعملياتها إن لم تكن في مقدِّمتها .

وحتى تكون القيادة أكثر فاعليّة؛ فإنّه يتطلّب من القائد أن يهتم بالتدريب الذي يقوم على المشاركة في بناء كوادر مؤهّلة وقادرة على نقل المعارف والخبرات لكل الأفراد العاملين في المؤسسة بشكل مستمر؛ من أجل الوصول إلى مناخ تعليمي محفّز وهادف .(انظر العسّاف، 2002، ص13)

وقد قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن باعتماد برنامج القيادة التعليمية ؛ ليكون أكثر ملائمة للواقع التربوي ، والذي يركِّز على القيادة المتمحورة حول الطالب، وعلى الجوانب التطبيقيّة، والممارسات العمليَّة، والشّراكة المجتمعيَّة، وفق الحاجات الواقعيَّة للمؤسسة التعليميّة. (وزارة التربية والتعليم،2014، ص7)

وعليه يمكن القول بأهميّة العمل على إعداد كوادر تربويّة وتعليميّة معدَّة بشكل مهني وعلمي، يتماشى مع النظريات والفلسفات التربويّة، بامتلاك مقوّمات ومهارات العمل القيادي المؤسّسي، الذي يمكن أن يسهم بكفاءة في مواجهة التحديات، واستغلال الإمكانات، لتحقيق الأهداف المرسومة والمنشودة .

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعالت الأصوات حول أهميّة تأهيل القيادات التعليميّة، والانتقال بهم من الدور الإداري إلى الدور القيادي، كما أكّدت كثير من الدراسات على أهميّة تدريب القيادات التعليميَّة لإكسابهم المهارات والخبرات اللازمة لرفع أدائهم المهني ((الحربي ،2020) (جرادات وشطناوي،2020) (المدهون،2012) (عليمات،2001) ((Chimonye ,1998)

وقد اعتمدت وزارة التربية والتعليم في الأردن برنامج القيادة التعليميّة لتحسين القدرات القياديَّة لدى الفئات المستهدفة ؛ لتسهيل قيامهم بأدوارهم بكفاءة عالية بما يحقّق أهداف المؤسسة التعليميّة التي يشرفون عليها بجودة عالية. (وزارة التربية والتعليم ،2014، ص7)

ممّا يحتِّم القيام بدراسات حول برنامج القيادة التعليميَّة، وتقييمه، وبيان أثره في العمليّة التعليمية التعلميّة، وكيفيّة توظيفه بالوسائل والأساليب المناسبة.

لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة فاعليَّة برنامج القيادة التعليميَّة في رفع مستوى أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم ومديري المدارس الحكومية في الأردن ، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :-

ما فاعلية برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام أنفسهم؟

ما فاعليّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء مديري المدارس الحكوميَّة في الأردن من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟

ما الفرق بين فاعلية برنامج القيادة التعليمية في رفع مستوى اداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم وفي رفع مستوى أداء مديري المدارس الحكومية في الأردن؟

هدف الدّراسة وأهميّتها

تهدف الدراسة إلى معرفة فعاليّة برنامج القيادة التعليميَّة في رفع مستوى أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم ومديري المدارس الحكوميَّة في الأردن؛ من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة.

وتأتي أهميّة الدراسة من أهميّة الموضوع الذي تتناوله والمتعلّق بأحد برامج التدريب والتأهيل التربوي للقيادات التعليميّة في وزارة التربية والتعليم في الأردن وهو برنامج القيادة التعليميّة، وبما تقدّمه من معلومات عن هذا البرنامج، وبيان أهميّته في تفعيل دور المدير القائد، ورفع مستوى أداء العاملين في القطاع التعليمي، وتحسين عمليتي التعليم والتعلّم، وتحقيق النتاجات التربويّة المنشودة .

مصطلحات الدراسة

برنامج القيادة التعليميّة: هو البرنامج الذي أعدته وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الوكالة الكنديَّة للإنماء الدولي (CIDA)، لتأهيل وتدريب القيادات التعليميّة، ويتكوّن من تسعة موضوعات رئيسة، موزّعة على أربعة مجمّعات تدريبيّة، تنفَّذ في (160) ساعة تدريبيَّة.

رؤساء الأقسام: هم الموظفون الذين تم تعيينهم بموجب أسس ومعايير لإدارة الأقسام الفنيّة والإداريّة التابعة لمديريات التربية والتعليم للإشراف على سير العمل وتنفيذ السياسات التعليميّة ضمن اختصاص هذه الأقسام والإشراف على الموظّفين فيها.

مديريات التربية والتعليم: هي وحدات إداريّة تابعة لوزارة التربية والتعليم، تشرف على تنفيذ سياسات وخطط وزارة التربية والتعليم، وتتابع أداء المدارس في المناطق والتقسيمات الجغرافيّة التابعة لهذه المديريات.

مدير المدرسة: يعرّف (عبدو، 2002) مدير المدرسة بأنه قائد تربوي يتّصف بخصائص وصفات ومهارات تتطلّبها منه طبيعة الأدوار التي يتوقّع منه ممارستها في إدارته للمدرسة لبلوغ أهدافها المنشودة في أجواء من الأمن والارتياح ، ويتبنّى الباحث هذا التعريف إجرائيًا .

الإطار النظري والدراسات السابقة

تُعرّف القيادة بأنها عمليَّة التأثير على الفرد والجماعة وتوجيههم نحو تحقيق غايات وأهداف المنظَّمة. (العميان،257،2010،ص257)

ويعرِّف وولمان (wolman) القيادة بأنّها مجموعة من الخصائص التي تجعل التوجيه والتحكّم في الآخرين أمرًا ناجحًا . (شوقي، 1993، ص34)

والقيادة التربويّة هي مجموعة العمليات التنفيذيّة والفنيّة التاي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى تعزيز المناخ الفكري والنّفسي والمادي المناسب، الذي يحفِز الهمم ويبقي الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظّم من أجل تحقيق الأهداف التربويّة المحدَّدة للمجتمع والمؤسسات التعليميّة. (الغامدي، 2013،ص4)

وتتمثّل الحاجة إلى تطوير القيادات التربويّة فيما يلي: (حمايل،2012، ص17)

- طبيعة العصر القائم ومطالبه وحجم المنافسة، وعوامل الصراع التقني الدولي، وعوامل النّجاح والريادة الموصلة إلى ذلك، ودور وتأثير التربية في تحقيق ذلك جميعًا.
- مستوى مكانة وتطوّر المجتمعات الراهنة، وتقدير حاجاتها المستقبليَّة، في ظل قيادات واعية وطموحة، وربط ذلك بخطط التربية والتعليم، وبين التطوير والمواكبة، من أجل تحقيق التكامل والتفاعل ما بين برامج التربية والتعليم وبين التطوّر الحضاري في جميع المستويات .
- الضغوط والمنافسات الحادّة التي يخضع لها نمط التعليم العالمي المعاصر، في ظل التطوّر المعرفي الكبير، والتقدّم التقني الهائل .

وقد برز مفهوم القيادة التعليميّة وتطوّر في الولايات المتّحدة الأمريكيّة المتّحدة ضمن الحركة المدرسيّة الفعّلة في الثمانينيات الميلاديّة (القيادة التعليميَّة wiki/ htpp:ar.wikipedia.org).

وهي مجموعة من السّمات والخصائص القياديّة التي تمتاز بها الإدارات التعليميّة التابعة للمؤسسات التعليميّة بمستوياتها المختلفة ومسمياتها المتعدِّدة .

مكوِّنات ومنهجيَّات برنامج القيادة التعليميَّة :

تمّ إعداد هذا البرنامج من قبل فريق من الخبراء الأردنيين في وزارة التربية والتعليم، ومشروع تطوير المدرسة والمديرية المدعوم من الوكالة الكندية للإنماء الدولي(CIDA) ، وقد تم الأخذ بعين الاعتبار الدروس المستفادة ، والتغذية الراجعة من تنفيذ برنامج القيادة التأسيسية الذي يطبق منذ أربع سنوات، ليكون أكثر ملاءمة مع الواقع التربوي في وزارة التربية، ويركز البرنامج على القيادة المتمحورة حول الطالب، وعلى الجانب التطبيقي ، والممارسات العملية والشّراكة المجتمعي ، وفق حاجات واقعية للمؤسسة التعليمية، ويسعى لتحقيق نتاجات عدّة من أهمها تحسن القدرات القيادية لدى الفئات المستهدفة لتسهيل قيامهم بأدوارهم بكفاءة عالية بما يحقق أهداف المؤسسة التي يشرفون عليها بجودة عالية، وتحسن أداء المعلمين والطلبة.

ويتكون البرنامج من تسعة موضوعات هي:

-1قيادة تطوير المدرسة -2 القيادة التعليمية الفاعلة -3 بناء العلاقات وتطوير الموارد البشرية -4 القرار المبني على البيانات -5 قيادة عمليات التعلّم -6 قيادة عمليات الشراكة المجتمعيّة -7 إدارة الموارد المادية والبشرية -8 متابعة وتقييم تطوير المدرسة -9 الإدارة الموجهة بالنتائج.

ويبلغ عدد أيام التدريب ((30 يوماً وعدد ساعات التدريب) مائة وستون) ساعة تدريبية، موزعة على أربع مجموعات تدريبية على النحو الآتي:

المجمع الأول: قيادة عمليات التعلم (5) ساعة تدريبية.

المجمع الثاني: تطوير المدرسة (5) ساعة تدريبية.

المجمع الثالث : قيادة عمليات الشراكة المجتمعية(18) ساعة تدريبية.

المجمع الرابع : دعم تنفيذ الخطة التطويرية للمدرسة (52) ساعة تدريبية منها) (7) ساعات لمناقشة الخطط التطويرية للمدارس وإقرارها.

ومن الدراسات السابقة التي قام الباحث الاطلاع عليها، دراسة (الحربي ،2020) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج القيادة التربوية في تنمية الكفاءات المهنية والقيادية لمديري المدارس الثانوية في منطقة وادي السير، الأردن، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي واستخدم الباحث استبانة مكونة من (51) فقرة لتحليل ومعالجة البيانات مقسمة إلى أربعة مجالات.

وقد كانت الدرجة الإجمالية لبرنامج القيادة التربوية لمديري مديريات المناطق مرتفعة.

وأظهرت النتائج أن مستوى الفاعلية كان عالياً كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري الجنس (ذكوراً وإناثاً) بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغيّر الخبرة .

وفي ضوء نتائج الدراسة اقترح الباحث مجموعة من التوصيات منها ضرورة مراعاة سنوات الخبرة لمديري المدارس أثناء التقييم والاستفادة من برنامج القيادة التربوية لاختيار .

دراسة (جرادات وشطناوي،2020) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة فاعلية برنامج القيادة التعليمية في مديرية لواء قصبة إربد من وجهة نظر مديري المدارس، وتكّونت عينة الدراسة من (165) مديراً ومديرة من مديري المدارس في مديرية لواء قصبة إربد تم اختيارهم بطريقة قصدية. وتم استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات مديري المدارس لدرجة فاعلية برنامج القيادة التعليمية في مديرية لواء قصبة إربد ككل بدرجة كبيرة، كما أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات إجابات مديري المدارس على جميع مجالات درجة فاعلية برنامج القيادة التعليمية في مديرية لواء قصبة إربد والعلامة الكلية تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي ومستوى المدرسة، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتطوير وإثراء وتحسين مكّونات برنامج القيادة التعليمية لرفع كفاءة مديري المدارس، وتوفير بيئة مناسبة للتدريب تحوي جميع الوسائل والأدوات والخدمات الضرورية.

ودراسة (المدهون،2012) التي هدفت التعّرف إلى الدرجة التقديريّة لفاعليّة القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة ، كما هدفت التعرف إلى الصعوبات التي قد تحد من درجة فاعلية القيادة التربوية لمديري المناطق، وكذلك الكشف إن كانت هناك فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للفعالية تعزى إلى المتغيرات(النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي ، المرحلة الدراسية ، المنطقة)،

وقد أظهرت الدراسة عدّت نتائج منها أن الدرجة الكلية لفعاليّة القيادة التربوية لمديري المناطق التعليمية جاءت متوسطة، وبلغ وزنها النسبي)76.5)%.

ودراسة (عليمات،2001) التي هدفت إلى معرفة مستوى القدرة على القيادة التربويّة لمديري المدارس الأساسيَّة ومديراتها في محافظة المفرق بشكل عام وفق مجالات (الموضوعيّة، استخدام السلطة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتّصال)، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة معنويَّة بين المديرين والمديرات في قدرتهم على القيادة التربويَة بشكل عام وفي مجالات الاختيار بشكل خاص تبعًا لمتغيِّري الخبرة والعمر.

وتوصَّلت الدراسة إلى عدد من النتائج ومنها أن مستوى القدرة للقيادة التربويّة لمديري المدارس ومديراتها عامة بغض النظر عن الجنس كان (مقبولًا)، كما أظهرت الدراسة فروق ذات دلالة معنويَّة لصالح المديرين في مجالات (الموضوعيّة، استخدام السلطة، المرونة، الاتصال) .

ودراسة شموني ((Chimonye ,1998 التي هدفت إلى تعرّف كيفية فهم القيادة ممارستها من قبل مديري المدارس الثانوية في ولاية (ايمو) في نيجيريا، والتعرّف على كيفية حصول ثلاث مدارس في الولاية على السمعة الطيِّبة، واستخدمت في الدراسة أدوات (المقابلة والملاحظة وتحليل الوثائق)، وتكوّنت عينة الدراسة من ثلاثة مدارس استحقت السمعة الطيّبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المديرين الثلاثة قاموا بأدوار هامة ساعدت في إكساب مدارسهم السمعة الطيّبة وتميّزها عن غيرها من المدارس، عن طريق إظهار الممارسات المهنية، والالتزام والتأكيد على المسؤولية الجماعية، واتّباع أسلوب القيادة المتنوعة وهو الأسلوب التركيبي والسياسي الرمزي والعلاقات الإنسانية.

وتتشابه الدراسة الحاليَّة مع الدراسات السابقة في كونها جميعها تؤشِّر على مفهوم مشترك وهو (القيادة التعليميّة)، إلا أنها اختلفت عنها في تناولها لمتغيّر رؤساء الأقسام التعليميّة كأحد المستويات الإداريَّة في المؤسسات التعليمية والتي تصنّف من مستوى القيادات الوسطى.

الطريقة والإجراءات

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام ومديري المدارس في مديريات التربية والتعليم (لواء قصبة مادبا، ولواء ذيبان، ولواء سحاب ولواء الجيزة) في الأردن للعام الدراسي 2021/2020، والبالغ عددهم (314) رئيس قسم ومدير مدرسة؛ بواقع (60) رئيس قسم و(254) مدير مدرسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (90) رئيس قسم ومدير مدرسة؛ بواقع (15) رئيس قسم و(75) مدير مدرسة، تم اختيارها بالطريقة العشوائيّة البسيطة .

ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري والدّراسات السابقة ذات الصِّلة بموضوع الدِّراسة، وبالاعتماد بشكل مباشر على المادة الخاصة ببرنامج القيادة التعليميّة (تطوير المدرسة ومديريّة التربية والتعليم)، فقد قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة المتمثِّلة باستبانتين؛ الأولى خاصة برؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم تكوّنت من (20) فقرة وهي مؤشرات مديرية التربية والتعليم الفاعلة؛ للكشف عن فاعليّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء رؤساء الأقسام في مديريّات التربية والتعليم ، والثانية خاصة بمديري المدارس الحكوميَّة تكوَّنت أيضًا من (20) فقرة تمثِّل مؤشرات المدرسة الفاعلة فقرة للكشف عن فاعليّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء مديري المدارس الحكوميَّة في الأردن .

وللتأكّد من صدق أدوات الدّراسة، تم عرضها على عدد من المحكّمين ممّن لهم علاقة بموضوع الدراسة (مشرفيْن تربويَّين/مدربين برنامج القيادة التعليميَّة، رؤساء أقسام، مديري مدارس، أعضاء هيئة تدريس في الجامعات)، وطُلِب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاستبانتين، ومدى مناسبتهن للدراسة، وعلى ضوء ما ورد من المحكّمين من ملاحظات تم اعتماد الاستبانتين كأدوات للدراسة .

تم التأكّد من ثبات أداتي الدراسة من خلال احتساب معامل كرونباخ ألفا (Crombach Alpha) للاتّساق الداخلي حيث بلغت (0,84) في أداة الدراسة الأولى (استبانة فاعليّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء رؤساء الأقسام في مديريّات التربية والتعليم)، وبلغت (0,86) في الأداة الثانية (فاعليّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء مديري المدارس الحكوميَّة في الأردن)، وهي نسب مقبولة لأغراض الدراسة للأداتين .

وقد تم اعتماد مقياس ليكرت للتدرّج الخماسي لمعرفة درجة استجابة العينة على أداتي الدراسة، وذلك على النحو التالي :

- الدرجة (5) مستوى أداء (مرتفع جدًا)/ الدرجة (4) مستوى أداء (مرتفع)

- الدرجة (3) مستوى أداء (متوسّط)/ الدرجة (2) مستوى أداء (منخفض)
- الدرجة (1) مستوى أداء (منخفض جدًا)
- وتم اعتماد المقياس التالي للحكم على المتوسطات الحسابيَّة :
- من 1,0 إلى 33,2 (منخفضة)/ من 34,2 إلى 17,3(متوسّطة)
- من 18,3 إلى 5 (مستوى أداء مرتفع)/ مرتفعة .

تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات الاستبانتين وذلك للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، وتم تطبيق اختبار(T. test) للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

عرض النتائج وتحليلها

هدفت الدِّراسة التعرُّف إلى فاعليّة «برنامج القيادة التعليميّة» في رفع مستوى أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم ومديري المدارس الحكوميّة في الأردن؛ وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية :

السؤال الأوّل :

- ما فاعلية برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام أنفسهم ؟

وللإجابة عن السؤال الأوّل تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدراسة (رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم) على فقرات الاستبانة المتعلّقة بفاعليَّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم، الجدول رقم (1) يبيّن ذلك .

جدول رقم (1) يبيّن المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وترتيب الفقرة حسب الأهميّة ومستوى فاعليَّة الأداء

رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفاعليَّة
1	ازدياد الثقة بالقدرة على بالقدرة على مواجهة التحديات أثناء العمل .	3,96	1,39	مرتفعة
2	ازداد دعم الأقسام للمدارس لعمليات التعلم والتعليم.	3,97	1,26	مرتفعة
3	التوجّه نحو المهارات القياديَّة بصورة أكبر من المهارات الإداريّة .	3,72	1,17	مرتفعة
4	ازدياد مساعدة المدارس في توفير المصادر التعليمية التعلمية اللازمة لتلبية حاجاتها.	3,03	1,34	متوسطة
5	يستطيع رؤساء الأقسام في المديرية توظيف خطوات الاستقراء الإيجابي في حل المشاكل .	2,24	0,97	منخفضة
6	تدعم الأقسام المدارس في بناء خططها التطويرية وتنفيذها .	3,14	1,23	متوسطة
7	ارتفاع درجة دعم تبادل الخبرات ومجتمعات التعلم المهنية، ونشر قصص النجاح، وتعزيز ثقافة التميّز.	3,03	1,14	متوسطة
8	ازدياد دعم الأقسام لمشاركة أولياء الأمور في تحسين تعلم أبنائهم.	2,26	0,94	منخفضة
9	ازدياد دعم شراكة الأقسام في مديريّة التربية والتعليم لشراكة المدارس مع المجتمع المحلي.	2,31	0,98	منخفضة
10	تحسّن ممارسة القيادة التشاركية ، والعمل بروح الفريق.	3,42	0,97	مرتفعة
11	صناعة القرارات في المديرية بناء على بيانات ومعلومات وأدلة كافية.	2,19	1,21	متوسطة
12	تتبنّي الأقسام في المديريّة نهج التخطيط المبني على البيانات والموجه بالنتائج.	2,59	1,37	متوسطة
13	أنشطة الأقسام وفعالياتها منطلقة من رؤيتها ورسالتها التي تنسجم مع رؤية وزارة التربية والتعليم.	3,04	1,41	متوسطة
14	تفعل المديرية نهج المتابعة والتقييم.	3,12	1,22	متوسطة
15	تستثمر الأقسام بشكل فاعل كلاً من الموارد البشرية والمادية والمالية لدعم تحسين تعلم الطلبة.	2,01	0,93	متوسطة
16	تعمل الأقسام على تطوير كوادرها مهنيا.	3,09	1,13	متوسطة
17	تتبنى الأقسام منهجية اتصال مؤسسي، وتقدم خدمات مميزة للجمهور.	2,63	1,24	متوسطة

مرتفعة	1,39	3,97	ازداد تطبيق المديرية للوائح والتعليمات ونظام المساءلة بشفافية وموضوعية، ومتابعة تنفيذها في المدارس .	18
متوسطة	1,41	3,16	انطلاق جميع أنشطة الأقسام من رؤية مديرية التربية والتعليم ورسالتها .	19
متوسطة	1,24	3,20	ازدياد العمل على استثمار معايير القيادة في الممارسات التربويَّة .	20
	متوسطة	3,03		المتوسط

ويتبيّن من الجدول السابق رقم (1) أنّ استجابات عينة الدراسة في مديريات التربية والتعليم من رؤساء الأقسام حول فاعليَّة برنامج القيادة التعليمية في رفع مستوى أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظر رؤساء الأقسام أنفسهم كانت بدرجة متوسِّطة ، وبلغ الوسط الحسابي للدرجة الكليّه لمجموع قيم متوسطات فقرات الاستبانه (03,3) ، والانحراف المعياري (17,1)، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابيّة للفقرات بين (01,2) و (97,3) ، وجاءت معظم الفقرات بدرجة متوسطة (2،19،18،17،16،15،14،13،12،11،8،7،6،4، وجاءت الفقرات (10،9،5) بدرجة منخفضة وتضمنت الممارسات الآتية:

- **يستطيع رؤساء الأقسام في المديرية توظيف خطوات الاستقراء الإيجابي في حل المشاكل .**
- **ازدياد دعم شراكة الأقسام في مديريّة التربية والتعليم لشراكة المدارس مع المجتمع المحلي.**
- **تحسّن ممارسة القيادة التشاركية ، والعمل بروح الفريق.**

وجاءت الفقرات (1، 2، 3) بدرجة مرتفعة والتي تضمّنت الممارسات الآتية :

التوجّه نحو المهارات القياديَّة بصورة أكبر من المهارات الإداريّة، ازدياد الثقة بالقدرة على بالقدرة على مواجهة التحديات أثناء العمل، ازداد دعم الأقسام للمدارس لعمليات التعلم والتعليم.

ويلاحظ بأن الفقرات ذات الممارسة العالية هي ممارسات فنيّة إشرافيّة تأخذ طابعًا إداريًا ؛ مما يدل على أن مديري المدارس لديهم ميل إلى الممارسات الإدارية أكثر من الممارسات الفنيّة الإشرافيّة .

السؤال الثاني:

- ما فاعليّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء مديري المدارس الحكوميَّة في الأردن من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات مديري المدارس الحكوميَّة على فقرات الاستبانة المتعلّقة بفاعليّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء مديري المدارس الحكوميَّة، الجدول رقم (2) يبيّن ذلك .

جدول رقم (2) يبيّن المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وترتيب الفقرة حسب الأهميّة ومستوى فاعليّة الأداء

مستوى الفاعليّة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
مرتفعة	1,41	4,01	فهم وممارسة ربط المعرفة بالحياة بصورة أفضل.	1
متوسطة	1,33	3,16	ازدياد مستوى التركيز على بناء قيم واتجاهات إيجابية لدى الطلبة .	2
مرتفعة	1,28	4,02	ازدياد التنويع في إستراتيجيات التدريس ومراعاة الفروق الفردية لتلبية احتياجات الطلبة	3
متوسطة	1,31	2,69	ارتفاع نسبة توظيف كفايات ومهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: الموهوبين، وبطيئي التعلم، وصعوبات التعلم، والإعاقات الحسية والعقلية.	4
مرتفعة	1,42	3,97	التركيز بشكل أكبر على تحصيل الطلبة بشفافية وعدالة وبما يعكس أداء الطلبة الواقعي والفعلي.	5
متوسطة	1,39	3,13	ارتفاع درجة توظيف نتائج تقييم الطلبة الفردية، والتراكمية للمدرسة بفعالية في دعم تعلم الطلبة وخطة المدرسة التطويرية .	6
متوسطة	1,14	2,91	ازدياد توظيف إستراتيجيات وأساليب متنوعة لتعديل وضبط سلوك الطلبة.	7
مرتفعة	1,36	3,98	ازياد الاهتمام بتوفير بيئة صحية وآمنة يتم صيانتها بشكل جيد ومستمر.	8
مرتفعة	1,18	3,19	ازدياد الثقة بالقدرة على بالقدرة على مواجهة التحديات أثناء العمل .	9
متوسطة	1,33	3,15	نشر ثقافة التوقعات الإيجابية والعالية لدى مجتمع المدرسة بصورة أكبر.	10
متوسطة	1,39	3,09	ازدياد توفر مصادر تعلم كافية تناسب احتياجات الطلبة التعلمية والتعليمية.	11
مرتفعة	1,31	3,89	ازدياد توفر فرص متنوعة للطلبة للمشاركة في الأنشطة القيادية	12

13	تحسّن العمل على مشاركة أولياء أمور الطلبة .	4,06	1,44	مرتفعة
14	ارتفاع درجة تفعيل الشراكة التبادلية مع المجتمع المحلي لدعم تطوير المدرسة	3,12	1,19	متوسطة
15	انطلاق جميع أنشطة المدرسة من رؤيتها ورسالتها	2,69	0,97	متوسطة
16	العمل كمجتمع تعلم، وتوفر فرص لتطوير العاملين مهنياً، ودعم تطويرهم ذاتياً	3,87	1,42	مرتفعة
17	توفر فرص للقيادة التشاركية للعاملين في المدرسة	3,51	0,97	مرتفعة
18	توظيف خطوات الاستقراء الإيجابي في حل المشاكل .	2,30	1,14	منخفضة
19	أصبحت المدرسة من خلال الإدارة تتبنّي منهجية اتصال مؤسسي.	3,29	0,98	مرتفعة
20	تحسّن القدرة على استثمار الموارد البشرية والمالية والمادية المتاحة .	3,19	1.12	متوسطة
المتوسط		3,38	1,30	مرتفعة

ويتبيّن من الجدول السابق رقم (2) أنّ استجابات مديري المدارس في عيّنة الدراسة على فقرات الاستبانة المتضمّنة فاعليّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء مديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم كانت بدرجة مرتفعة؛ فقد بلغ الوسط الحسابي للدرجة الكليّة لمجموع قيم متوسطات فقرات الاستبانة (38,3) ، والانحراف المعياري (30,1)، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابيّة للفقرات بين (30,2) و (60,4) ، وجاءت نصف عدد الفقرات بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة (18) بدرجة منخفضة والمتضمنة (توظيف خطوات الاستقراء الإيجابي في حل المشاكل)، وجاءت الفقرات (19،17،16،13،9،8،5،3،1) بدرجة مرتفعة والمتضمنة الممارسات المؤشِّرات الآتية :

فهم وممارسة ربط المعرفة بالحياة بصورة أفضل، ازدياد التنويع في إستراتيجيات التدريس ومراعاة الفروق ، التركيز بشكل أكبر على تحصيل الطلبة بشفافية وعدالة وبما يعكس أداء الطلبة الواقعي والفعلي، ازياد الاهتمام بتوفير بيئة صحية وآمنة يتم صيانتها بشكل جيد ومستمر، ازدياد الثقة بالقدرة على بالقدرة على مواجهة التحديات أثناء العمل ، ازدياد توفر فرص متنوعة للطلبة للمشاركة في الأنشطة القيادية، تحسّن العمل على مشاركة أولياء أمور الطلبة، العمل كمجتمع تعلم، وتوفر فرص لتطوير العاملين مهنياً، ودعم تطويرهم ذاتياً، توفر فرص للقيادة التشاركية للعاملين في المدرسة، أصبحت المدرسة من خلال الإدارة تتبنّي منهجية اتصال مؤسسي.

السؤال الثالث:

- هل يوجد أثر لمتغيّر الوظيفة (رئيس قسم، مدير مدرسة) على فاعليّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى الأداء ؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم تطبيق اختبار (T) للكشف عن الفروق بين مستويات استجابات العينة على فقرات الاستبانتين؛ لمعرفة الفرق بين مستوى أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم ومديري المدارس الحكوميَّة، للتأكّد من وجود أثر لطبيعة الوظيفة (رئيس قسم/ مدير مدرسة) على فاعليّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى الأداء ، جدول رقم (3) يبيّن ذلك .

جدول رقم (3) يبيّن نتائج تطبيق اختبار(T) لمعرفة الفرق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في مجموعتي رؤساء الأقسام ومديري المدارس

المتغيِّر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
مستوى أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم	03,3	17,1	0.313	0.697
مستوى أداء مديري المدارس الحكوميَّة	38,3	30,1	-	-

فقد أظهرت نتائج ((T.test ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= 0.05) ، حيث بلغت قيمة (313,0) (T) ، وكان المتوسط الحسابي لمجموع متوسطات استجابة أفراد العينة (رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم) على فقرات الاستبانة الأولى الخاصة بمعرفة أثر برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم (03,3) ، والانحراف المعياري (17,1)، والمتوسط الحسابي لمجموع متوسطات استجابة أفراد العينة (مديري المدارس الحكوميّة) على فقرات الاستبانة الثانية الخاصة بمعرفة أثر برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء مديري المدارس الحكوميَّة (38,3) ، والانحراف المعياري (30,1) .

وهذا يشير إلى عدم وجود أثر لمتغيّر الوظيفة (رئيس قسم/ مدير مدرسة) على فاعليّة برنامج القيادة التعليميّة في رفع مستوى أداء القيادات التعليميّة، على الرغم أن المتوسط العام لفاعليّة البرنامج لدى رؤساء الأقسام جاء بدرجة متوسّطة، ولدى مديري المدارس بدرجة كبيرة، إلا أن الفارق قليل؛ حيث جاء المستوى لدى رؤساء الأقسام في الحد الأعلى من درجة الفاعليَّة (متوسطة/303)، وجاء لدى مديري المدارس في الحد الأدنى من درجة الفاعليَّة (كبيرة/338) .

ويلاحظ أن هناك توافق في بعض الفقرات في درجة مستوى الفاعليَّة فقد حصلت الفقرة المتضمنة (المقدرة على توظيف خطوات الاستقراء

الإيجابي في حل المشاكل) على درجة فاعليّة (ضعيفة) ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المتدرّبين على برنامج القيادة التعليميّة ليس لديهم فهم عميق وعملي للمفاهيم الواردة في برنامج القيادة التعليميّة؛ علمًا أن مفهوم الاستقراء الإيجابي من المفاهيم التي لم ترد بشكل عملي لدى العاملين في القطاع التعليمي سوى في برنامج القيادة التعليميّة .

النتائج والتوصيات

هدفت الدِّراسة التعرُّف إلى درجة ممارسة مدير المدرسة للدور الإشرافي وعلاقة ذلك برضا المعلّمين عن أدائه ، وقد توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- أن درجة ممارسة مدير المدرسة للدور الإشرافي كانت بدرجة متوسّطة .
- أن درجة رضا المعلمين عن ممارسة مدير المدرسة للدور الإشرافي متوسطة .
- أن هناك علاقة ارتباطيّة قويّة إيجابيّة عالية بين درجة ممارسة مدير المدرسة للدور الإشرافي لمدير المدرسة ورضا المعلمين عن أدائه .
- وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ، يوصي الباحث بما يلي :
- إجراء مزيد من البحوث والدّراسات التي تبحث في أدوار مدير المدرسة ، ومنها الدور الفني (الإشراف التربوي) ، وتوظيف نتائجها في تطوير أداء مديري المدارس .
- تدريب مديري المدارس وتأهيلهم بصورة أفضل للقيام بالدور الإشرافي لمدير المدرسة .
- مراجعة أداء مديري المدارس في ضوء قيامهم بالدور الإشرافي في مدارسهم .

المراجـــع

- الحربي، صيتة علي عواد. (2020). فاعلية برنامج القيادة التعليمية في تنمية الكفايات المهنية و القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء وادي السير في الأردن. مجلة العلوم التربوية و النفسية، مج. 4، ع. 16، ص1 _ ص21.

- جرادات، نور محمد وشطناوي، نواف موسى. (2020). درجة فاعلية برنامج القيادة التعليمية في مديرية لواء قصبة إربد من وجهة نظر مديري المدارس المجلة لتربويَّة الأردنيَّة، مج. 5، ع. 4، ص1 _ ص21.

- المدهون، فادي عمر مصطفى. (2012). فعاليَّة القيادة التربويَّة لمديري مناطق غزّة التعليميّة بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزّة، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر بغزّة ، غزّة .

- حمايل، عبد عطاالله. (2012). القيادات التربويّة ومتطلّبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين .

- الغامدي، علي بن محمد. (2013). درجة جودة أداء القيادة التربويَّة وتنمية الموارد البشريَّة في المدارس الثانويّة المتوسِّطة بالمدينة المنوَّرة، دراسات العلوم التربويَّة، الجامعة الأردنيَّة، مج (40)، ملحق (3)، ص (1068 _ 1096).

- شريف، شوقي. (1993). السلوك القيادي وفعاليّة الإدارية. دار غريب للنّشر. القاهرة .

- بامشموس، عيد محمد. (2002). المقدِّمة في الإدارة المدرسيَّة. دار كنوز المعرفة. جدة، السعوديّة .

- عليمات، صالح ناصر. (2001). «القدرة على القيادة التربويّة لمديري المدارس الأساسيَّة ومديراتها في محافظة المفرق». مجلّة جامعة دمشق للعلوم التربويَّة: 4(1): 167-208.

- الطويسي، زياد، وآخرون، (2015). برنامج القيادة التعليميّة، وزارة التربية والتعليم، عمان/ الأردن.

- العتيبي، تركي كديميس. (2008). قيادة التغيير في الجامعات السعوديّة «أنموذج مقترح لدور رئيس القسم الأكاديمي كقائد للتغيير». دراسة مقدّمة لندوة القيادة ومسؤوليّة الخدمة، إمارة المنطقة الشّرقيّة، السعوديّة.

- العسّاف، أحمد بن عبدالمحسن.(2008). مهارات القيادة وصفات القائد. الرياض، السعوديّة.

- Chimonye, J. (1998). A study of leadership qualities of principals of good secondary school in Hmo State Nigeria, Erod ham University 0072, DAI – A59102, 214

- (Bulach,et al.(1999). Super visory Behaviors That Affect School Climate)/ www.eric.edu.gov, 2006 .

البحث الثاني

اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته ببعض المتغيرات لدى أمهات المفقودين بمدينة سبها.

Post-traumatic stress disorder in mothers of missing persons in Sebha, and its relation to some variables

بحث مقدم: للمؤتمر الدولي الأول كلية العلوم التربوية (آفاق تربوية في ظل التحولات المعاصرة)

إعداد الباحثتان

د/ سليمة محمد على الرشيد

دكتوراه علم النفس الإكلينيكي جامعة سبها

sa.alrashid@sebhau.edu.ly

أ/ فاطمة محمد عبد الرحمن مهبج

ماجستير صحة نفسية جامعة سبها

Fat.abduelrahman@sebhau.edu.ly

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي على التعرف على مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أمهات المفقودين بمدينة سبها، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تعزى لبعض المتغيرات (العمر – المستوى التعليمي – المستوى الاقتصادي – والحالة الاجتماعية) واستخدمت الباحثتان استبيان اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة إعداد الباحثتان، واشتملت عينة البحث على (18) أماً من أمهات المفقودين، وأسفرت النتائج على: ارتفاع مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من أمهات المفقودين بمدينة سبها، لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تعزى لمتغير العمر، توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تعزى للمتغيرات (المستوى التعليمي- المستوى الاقتصادي – عدد الأبناء المفقودين) توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح الأمهات المطلقات، توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تعزى لمتغير عدد الأبناء المفقودين لصالح الأمهات التي فقدن ثلاثة من أبنائهن فأكثر.

الكلمات المفتاحية: اضطراب-ضغوط- صدمة- المفقودين- المتغيرات- سبها

Abstract:

Aim of the current research is to identify the level of Post-traumatic stress disorder (PTSD) among mothers of the missing persons in Sebha, and to know whether there are statistically significant differences for PTSD attributable to some variables (age, educational level, economic level and marital status). The researchers used a PTSD questionnaire which prepared by researchers. The sample included (18) mother, where the study resulted in: The level ofPTSD in the sample of mothers of missing persons in Sebha is high. There are no statistically significant differences in the level of PTSD attributable to the age variable. There are statistically significant differences in the level of PTSD attributable to the variable of the educational level and the economic level. There are statistically significant differences in the level of PTSD disorder attributable to the variable of the marital status in favor for divorced mothers, There are statistically significant differences in the level of PTSD due to the variable of the number of missing children in favor of mothers who have lost three or more of their children..

Keywords: disorder – stress – trauma – missing – variables.

المقدمة:

في ظل الأوضاع الصعبة التي يمر بها الشعب الليبي من معاناة الحروب الأهلية، وما ينتج عنها من القتيل والأسير والمصاب، كل هذا يجعل منه أكثر عرضة للخبرات النفسية الصادمة (Trauma) والتي توصف بأحداث مفاجئة وغير متوقعة، تكون خارج حدود الخبرة الإنسانية المألوفة تهدد صحة وحياة الفرد فيستجيب لها بالخوف الشديد، مصحوبة باضطرابات حسية تلتصق بالذاكرة (ثابت،2006: 120)

وتُعد هذه الأزمات والحروب، من أهم أشكال تلك الضغوط والاضطرابات، التي يواجهه الشخص، وتؤدي به إلى التشرد، وفقدان الأمن، وفواجع القطيعة وآلام الحسرة والموت، والفقد، والتعرض لشتى صنوف الحاجة، وشتى مظاهر الذل والقهر، كلها مؤثرات تترك ورائها اضطرابات نفسية صنفت علمياً باسم اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (الحجار،2002: 1)

وتؤدي بالفرد إلى الانعزال، والابتعاد عن ممارسة الحياة الاجتماعية الصحيحة، بما فيه من تواصل وتفاعل اجتماعي مهم، ولتحقيق الصحة النفسية للإنسان لابد من اتخاذ أساليب، ووسائل وفنيات يمكن من خلالها التعامل مع اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأفراد للخفض من معاناتهم التي خلفتها لهم أزمات الحياة (حاطوم،2014: 8)

وعلى الرغم من انتشار اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، بين الأفراد، إلا أنه لم ينل القدر الكافي من البحث والدراسة، من قبل المختصين بسبب تعقد مشكلته من حيث التنبؤ، وكثرة أعراضه وتداخلها، والتشخيص والعلاج (Tomp,1994:237)

لذا ارتأت الباحثتان القيام ببحث في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته ببعض المتغيرات لدى أمهات المفقودين بمدينة سبها.

مشكلة البحث:

يمر الشعب الليبي في الآونة الأخيرة بالعديد من الأحداث المؤلمة، والقاسية أدت إلى خسائر مادية، وبشرية كبيرة من هذه الأحداث، والحروب الطاحنة، والعنف الإرهابي، وبناء عليه تكمن مشكلة البحث في الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من أمهات المفقودين بمدينة سبها؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير العمر؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير المستوى التعليمي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تعزى لمتغير عدد الأبناء المفقودين؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:

إنها دراسة تنبع من الواقع الشعب الليبي خاصة مع الأحداث الأخيرة التي يواجهه.

تكمن أهمية البحث في تناولها أمهات المفقودين وما يتعرضن له من جراء معاناتهن من ألم وكرب وضيق لفقد ابنهن، وما يصاحبه من اضطرابات نفسية صادمة.

نذره الدراسات المحلية التي تتناول اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة حسب علم الباحثتان.

أتى هذا البحث استجابة لبعض التوصيات لإجراء مزيد من الأبحاث عن اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته بعدة متغيرات

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي للتعرف على:

- مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من أمهات المفقودين بمدينة سبها.
- الكشف عن الفروق في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى للمتغيرات التالية (العمر- المستوى التعليمي -المستوى الاقتصادي – الحالة الاجتماعية – عدد الأبناء المفقودين)

مصطلحات البحث:

اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة:

عرفته منظمة الصحة العالمية (ICD-10) على نحو يتفق إلى حد كبير مع التعريف الذي وضعته الرابطة الأمريكية للطب النفسي، حيث ترى المنظمة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة على أنه استجابة مرجاة أو ممتدة لحدث، أو موقف ضاغط، يتصف بأنه ذو طبيعة مهددة أو فاجعة، يتسبب في ضيق، وأسى شديدين لدى أي فرد يتعرض له من جراء (الكوارث الطبيعية أو التي من صنع الإنسان، أو المعارك أو الحوادث الخطيرة أو مشاهدة الموت العنيف للأشخاص آخرين، أو أن يكون ضحية الخطف أو الفقد و التعذيب والاغتصاب) (خير بيك،2008: 20)

التعريف الإجرائي:

يعرف بأنه مجموع الدرجات التي تحصل عليها أمهات المفقودين على المقياس الذي أعدته الباحثتان لهذا الغرض.

أمهات المفقودين: هن تلك الأمهات التي يعانين من ويلات الحروب بعد أن تعرضن لفاجعة فقد أو ضياع أحدي ابنهن فلده أكبدهن.

حدود البحث:

الحدود البشرية:تم تطبيق أداة البحث على أمهات المفقودين بمدينة سبها .

الحدود المكانية: أجري البحث في مدينة سبها بالجنوب الليبي.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة ما بين (2020-2021).

الحدود الموضوعية: تناول البحث. اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته ببعض المتغيرات لدى أمهات المفقودين بمدينة سبها، اللاتي لا علم لهن، ولا دراية عن مصير أبناؤهن منذ أن سمعن بخبر ضياع أو فقدهم، خلال الفترة الزمنية الممتدة لإجراء البحث

الإطار النظري، والدراسات ذات الصلة:

أولاً: اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة

من بين أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية (PTSD) ويعود الفضل في اكتشافه للحرب الفيتنامية في سبعينات القرن الماضي، وينجم عندما يتعرض الفرد لحدث مؤلم، يتخطى حدود التجربة الإنسانية المألوفة، وسمى هذا الاضطراب بأسماء ومصطلحات متعددة، فقد ارتبط بالحرب الفيتنامية، لذا اصطلح على تسميته بمتلازمة فيتنام (Post Vietnam Syndrome) والحالات الصدمية ما بعد فيتنام، ومتلازمة استجابة ضغط ما بعد المعركة، وعصاب الصدمة النفسي(صالح، 2006: 54)

كل فرد منا معرض بالوقوع في تلك الضغوط، وفي أي وقت خاصة إذ لم يتلق الرعاية اللازمة في الوقت المناسب، ويتخذ اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة أشكالاً متعددة، فقد يحدث بشكل تدريجي كدخول الفرد في مرحلة تطور جديدة، أو بشكل مفاجئي بسبب فقدان قريب

أو عزيز، أو نتيجة الإصابة بمرض خطير، أو حادث، أو تأثير حرب أو كوارث طبيعية(طبي،2005: 120)

تعريفه: أي حادثة تكون خارجة عن خبرة الفرد المعتادة، تسبب له الأسى، أو الحزن، أو الكرب، وتكون استجابته له مصحوبة بالخوف الشديد، والرعب، والشعور بالضعف والعجز، وما هي إلا اضطراب ضغط ما بعد الصدمة، وهذا ما يصفه الدليل التشخيصي العالمي لمنظمة الصحة العالمية بأنه استجابة متأخرة لحادث، أو موقف ضاغط جداً، تكون الأمور فيه ذات طبيعة تهديدية، أو كارثية، تسبب كرباً نفسياً لكل من يتعرض من يتعرض له (DSM-TV, 1994, ISD-10)

أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة:

يحدث اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة النفسية(PTSD) بعد تجارب مرعبة، وهو يصيب الأشخاص الذين تعرضوا لأحداث صادمة، وتظهر عليهم الأعراض الآتية:

تظهر عند تعرض الشخص لحدث صدمي وهي كالتالي:

- مر الشخص بخبرة، أو شاهد حادثاً، أو أحداثً تضمنت موتاً حقيقياً، أو تهديداً بالموت، أو إصابة بالغة، أو تهديداً شديداً لسلامة الشخص، أو الآخرين.
- تتضمن استجابة الشخص خوفاً شديداً، كالإحساس بالعجز والرعب، يظهر عند الأطفال في صورة سلوك مضطرب

تتم إعادة معايشة الحدث الصدمي بطريقة أو بأخرى من الطرق الآتية:

- تذكر الحدث بشكل متكرر، ومقتحم وضاغط، ويتضمن صوراً ذهنية، أو أفكاراً، أو مدركات.
- استعادة الحدث بشكل متكرر في الأحلام.
- الشعور بأن الحدث الصدمي سيتكرر مرة أخرى
- انضغاط نفسي شديد عند التعرض لمثيرات داخلية، أو خارجية، تشبه بعض جوانب الحدث الصدمي.(النابلسي،1998)

المعايير التشخيصية لاضطراب ما بعد الصدمة:

أهم المعايير التشخيصية لاضطراب ما بعد الصدمة كما ورد في الدليل التشخيصي(DSM IV-1994)

على الشخص الذي تعرض لحدث كإرثي أن يكون قد تعرض لي: :

قد تعرض أو شارك في حدث أو أحداث أدت إلى الموت الحقيقي، أو التهديد بالموت والإصابات الخطرة، أو تهديد سلامة الشخص الجسدية أو الآخرين .

استجابة الشخص لتلك الأحداث تتمثل في خوف شديد ، فقدان الأمل و الفزع مع العلم بأن الأطفال قد يعبرون عن مخاوفهم واحباطاتهم من الصدمة عن طريق السلوك الهياجي والعبثي .

يعيد الفرد التعبير عن الحادث الصدمي بشكل دائم بواحد، أو أكثر من الطرق التالية :

- تذكر الحادث المؤلم بشكل معاود ومقتحم للفكر، ويتضمن ذلك(التخيلات أو الصور العقلية) والأفكار والإدراكات.
- تصرف الفرد وشعوره يكون كما لو كانت الحادثة الصدمية تعاود الحدوث من جديد ، ويتضمن ذلك الإحساس بأن الفرد يعيش الخبرة مرة ثانية ، الأوهام، الهلاوس، وسلسلة من استرجاع الأحداث المفككة ويشمل ذلك ما يحدث في حالة اليقظة وحالات التسمم .

النماذج المفسرة لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة:

النموذج البيولوجي (Biological approach): يرى أصحاب هذا التوجه أن أسباب وراثية (genetic factors) تؤدي إلى حدوث هذا الاضطراب، مستندين إلى دراسات على التوائم المتطابقة وغير المتطابقة، أشارت إلى وجود ارتباط ما بين عوامل الوراثة وظهور الاضطراب، وقد لاحظوا على الأفراد الذين أصيبوا بهذا الاضطراب، أن تاريخهم العائلي يشير إلى ظهور اضطرابات أخرى، وأمراض نفسية قبل حصول الحادثة (الحوادث).(صالح،2006: 288)

النموذج العضوي الكيميائي (Biochemical approach): وهو يندمج بالتوجه السابق، إلا أنه يركز على العوامل الحيوية الكيميائية كزيادة مستويات النور أدرينالين والروبامين، مما يؤدي إلى زيادة مستويات الاستثارة والخوف والجفلة. ويركز أصحاب هذا التوجه، إلى ضعف جهاز المناعة أصلا، لدى الأفراد الذين يتعرضون لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. (Krystal et al,1989)

النموذج النفسي التطوري (Psychodynamic approach): هو توجه يستند على نظرية فردية، حول صدمة الولادة وما يصاحبها من إحساس الوليد بالاختناق، وبأنها التجربة الأولى للقلق عند الإنسان، ولأن تطور هذا الإحساس يربك الإنسان فإنه يلجأ لكبته، وفي الواقع هذا التوجه لا يفسر سبب الاضطراب بقدر ما يركز على الأعراض

النموذج السلوكي (Behavioral approach) : يركز هذا التوجه على البيئة، وأهمية التعلم في تحديد السلوك بنوعيه: السلوك السوي وغير السوي، مهملين النواحي الوراثية والخبرات اللاشعورية، فمثلا: المرأة التي تتعرض لحادث اغتصاب في حديقة عامة تظهر خوفا شديدا كلما مرت بالقرب من هذه الحديقة، وربما عممت هذا الخوف على كل حديقة.

النموذج المعرفي (Cognitive approach): النظرية المعرفية تفترض أن الاضطرابات النفسية ناجمة عن تفكير غير عقلاني نحو الذات أو العالم.

العوامل الاجتماعية (Social factors): يرى أصحاب هذا التوجه أن الأهمية الكبرى للعوامل الاجتماعية في الأفراد الذين تعرضوا للحادثة نفسها، نجد فئة منهم تجاوزتها بأقل خسائر ممكنة بسبب وجود الإسناد الاجتماعي والظروف المهنية للدعم, أما الآخرون ممن أهملهم المجتمع فقد ساءت أحوالهم وتطورت لديهم مستويات عالية من القلق والخوف (Solomon et al,1988: 297)

ثانياً: الدراسات السابقة:

دراسة الرشيد (2021): تناولت اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال النازحين من مدينة مرزق، هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من الأطفال النازحين من مدينة مرزق، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، والشعور بالوحدة النفسية، وفق متغيري (الجنس والمستوى التعليمي للطفل) قامت الباحثة بإعداد استبيان اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية من إعداد إبراهيم قشقوش (1988) واشتملت العينة على (15) طفلاً و(15) طفلة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وبين الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال النازحين من مدينة مرزق، وجود فروق دالة إحصائياً بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، والشعور بالوحدة النفسية، تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث في متوسط درجاتهم على مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، لصالح الذكور بالنسبة للمستوى التعليمي الرابع، ولصالح الإناث لكل من المستويات التعليمية الخامس والسادس والسابع، ووجود فروق دالة إحصائياً في الشعور بالوحدة النفسية في متوسط درجاتهم على مقياس الشعور بالوحدة النفسية لجميع المستويات ولصالح الذكور.

دراسة آدم (2016): تناولت اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى قوات شرطة الاحتياط المركزية بولاية الخرطوم، هدفت الدراسة إلى معرفة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد قوات شرطة الاحتياطي المركزي بولاية الخرطوم، واشتملت العينة على (90) فرداً، وأسفرت النتائج على أن اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة بالانخفاض، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد قوات شرطة الاحتياطي تبعاً لمتغير العمر لصالح الأكبر سناً، توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية تبعاً للحالة الاجتماعية ولصالح المتزوجين، توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية تبعاً لمستوى التعليمي لصالح المتعلمين.

دراسة أبو شريفة (2011): تناولت اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته بالتوجه نحو الدعاء لدى عينة من زوجات الشهداء في قطاع غزة، هدفت الدراسة على التعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيري اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والتوجه نحو الدعاء لدى زوجات الشهداء تبعا لبعض المتغيرات مثل: العمر، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي، منطقة السكن، عدد سنوات الزواج، واشتملت عينة الدراسة على عينة عشوائية قوامها(314) من زوجات الشهداء بقطاع غزة، وأسفرت النتائج على: وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مقياسي اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، والتوجه للدعاء لدى عينة من زوجات الشهداء في قطاع غزة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجه نحو الدعاء تعزى لمتغير العمر و متغير عدد سنوات الزواج، والمستوى التعليمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجه نحو الدعاء تعزى لمتغير تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تعزى لمتغير العمر، وعدد سنوات الزواج، والمستوى التعليمي، والاقتصادي.

دراسة عمر(2010): تناولت اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته ببعض المتغيرات، وهدف البحث إلى التعرف على السمة العامة لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وسط النساء في جنوب دار فور بمعسكر دريج وعطاش، والتعرف على علاقة الاضطراب ببعض المتغيرات (العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، نوع الاعتداء، نوع العمل، نوع المعسكر) واشتملت العينة على (300) امرأة، وأسفرت النتائج: تتسم السمة العامة لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وسط النساء في جنوب دار فور بمعسكر دريج وعطاش بجنوب دار فور بالارتفاع، لا توجد علاقة ارتباطية بين اضطراب ما بعد الصدمة وعمر النساء في المعسكر، لا توجد فروق دالة إحصائياً في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة حسب الحالة الاجتماعية (متزوجة، أرملة، مطلقة، عازبة)، لا توجد فروق دالة إحصائياً في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة حسب المستوى التعليمي (أمي، متوسط، جامعي)

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث موضوع البحث وعينته: اتفق البحث الحالي مع الدراسة التي وقعن في أيدي الباحثتان في أن جلها تناول اضطراب ما بعد الصدمة، واختلف معها في أن البحث الحالي تناول علاقته مع بعض المتغيرات على عينة من أمهات المفقودين بمدينة سبها، واتفق مع دراسة عمر(2010) كلهما تناول علاقته مع بعض المتغيرات، أما دراسة الرشيد (2021): تناولت اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال النازحين من مدينة مرزق ودراسة آدم (2016) تناولت اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى قوات شرطة الاحتياط المركزية بولاية الخرطوم، دراسة أبو شريفة (2011): تناولت اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته بالتوجه نحو الدعاء لدى عينة من زوجات الشهداء في قطاع غزة، أما من حيث الهدف: هدف البحث الحالي إلى هدف البحث الحالي على التعرف على مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أمهات المفقودين بمدينة سبها، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تعزى لبعض المتغيرات (العمر – المستوى التعليمي – المستوى الاقتصادي – والحالة الاجتماعية) وهدفت دراسة آدم (2016) إلى معرفة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد قوات شرطة الاحتياطي المركزي بولاية الخرطوم، وهدفت دراسة إلى وهدفت دراسة أبو شريفة (2011) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيري اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والتوجه نحو الدعاء لدى زوجات الشهداء تبعا لبعض المتغيرات مثل: العمر، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي، منطقة السكن، عدد سنوات الزواج، وهدفت دراسة عمر (2010) إلى التعرف على السمة العامة لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وسط النساء في جنوب دار فور بمعسكر دريج وعطاش، والتعرف على علاقة الاضطراب ببعض المتغيرات (العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، نوع الاعتداء، نوع العمل، نوع المعسكر) أما من حيث النتائج: توصلت نتائج الرشيد (2021) إلى: ووجود فروق دالة إحصائياً في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث في متوسط درجاتهم على مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، لصالح الذكور، ولصالح الإناث لكل من المستويات التعليمية الخامس والسادس والسابع، ودراسة آدم (2016) توصلت إلى: وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد قوات شرطة الاحتياطي تبعاً لمتغير العمر لصالح الأكبر سناً، توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية تبعاً للحالة الاجتماعية ولصالح المتزوجين، توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية تبعاً لمستوى التعليمي لصالح المتعلمين، ودراسة أبو شريفة (2011) توصلت إلى: ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تعزى لمتغير العمر، وعدد سنوات الزواج، والمستوى التعليمي، والاقتصادي، وتوصلت نتائج دراسة عمر(2010) إلى: لا توجد علاقة ارتباطية بين اضطراب ما بعد الصدمة، لا توجد فروق دالة إحصائياً في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة حسب الحالة الاجتماعية (متزوجة، أرملة، مطلقة، عازبة)، لا توجد فروق دالة إحصائياً في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة حسب المستوى التعليمي (أمي، متوسط، جامعي)

فروض البحث:

ما مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من أمهات المفقودين بمدينة سبها

توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير(العمر).

توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير(المستوى التعليمي).

توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير(المستوى الاقتصادي)

توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تعزى لمتغير (عدد الأبناء المفقودين).

منهج البحث وإجراءاته الميدانية:

منهج البحث: اقتضت طبيعة البحث اعتماد المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على العلاقة الارتباطية بين اضطرابات ما بعد الصدمة لدى أمهات المفقودين بمدينة سبها وهو المنهج الأكثر ملائمة لطبيعة البحوث والدراسات النفسية والتربوية .

مجتمع البحث، وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع أمهات المفقودين بمدينة سبها البالغ عددهن (18) أماً من اللاتي فقدن أبناءهن في الأحداث الجارية في ليبيا، أما عن العينة فاستخدمت الباحثتان، فقد جاءت مطابقة لمجتمع الدراسة حيث استخدمت الباحثتان المجتمع بأكمله وذلك لقلة أفراده.

أدوات الدراسة:

استبيان اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، إعداد الباحثتان، قامت الباحثتان بصياغة فقراته من خلال اطلاعهما على الدراسات النظرية، والمقاييس ذات الصلة باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، مع مراعاة أن تكون صياغة الفقرات بما يناسب واستيعاب وإدراك الأمهات.

الخصائص السيكيومترية للاستبيان:

الصدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية علي مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس جامعة سبها، وقد أثبتت النتائج دراجة عالية من الاتفاق بين المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للاستبيان باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تم الاعتماد عليه بدرجة دلالة موضحة أسفل الجدول

الجدول(1) معاملات الارتباط بين فقرات الاستبيان والدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.882	6	**0.703	11	**0.654	16	**0.730
2	**0.670	7	**0.643	12	**0.831	17	**0.814
3	**0.762	8	**0.804	13	**0.712	18	**0.599
4	**0.645	9	**0.652	14	**0.777	19	**0.683
5	**0.725	10	**0.605	15	**0.519	20	**0.508

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق إن أغلب الفقرات معاملات ارتباطها تتراوح ما بين (0.508-0.8823) يدل على وجود علاقة طردية قوية، وهذه العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يؤكد أن فقرات هذا الاستبيان ذات ارتباط قوي مع المتوسط العام لدرجات الفقرات، عليه فأنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق، ونعتبره صالحاً للغرض الذي صمم من أجله.

الصدق الذاتي بأخذ الجذر التربيعي للثبات (الفا كورنباخ) حيث سجلت قيمته (0.91) وهو معامل مرتفع إحصائياً، لذا يعتبر مؤشراً على صدق المقياس.

ثالثاً: الثبات: تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كورنباخ، والتجزئة النصفية

جدول(2) يبين ثبات الاستبيان

معامل الثبات	الطريقة
0.82	ألفا كورنباخ
0.91	التجزئة النصفية

يتضح من الجدول أن معاملات الثبات عالية حيث بلغت(0.82) عند ألف كورنباخ، و(0.91) عند معادلة التجزئة النصفية، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) وهذا يدل أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

رابعا : الأساليب الإحصائية :

تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) ذلك من خلال استخدام الأساليب التالية: معامل ارتباط بيرسون، الانحراف المعياري، المتوسطات الحسابية، واختبار(t) واختبار(f) والوزن النسبي وللتحقق من ثبات الأداتين استخدمت الباحثتان معادلة ألفا كورنباخ، والتجزئة النصفية.

عرض تحليل النتائج وتفسيرها:

يتناول هذا البند نتائج البحث ومناقشتها وفق الفروض، وذلك في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، ومن ثم تقوم الباحثتان باستنباط مجموعة من التوصيات، والمقترحات، المستخلصة من النتائج

الفرض الأول: ما مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من أمهات المفقودين بمدينة سبها، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والوزن النسبي، فكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول(3) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعدد استجابات المفحوصين

مقياس اضطراب	عدد الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
ضغوط ما بعد الصدمة	30	58.34	6.54	88.76

يتضح من الجدول السابق أن الوزن النسبي بلغ (88.76) يعني أن اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أمهات المفقودين يتسم بدرجة عالية من الارتفاع، وهي نتيجة منطقية حيث أن كل أم فقدت ابنها تعيش في كل دقيقة، بل في كل ثانية من حرقة الفراق، وتتوقع وفي كل لحظة خبر غير سار عنه مما ترتفع لديها شدة الاضطرابات النفسية. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عمر(2010) واختلفت مع دراسة الرشيد (2021)، ودراسة آدم (2016)

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير العمر وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار(t) والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول(4) يبين استجابة أمهات المفقودين على استبيان اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير العمر

القرار	مستوى الدلالة	قيمةt	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	العمر
غير دال	0.544	0.871-	119	80.40	188.03	7	55-45
				76.99	171.23	11	56-فما فوق

يتضح من الجدول أن النتائج جاءت غير مؤكدة للفرض تم رفض الفرضية البديلة، وقبول الفرضية الصفرية، حيث بلغت قيمة (t=0.871-) وهي غير دالة إحصائيا، وبالتالي لا يوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تعزى لمتغير العمر.إذ أن اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، من الاضطرابات النفسية المنتشرة بشكل واسع لتشمل معاناة الأفراد جميعهم، وعلى مختلف فئات العمر، خاصة في ظل الأوضاع الراهنة التي تعاني منه الدول الليبية هذه الفترة له بالغ الأثر.اتفقت هذه النتيجة اتفقت مع ودراسة عمر(2010) ودراسة الرشيد (2021) واختلفت مع دراسة أبو شريفة (2011) ودراسة آدم (2016)

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير المستوى التعليمي.للتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين البسيط، والنتائج وفق الجدول التالي:

الجدول(5) يبين استجابة أمهات المفقودين على استبيان اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

مستوى الدلالة	قيمةf	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	مقياس
0.000	6.01	7.18	37.21	3	تعليم أساسي	اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة
		6.53	33.98	7	متوسط	
		5.63	31.44	8	جامعي	

دال عند مستوى 0.001

يتضح من الجدول السابق أن المؤهل العلمي له الأثر الكبير على اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أمهات المفقودين بمدينة سبها، بهذا تم قبول الفرضية البديلة، ورفض الفرضية الصفرية، حيث كانت قيمة (f=6.01) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى(0.001) وبمراجعة المتوسطات الحسابية يتضح أن أكثر المستويات العلمية اضطراباً النساء ذات المستوى التعليم الأساسي، بمتوسط قدره (37.21) ويليه المستوى المتوسط بمتوسط قدره (33.98) أما مستوى الجامعي فأظهرت النتائج أنها أقل تأثيراً، ويعزى ذلك أن أصحاب التعليم الأساسي قد لا يملكون الخبرات التي تمكنهم من مواجهة الاضطرابات، هذه النتيجة اتفقت مع دراسة كل من الرشيد (2021) أبو شريفة (2011) واختلفت مع دراسة آدم (2016) ودراسة عمر (2010)

الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي، ولمعرفة المستوى الاقتصادي لأمهات المفقودين، قامت الباحثتين بعرض الدخل الشهري، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين البسيط فكانت النتائج وفق الجدول التالي:

الجدول(6) يبين استجابة أمهات المفقودين على استبيان اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي

المقياس	المستوى الاقتصادي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةf	مستوى الدلالة
اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة	أقل من 400 د ل	4	20.65	7.64	7.80	0.00
	400 -700 د ل	11	18.01	5.43		
	800 دل- فما فوق	3	13.89	3.11		

دال عند مستوى 0.001

يتضح من الجدول السابق أن متغير المستوى الاقتصادي من المتغيرات التي لها الأثر الكبير على اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أمهات المفقودين بمدينة سبها، حيث بلغت قيمة (t= 7.80) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) وبمراجعة المتوسطات الحسابية يتضح أن أكثر مستويات الاقتصادية تأثيراً، فكانت لصالح الأمهات ذوي الدخل (أقل من 400 د ل) بمتوسط حسابي قدره (126.65) من ثم مستوى الدخل (400 – 700 دل) وبمتوسط حسابي (118.01) ويليه مستوى الدخل (800 - فما فوق) وبمتوسط حسابي (13.89) وقد يعزي ذلك إلي أن أصحاب الدخل الضعيف يعانون من ضغوطات المعيشة الصعبة هذا إلى جانب فقدان أبنائهم مما قد يؤدي لعدم تحمل هذه الضغوطات الصادمة .واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو شريفة(2011)

الفرض الخامس: توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، فكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول(7) يبين استجابة أمهات المفقودين على استبيان اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	مستوى الدلالة
متزوجة	18.68	2.63	2.06	دالة عند 0.01
أرملة	19.31	2.66		
مطلقة	19.33	2.69		

دال عند مستوى 0.001

يتضح من الجدول السابق إن قيمة (t= 2.06) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) الفرضية جاءت مؤكدة بمعنى تم قبول الفرضية البديلة، ورفض الفرضية الصفرية، وبمراجعة المتوسطات نجد أن هناك تقارب شديد في المتوسطات بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية، وأن هناك فروق دالة إحصائياً لصالح الأمهات المطلقات، وبمتوسط حسابي (19.33) ويليه الأمهات الأرامل بمتوسط حسابي (18.68) ربما أن الأمهات المطلقات والأمل تعرضن للصدمة الطلاق وفقدان الزوج من قبل جاءت صدمة فقدان الأبناء مما اثر على قدرة تحملهن لهذه الصدمة.جاءت هذه النتيجة متفقة مع ودراسة أبو شريفة (2011)

الفرض السادس: توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تعزى لمتغير عدد الأبناء المفقودين، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، فكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول(7(يبين استجابة أمهات المفقودين على استبيان اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير عدد الأبناء المفقودين

عدد الأبناء المفقودين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	مستوى الدلالة
مفقود واحد	10	13.8	9.17	9.6	0.00
مفقودين	5	11.89	8.3		
ثلاثة مفقودين فأكثر	3	13.89	9.81		

دال عند مستوى 0.001

يتضح من الجدول السابق إن قيمة (t= 2.06) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) الفرضية جاءت مؤكدة بمعنى تم قبول الفرضية البديلة، ورفض الفرضية الصفرية، وبمراجعة المتوسطات نجد أن هناك تقارب في المتوسطات بالنسبة لمتغير عدد الأبناء المفقودين- أيضاً- وأن هناك فروق دالة إحصائياً لصالح الأمهات اللاتي فقدن ثلاثة من أبنائهن فأكثر، وبمتوسط حسابي (13.89) وقد يعزي ذلك إلى أن الأم عندما تفقد ابنها، فقدت أعز مخلوق عليها وهو الذي يعد قطعة من كبدها، لاسيما إذا فقدت الأم أكثر من ابن يكون له تأثير أكبر، لأن ألم الفقدان يكون مضاعف والصدمة -أيضاً- ستكون مضاعفة على الأم. اتفقت دراسة (ابوشريفة،2011).

ملخص نتائج البحث:

توصلت نتائج البحث إلى التالي:

توصلت نتائج البحث إلى النقاط التالية

- ارتفاع مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من أمهات المفقودين بمدينة سبها
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير العمر.
- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير المستوى التعليمي.
- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي
- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح الأمهات المطلقات.
- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تعزى لمتغير عدد الأبناء المفقودين لصالح الأمهات التي فقدن ثلاثة من أبنائهن فأكثر.

التوصيات:

- في ظل النتائج التي توصلت إليها الباحثتان فأنهما توصيان بالآتي:
- إعداد برامج إرشادية ودورات تثقيفية وتوجيهية للتخفيف من أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لأسر وأبناء المفقودين بقيادة فريق متخصص في الدعم النفسي
- أنشاء وحدات نفسية لعلاج حالات (PTSD) التي تعاني منها أمهات الشهداء، والمفقودين، وتسهيل إجراءات العلاج.
- على الجهات المعنية في الدولة والمتمثلة في البحث الجنائي بذل قصارى جهودها للمساعدة أسر المفقودين للبحث عن أبنائها أحياء، أو أمواتاً.

المقترحات:

في ظل النتائج التي توصلت إليها الباحثتان فأنهما تقترحان الآتي:

- إجراء المزيد من الأبحاث، وذلك بهدف رصد الأعراض الاضطرابية الناتجة عن الأحداث الصادمة، لجميع شرائح المجتمع.
- إجراء أبحاث تقوم على برامج تدريبية للآباء، وأمهات المفقودين، والشهداء للتخفيف من الاضطراب والضغوط لديهم.
- أجراء دراسات وأبحاث تتناول فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من اضطراب الصدمة لدى أمهات المفقودين

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو شريفة، ميساء شعبان(2011) : اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته نحو التوجه للدعاء لدى عينة من زوجات الشهداء في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- آدم، أميمة إسماعيل حامد (2016): ضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى قوات شرطة الاحتياط المركزية بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، والبحث العلمي، جامعة الرباط الوطني، الخرطوم.
- ثابت، عبد العزيز(2006): الصدمة النفسية الناجمة عن انتفاضة الأقصى، مجلة شبكة العلوم الإنسانية العربية، العدد12.
- حاطوم، براءة (2014): أثر برنامج أفلاتين في التوافق النفسي الاجتماعي، لدى عينة من اليافعين أثناء الأزمات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الحجار، محمد حمدي (2002): الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة من الكوارث الطبيعة، مركز الدراسات النفسية والنفسية الجسدية، المجلد 49، العدد31.
- خير بيك، رشا (2000): الصدمات النفسية لدى العراقيين بعد الحرب (اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة) دراسة ميدانية دراسة ميدانية على العراقيين في دمشق، رسالة ماجستير منشورة جامعة دمشق.
- الرشيد، سليمة محمد علي الرشيد (2021): اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من الأطفال النازحين

مـن مدينـة مـرزق، مجلـة جامعـة سـبها للعلـوم الإنسـانية،العدد6.

- صالح، قاسم حسين (2006): اضطرابات ما بعد الصدمية، مركز الدراسات النفسية والنفسية الجسدية، المجلد 49، العدد31.
- طبـي، سـهام (2005): أنمـاط التفكـير وعلاقتهـا إسـتراتيجيات مواجهـة اضطـراب ضغـوط التاليـة للصدمـة دراسـة ميدانيـة لـدى عينـة مـن المصابـين بالحـروق، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، كليـة الآداب، جامعـة العقيـد الحـاج لخـضر باتنـة، الجزائـر.
- عبد الحميد، محمد عبد الحميد(2001): الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.
- النابلسي، محمد أحمد (1991): الصدمة النفسية، علم نفس الحروب والكوارث، دار النهضة العربية، بيروت .

ثانياً: المراجعة الأجنبية:

- DSM-TV-TR (1994): Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders.
- Krystal J. H, kosten T R, Southwick S, Mason J W, perry B. D. & Gillery E. L. (1989): Neurobiological aspects of(PTSD) Review of Clinical) and Preclinical studies . Behavior Therapy
- SolomonZ, Mikulincer M & Avitzur E(1988): Coping , Locus of control , social support , and combat-related posttraumatic stress disorder : A prospective study. Journal of Personality and Social Psychology.
- Tomp D (1994): The Phenomenology of PTSD Psychiatric Clinic American Journal 17(2).

الملاحق:

استبيان اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة إعداد الباحثتان

أختي الكريمة:

تحية طيبة ، وبعد....

تقوم الباحثتان في إطار إعداد دراسةٍ بحثيةٍ (اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته ببعض المتغيرات لدى أمهات المفقودين بمدينة سبها). ونظراً لكونك المحور الأساسي في هذا البحث، ومن خلال ما تقدمه من إجابات تتسم بالصراحة، والصدق،، وسيكون ذلك الأساس في نجاح البحث وتحقيق أهدافه، وعليه أرجو من حضرتك أن تجيبي بدقةٍ وموضوعيةٍ عن الأسئلةِ التاليةِ بوضع علامة (√) في الخانة التي تعبرُ عن رأيك .

مع خالص شكرنا وتقديرنا لحسن تعاونكم معنا.الباحثتان

البيانات الأولية

العمر: (45 - سنة 55) ( ) (56 – فما فوق) () ..... المستوى التعليم: تعليم أساسي( ) متوسط(.) جامعي( ).....الدخل الشهري (أقل من 400 دل(( ) (40 700- د ل) ( ) (-800فما فوق) ( ) الحالة الاجتماعية: متزوجة( ) أرملة ( ) مطلقة( ) عدد الأبناء المفقودين(مفقود واحد- مفقودين – ثلاثة مفقودين فأكثر)

رقم	الفقـــــــــــــرة	أبداً	أحياناً	دائماً
1	أعاني من صعوبة في النوم			
2	انزعج وأقفز من مكاني عند سماع الصراخ والأصوات والمزعجة منذ تعرضي للحدث			
3	أشعر بمشاعر فجائية، بأن ما حدث لي سيحدث مرة أخرى			
4	أشعر بالضيق من الأشياء التي تذكرني بما حدث لي			
5	أصبحت شخص فاقد الإحساس بالحب والخزن من جراء ما حدث لي			
6	أشعر بأن الأحداث التي مرت بي تفرض نفسها على تفكيري			
7	أحلم أحلام مزعجة تتعلق بالخبرة الصادمة			
8	أكره الذهاب للمدرسة منذ تعرضي للحدث الصادم			
9	أتخيل صور وأفكار عن الأحداث التي مرت بي			
10	أشعر بالعزلة وأني بعيد عن الآخرين منذ تعرضي للحدث			
11	أشعر بأن فقدت رغبتي بالدراسة وتراجع مستواي التعليمي بسبب الحدث			
12	تنتابني نوبات من التوتر والغضب بين الحين والآخر			
13	أعاني من صعوبة التركيز			
14	أجد صعوبة في ممارسة الأنشطة اليومية التي كنت أمارسها سابقاً			
15	فقدت اهتمامي بنفسي وبالآخرين بسبب ما حدث لي			
16	أشعر بأن كل ما يذكرني بالأحداث الصادمة، يجعلني أعاني من نوبة من ضيق التنفس- والرعشة- وسرعة ضربات القلب			
17	أشعر بالضيق عند سماع صوت الرصاص منذ تعرضي للحدث			
18	تمر عليا فترات أكره فيها نفسي وأتمنى الموت بسبب تعرضي للأحداث الصادمة			
19	أشعر بالتبول اللاإرادي منذ تعرض للحدث الصادم			
20	تضاءلت رغبتي بدخول الأفراح والمناسبات السارة مجدداً بسبب ما حدث لي			

البحث الثالث

أنماط التعلم السائدة لدى طلبة مدارس الملك عبد اللّه الثاني للتميز في الأردن

Prevailing Learning Styles among Students of King Abdullah the Second's Schools for Excellence in Jordan

الاستاذ الدكتور: زيد سليمان العدوان
جامعة البلقاء التطبيقية

أ. افنان سمير المصري
التعليم الخاص

ملخص

هدفت الدِّراسة الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، وتقصّي أثر المتغيرات (الجنس، والصف، والاقليم). ولتحقيق ذلك اتبعت الدِّراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ، حيث تمّ تطوير استبانة مكونة من (20) فقرة، بعد التحقق من صدقها وثباتها، وتمّ توزيعها على عينة الدِّراسة المكونة من (242) طالباً وطالبة. حيث أظهرت نتائج الدِّراسة ان مجال التعلم التحليلي قد احتل المرتبة الأولى ثم المجال التعلم الديناميكي ثم مجال التعلم التخيلي واخيرا مجال التعلم المنطقي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أنماط التعلم السائدة لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تعزى إلى متغير الجنس، والصف والاقليم.

Abstract

This study aimed to reveal prevailing learning styles among students of king Abdullah the second's schools for excellence in Jordan and to investigate effect of the variables (gender, grade and the district). To achieve the study objectives, the study followed the descriptive analytical method, and a questionnaire has been developed which consisted of (20) closes after confirming its validity and stability, it is distributed to the study sample which consisted of (242) male and female students. Results of the study showed that the analytical learning field came at the first rank, then the dynamic learning field, then the imaginative learning field, and finally the logical learning filed.

Also, results showed the absence of differences with statistical significance between the prevailing learning styles among students of king Abdullah The second's schools for excellence attribute to gender, grade and district variables

مقدمة

ان للثورة التكنولوجية المعاصرة أثر واضح في تسارع ونمو حجم المعارف، مما يشكل عبء كبير على الأفراد في الوقت الحالي في استقبال وإدراك هذا الحجم الهائل من المعارف في المجالات المختلفة سواء كانت اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية أو علمية، وهذا يلقي بظلاله على التعليم؛ وأن التعليم هو أساس التطور في أي مجتمع والقوة الفعّالة في التغيير وتعديل مقومات الشخصية وتشكيلها بما يتماشى مع مطالب التقدم والنماء، وكذلك تمكين الأفراد والمجتمعات من المنافسة والتفوق في عالم القرية الواحدة (أبو النور وجمعة ، 2015).

ولقد لفتت قضية الاختلاف في أنماط التعلم أنظار التربويين، حيث تشير الأبحاث التربوية والنفسية إلى وجود فروق فردية جمة بين أنماط تعلم الطلبة ويختلفون أيضاً في أساليب تفكيرهم وأساليب تعلمهم، منها ما أشارت إليه الدراسات التي أجراها «دن ودن» من أن الاختلاف في أنماط التعلم لا يكون فقط بين الطلبة من ذوي الأعمار والقدرات العقلية المختلفة، وهذا يتطلب منا أن نقدم لهم تعلماً نوعياً بما يتلاءم مع مهاراتهم الذهنية المختلفة، بل وبين طلبة متكافئين في العمر والقدرات العقلية؛ كما أن المواد التعليمية وطرق تدريسها التي تناسب بعض الطلبة كانت عائقا أمام تعلم طلبة آخرين، لذا من المهم البحث عن أنماط تعليمية تتطابق مع أنماط تعلم الطلبة المختلفة وذلك لعدم وجود نمط مثالي عام في التعليم يناسب جميع الطلبة على اختلاف أنماط تعلمهم (وقاد، 2008)؛ وعليه فإن معرفة المعلمين لأنماط تعلم طلبتهم يساعدهم في اختيار طرق تدريس وتقويم تتلاءم معها كما يساعد على تحسين أداء المتعلمين.

يستخدم علماء التربية وعلم النفس مفهوم نمط التعلم لوصف العمليات الوسطية المتنوعة التي يستخدمها الطلبة أثناء تفاعلهم مع مواقف التعلم، والتي تؤدي في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزونهم المعرفي، وتعتمد نوعية العمليات الوسطية عند الطلبة على تفضيلات التعلم الإدراكية الخاصة بهم والظروف البيئية التي يفضلون التعلم ضمنها، كذلك الظروف الاجتماعية التي يتفاعلون معها أثناء عملية التعلم، وتعد هذه العوامل -حسب دن ودن- أبعادا أساسية في نمط التعلم (العلوان، 2010)؛ وفي هذا المجال قدم إتحاد المدارس الأمريكية تعريفا لأنماط التعلم يشير فيه إلى أنه متعلق بشخصية كل طالب، وعليه فهو مختلف بين الأفراد فهو: «الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل» (الزغلول و المحاميد، 2007)؛ كما ويعرف بانه» الطريقة الشخصية التي يستخدمها الطلبة في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم» (وقاد، 2008).

تتصف أنماط التعلم بالتشعب وتعدد الأبعاد، حيث يمكن في ضوئها تحسين الممارسات التدريسية داخل حجرات الدراسة واختيار أفضل استراتيجيات وأنماط التعليم والتعلم المناسبة، والتذكر، وإدارة المواقف التعلم بشكل أكثر كفاءة وتأثيرا وفعالية، وقدرة المعلم على التعرف على طبيعة المتعلم، فإن تخطيط أنماط التعلم وتحديد خرائط أنماط التعلم لأفراد المتعلمين التي تمثل صورة للطريقة التي يستخدمها كل منهم في إدراك وتعلم الأشياء والمعاني والخبرات، يفيد بدرجة كبيرة في اختيار المعلم لاستراتيجيات ومداخل وطرق التدريس والتي تتلاءم مع أنماط التعلم المفضلة لدى هؤلاء المتعلمين، وتحسين اتجاهات الطلبة نحو الدراسة و المدرسة، بأقل وقت وبأقل جهد، كما أنه يمكن تحسين أنماط التعلم من خلال تطوير العناصر الثانوية الخاصة بوسائل الإدراك ومقررات التفاعل الاجتماعي، وصيغ معالجة المعلومات التي يراها المعلم ضرورية لتعلم المتعلمين (صبري وتاج الدين،2000).

كما تظهر أهمية أنماط التعلم في كونها تعكس الوسط البيئي الاجتماعي الذي يفضل المتعلم الدراسة أو التعلم ضمنه؛ كما تعكس حاجات الطلبة الجسمية والانفعالية الأفضل لتعلمهم وبصفة عامة فهي تفيد المعلمين والمختصين في:

- تؤثر معرفة المعلمين للاستراتيجيات والمهارات التعليمية التي تنمي التفكير إيجابا في تحصيل الطلبة وتطوّر قدراتهم.
- تفيد المهتمين بتطوير نماذج أكثر فاعلية لأنماط التعليم والتي تتعلق بتطوير قدرة الطلبة على التفكير.
- التركيز على أهمية الاختلافات في عملية التعلم لاختلاف الطلبة ومرحلة دراستهم.
- تفيد في مساعدة المختصين في تصميم برامج ومناهج تلائم أنماط تعلم الطلبة.
- تساعد المدرسين على تقبل الاختلافات بين الطلبة.
- أحد المداخل الهامة التي تساعد المعلم على انتقاء أفضل الاستراتيجيات لتوصيل المادة العلمية.
- يفيد في إرشاد المتعلمين إلى التخصص الأكاديمي أو المهني الملائم لأنماط تعلمهم.

ونظرا لأهمية معرفة أنماط التعلم في إيصال المعلومة الى الطلبة ومساعدتهم في تحسين تعلمهم، حيث يشكل اختيار النمط المناسب أهمية

في إيصال الفكرة وتيسير عملية التعلم، وفهم المعلومات، والمفاهيم والمبادئ المقدمة لهم، حيث يساعد النمط المناسب على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة(AL edwan, 2010)

ونظرا لأهمية أنماط التعلم، وضعت مكارثي (McCarthy) أول كتاب لنظام الفورمات (4Mat) في عام 1979 والذي يبدأ بالمعنى وينتهي بدمج التعلم الجديد، ويصف كيف نتعلم؟ وكيف نصل إلى معرفة أنفسنا والآخرين؟ والعمل في العلاقات، وتأمل المعنى والتفكير به (McCarthy,2000). ويركز نظام الفورمات (4Mat) على أربعة أنماط للتعلم متداخلة مع بعضها البعض كالنسيج (جابر وقرعان، 2004)، وكلمة (4Mat) هي اختصار لثلاث مصطلحات إنجليزية (4Mode Application Techniques) التي تعني الآليات التطبيقية للأنماط الأربعة للمتعلم. ولقد عرّف مكارثي نظام الفورمات بأنه: دورة للتعليم والتدريب قائمة على أساليب التعلم الأربعة الأساسية، ودمج وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر مع هذه الأساليب لصنع دورة كاملة لعملية التعلم، تبدأ من عملية الإدراك الحسي، وتنتهي بعملية الأداء (McCarthy,1987)

مزايا نموذج الفورمات (4Mat) :

1. تحصيل أفضل حيث أظهرت الدراسات حصول الطلبة على نتائج أفضل في اختبارات التحصيل الموضوعية التي تقيس المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل.
2. زيادة الدافعية حيث أن المتعلمين والمعلمين أظهروا اتجاهات أكثر إيجابية نحو التعلم باستخدام نموذج الفورمات(4Mat).
3. مقدرة أكبر على التحكم في مهارات التفكير الأساسية، وظهر التحسن في مجال القدرات اللفظية والتفكير الإبداعي.
4. تناقص الحاجة للتعليم العلاجي حيث أظهر المتعلمون ذوى التحصيل المتدني وذوى الحاجات الخاصة الذين درسوا بهذا النموذج مزيدا
5. يسهم في تنمية الذكاءات المتعددة لدي المتعلمين، ومنها الذكاء (الذاتي، والاجتماعي، واللفظي والمنطقي، والمكاني، واللغوي).
6. يزيد من صدق عمليات التعلم، وتحسين الأداء الأكاديمي، وتشجيع النمو الشخصي، وتنمية الاتجاهات والتحصيل، وتقليل المعالجة الضرورية إتقان التعلم، ورفع مستوى تقدير الذات، ودمج الإبداع مع التعلم.
7. إحدى الوسائل لدعم فكرة التعلم الشامل، ومراعاة الفروق الفردية، من خلال التعلم بطرق مختلفة.

مكونات نظام الفورمات (4Mat):

يتكون نظام الفورمات (4Mat) لمكارثي (McCarthy) من أربعة أرباع، كلّ ربع يشتمل على نمط تعليمي معين، وخطوات تعليمية معينة، وإن نصف دورة التعلم تبدأ بالجانب الأيمن ومن ثم الأيسر، والنصف الآخر من الدورة يبدأ بالجانب الأيسر ومن ثم الأيمن، فمكونات النظام تراعي أربعة أنماط من المتعلمين:

أ- النمط الأول من المتعلمين (النمط الخيالي)(Imaginary Style): يتصف أصحاب هذا النمط بأخذ المعلومات من منظور المشاعر، وإعطائها المعنى من خلال المشاهدة في التعلم الجديد، يعتمدون على الحدس والإمعان بالتفكير عند اتخاذ القرار يستغرقون وقتاً طويلاً للتفكير في الأشياء قبل التصرف، يحتاج أصحاب هذا النمط إلى أن تكون المشاركة شخصية، فهم يتعلمون عن طريق الاستماع وتبادل الأفكار، تكمن قوتهم في الابتكار والخيال، ويبنون الثقة من خلال التفاعل الشخصي، فالمتعلمين أصحاب النمط الخيالي يؤمنون بخبراتهم، سؤالهم المفضل (لماذا؟) (وقاد، 2008)، وفي حال كونهم معلمين فهم يتميزون بتسهيل النمو الفردي والوعي الذاتي، يشجعون المتعلمين ليكونوا واقعيين يؤمنون بأن المنهج يجب أن يساعد المتعلمين ليعرفوا أنفسهم والآخرون يرون المعرفة أساساً لتحقيق القوة والقدرة، يخرطون المتعلمين في مناقشات ومشاريع جماعية يدركون القضايا الاجتماعية التي تؤثر على التطور الإنساني، نقاط قوتهم تتركز في امتلاك المهارات الاجتماعية والقدرة على التفسير. أما نقاط ضعفهم تكمن في إمكانية المخاطرة (McCarthy,1980).

ب- النمط الثاني من المتعلمين (النمط التحليلي)(Analytical style): يفضل أخذ المعلومات من منظور التفكير، وإعطائه المعنى عن طريق المشاهدة في التعلم الجديد، ويعتمد على المعرفة والبيانات الخارجية عند اتخاذ القرار بشأن ملائمة المعلومات، يحققون التكامل بين ملاحظاتهم الجديدة ومعرفتهم السابقة، مكونين النظريات والمفاهيم، ويجعلون للمعلومات الجديدة معنى عن طريق التصور والتفكير بالأشياء، يهتمون بالحقائق وفحصها، ونقد وجمع المعلومات، هم بحاجة إلى معرفة ما يفكر به الخبراء، كما يهتمون بالأفكار والمفاهيم، يستمتعون بالطريقة التقليدية للتعلم، ويتكيفون معها، تكمن قوتهم في إيجاد المفاهيم والنماذج، هدفهم يتمثل في إرضاء الذات والاعتراف الفكري، سؤالهم المفضل (ماذا؟)، وفي حال كونهم معلمين فهم يتميزون بنقل أفضل المعلومات للمتعلمين، يعتقدون أن الأفراد يجب أن

يتعلموا بطريقة منظمة، وهم يقومون بتحديث معلوماتهم في مجالهم. نقاط قوتهم تتمثل في التعامل مع المفاهيم والنظريات والتأمل، أهدافهم -غالباً- إدراكية عقلانية ويحتاجون إلى التحسين في جانب الإبداع.

ج- النمط الثالث من المتعلمين (النمط التكيفي)(logical Mode): يفضل أن يتفقد المعلومات من منظور التفكير، يتلقون المعلومات بصورة مجردة ويعالجونها بصورة نشطة، يعتمد أصحاب هذا النمط ويستمتعون بالتطبيق العملي للخبرات لتحديد الفائدة منها، ولمعرفة ماذا يمكن عمله مما تعلموه، يكاملون بين المعرفة الجديدة باختبار النظريات، مميزون في الحل العملي للمشكلات، يستخدمون البيانات الواقعية لبناء المفاهيم يتعلمون بالأساليب العملية; لأنهم بحاجة إلى معرفة كيفية عمل الأشياء، يحتاجون إلى ارتباط الحياه الواقعية، تكمن قوتهم في التطبيق العملي للأفكار هدفهم يتمثل في تقديم وجهة نظرهم في الحاضر بشكل متماشٍ مع المستقبل، سؤالهم المفضل (كيف؟). وفي حال كونهم معلمين فهم يتميزون بمساعدة طلابهم على تحقيق المهارات العالية ويقودونهم إلى إتقان مهارات الحياة ويشجعون النواحي العملية للتعلم، ويعتقدون أن المنهج يجب أن يؤكد على المنفعة الاقتصادية والفرص، يؤمنون أن المعرفة تساعد الطلاب على شق طريقهم في الحياة، يخرطون طلابهم في حل المشكلات والتجارب والأنشطة العملية، تكمن قوتهم في المظاهر التقنية، تتمثل في العمل والإنجاز، ويهدفون إلى الإنتاجية والتنافس ويحتاجون إلى التحسين في مهارات التعامل مع الأشخاص .

د- النمط الرابع من المتعلمين (المتعلم الديناميكي)(Dynamic Mode): يتلقون المعلومات بصورة مباشرة، ويعالجونها بطريقة نشطة، يتعلمون من خلال حواسهم ونتائج خبراتهم، منفتحون على جميع أنواع المدخلات الحسية، ويقضون الوقت في التفكير في الاحتمالات المختلفة لما تعلموه، يسعون إلى التحدي والمخاطرة، يكاملون بين خبراتهم الحالية والفرص المستقبلية، يتعلمون بصفة رئيسة عن طريق الاكتشاف الذاتي في التأليف والتركيب، يفضل أخذ المعلومات من منظور المشاعر، وإعطائها المعنى عن طريق العمل بالتعلم الجديد، يعتمد على الحدس والشعور فيما يقومون به، فهو يتعلم عن طريق المحاولة والخطأ لاكتشاف الذات، يتحلون بالمرونة، والتكيف والتغيير، يستمتعون بالمخاطرة تكمن قوتهم في العمل وتنفيذ الخطط، هدفهم يتمثل في جعل الأمور تحدث، وعندما يدخلون في صراع يتصرفون عاطفياً، وبعدها ينتقلون إلى المنطق والعقلانية، يبنون الثقة من خلال مهارات التواصل مع الآخرين والانفتاح، سؤالهم المفضل (ماذا لو؟) (الدردير،2004) وفي حال كونهم معلمين فهم يتميزون بمساعدة طلابهم في البحث عن البدائل والاحتمالات والسعي لتحقيق أحلامهم ويؤمنون أن الوعي الذاتي يأتي من خلال تحدي النفس، ويشجعون على التعلم من خلال الخبرة الحقيقية، يعتقدون أن المنهج الجيد هو الذي يُبنى على ميول المتعلم واهتماماته، يرون أن المعرفة تكون مهمة عندما تحقق التغير، يخرطون طلابهم بأنشطة خارج المدرسة ويستخدمون المجتمع كفصل تعليمي؛ حيث إن حاجات المجتمع في نظرهم هي فرص تعليمية نقاط قوتهم تتمثل في الإبداع والسعي للتغيير، أهدافهم هي العمل على التقدم الاجتماعي ويحتاجون إلى التحسين في فهم تفاصيل الأمور (McCarthy,2000).

الدراسات السابقة:

تستحوذ دراسة أنماط التعلم على اهتمام بالغ من قبل الباحثين في مختلف المجالات النفسية نظراً لارتباط هذه الحالة بالفعالية الذاتية والنجاح في حياة الفرد، من هذه الدراسات:

- أجرى الزعبي (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى استقصاء طرائق التعليم الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال وأنماط التعلم المفضلة لدى طالباتهم . وقد اقتصرت هذه الدراسة على الطالبات الإناث في كلية العلوم التربوية كونهن يشكلن ما نسبته ٨٨% من طلبة الجامعة وقد بلغ عدد عينة الدراسة ٣٠٠طالبة ما نسبته ٢١% من مجتمع الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة على استبانة أنماط التعلم التي أعدها الباحث حسب قائمة رينزولي وآخرون أن أنماط التعلم المفضلة لدى الطالبات هي النمط التخيلي (بنسبة ٣٣,٣%) والنمط الديناميكي(٢٨,٧%) والنمط المنطقي (٢٠%) والنمط التحليلي (١٩%) وأظهرت الدراسة عدم وجود نمط تعليمي سائد لدى عينة الدراسة .
- و اجرى الشرمان (2006) إلى معرفة أثر استخدام طريقة مكارثي في اكتساب طلاب الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز بمحافظة أربد بالأردن، ولقد استخدم المنهج التجريبي، وأعد اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، طبّق على (98) طالباً وطالبة، قسّموا إلى مجموعتين تجريبية عددها (50) طالباً، وضابطة عددها (48) طالباً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين لاختبار اكتساب المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية.
- وقامت دراسة سينفت (Senft, 2012) إلى تقييم أثر نظام الفورمات (4Mat) للكلية وعلاقته بدورة التعلم بجامعة ولاية كونيتيكت الوسطى بقارة أمريكا الشمالية، واستخدم المنهج التجريبي، وأعد اختبار تحصيل لتقييم أثر نظام الفورمات على دورة التعلم، طبّق على

عيّنة من الطلاب بلغ عددها (51) طالباً من طلاب السنة الأولى (18 ذكور، 33 إناث)، وأظهرت النتائج أن الطلاب استفادوا من نظام الفورمات (4Mat) بالمعارف والمهارات المكتسبة من المناهج الدراسية، التي تركز على أنماط التعلم والتطبيق المرتبط باستراتيجيات التعلم في بيئة التعليم العالي.

- وأجرى عياش وزهران (2013) دراسة هدفت إلى التعرّف على أثر نموذج الفورمات (4Mat) على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وأعدت اختباراً تحصيلياً، تم تطبّيقه على (72) طالبة، مقسمة إلى مجموعتين تجريبية عددها (36) طالبة، وضابطة عددها (36) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية.
- وقام التيان(2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجيتي الفورمات والتعليم التبادلي على تنمية مهارات التفكير التأملي في العلوم للصف الثامن الأساسي بغزة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وأعدت اختبار مهارات التفكير التأملي، طبقت على عينة بلغ عددها (82) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين المجموعة الأولى تم تطبيق نظام الفورمات عليهن (41) طالبة والمجموعة الثانية تم تطبيق التعليم التبادلي عليهن (41) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين المجموعتين لصالح المجموعة التي تعلمت بالتعليم التبادلي.
- وهدفت دراسة الهدابية (2014) إلى التعرّف على أثر استخدام نموذج مكارثي (4Mat) في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بسلطنة عمان، استخدمت المنهج شبه التجريبي، وأعد اختبار لمهارات التفكير التأملي، واختبار للتحصيل، تم تطبيقه على عينه بلغ عددها (55) تلميذًا، قسّموا لمجموعتين ضابطة عددها (24) طالباً، وتجريبية عددها (31) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين عند مستوى (0,05) في اختبار مهارات التفكير التأملي والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية.
- أما دراسة أبو درب (2015) هدفت إلى التعرّف على فاعليّة استخدام أنموذج الفورمات (4Mat)؛ لتنمية التحصيل المعرفي والوعي السياحي في الدراسات الاجتماعية، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة مصر، واستخدم المنهج التجريبي، وأعد اختبار تحصيلي، وطبّق على (74) تلميذاً قسّموا إلى مجموعتين تجريبية عددها (37) تلميذاً، وضابطة عددها (37) تلميذاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين عند مستوى دلالة (0,01) في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.
- وأجرى آل سالم (2015) دراسة هدفت إلى تقويم مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمستوى الأول من المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير أنماط التعلم بنموذج الفورمات 4Mat)) لمكارثي، واستخدم المنهج الوصفي، وأعد قائمة لمعايير أنماط التعلم في نموذج الفورمات 4Mat)) وأظهرت النتائج تضمن مقرر الدراسات الاجتماعية لأنماط التعلم في نموذج الفورمات (4Mat) بنسب متفاوتة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تبين من استعراض الدراسات السابقة التي تم تناولها في هذه الدراسة أن معظم دراسات أنماط التعلم قد بحثت في اثر استخدام طريقة مكارثي (4MAT) في التحصيل الدراسي كدراسة عياش وزهران (2013)، ودراسات أخرى ركزت على أثر استخدام طريقة مكارثي في اكتساب المفاهيم مثل دراسة الشرمان(2006)، بينما دراسة الزعبي أشارت (2005) الى استقصاء طرائق التعليم بين أعضاء هيئة التدريس وانماط التعلم المفضلة لدى طلبتها في جامعة الحسين، وأشارت دراسة التيان (2014) والهدابيه (2014) إلى أثر استخدام نموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي، وقد أثبتت العديد من الدراسات السابقة فاعلية نموذج الفورمات(4Mat) في التحصيل وبقاء أثر التعلم والدافعية.

مشكلة الدراسة:

إنَّ الحاجة أصبحت ملحة إلى إدخال ومراعاة أنماط التعلم ومهارات التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ في مدارسنا، لأنه من خلال الخبرة والتجربة تبين أنه لم يسبق الغرب ولا الشرق العالم العربي بزيادة ذكاءه علمياً ومهنياً بتميز طرق تعلمها وتفكيرها وأبحاثها على الدماغ فالتفكير النمطي والتعلم التقليدي لم يرتقيا بأمتنا في سلم التقدم العلمي الذي كانت له منارة استدلت بها كل الأمم التي تعيش ما نعيشه نحن اليوم في النواحي العلمية (الزهراني، 2008).

إن وجود أنماط تعلم متعددة بين الطلبة واحتياجات فردية للطلاب أدت الى وجود مشكلة أكاديمية تحصيلية، فالمدرسون لا يعرفون أنماط التعلم ولا يراعون ذلك في تدريسهم وقد يستخدمون طريقة واحدة، والطلاب يوجد لديهم فروق فردية في أنماط التعلم. فالنمط التعليمي للفرد قد يلعب دوراً حرجاً و مهماً في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي. وإن معرفة المدرس لما يدور في ذهن المتعلم وكيفية استقباله للمعرفة و الخبرات تساعده على تقديم أفضل ما لديه من معلومات مفهومة، وهذا ييسر التعلم و يزيد من انتباه واهتمام المتعلم .

لذلك أصبح من الواضح أن هناك ضرورة ماسة لشيء جديد إذ ما أريد للمؤسسة التعليمية أن تنطلق من العقلية التقليدية إلى امتلاك الطلبة عادات العقل ليعيشوا حياة منتجة واستعمال الدماغ ككل، والذي يربط المتعلم من خلاله بين أنشطة كلا النصفين للدماغ. وإنَّ هذا النشاط يصدر من التكامل الوظيفي للدماغ على أساس أنَّ عملية توظيف وتشغيل المعلومات لا يمكن أن يصل إلى أعلى مستوى لها من الكفاءة إلا بالتكامل الوظيفي بين أجزاء الدماغ، ونظراً لأهمية مراعاة أنماط التعلم و مراعاة الفروق الفردية ، و تنمية العادات العقلية و انطلاقاً من مبدأ ضرورة مشاركة المتعلم الإيجابية ، كان لابد من البحث عن انموذج تعليمي قائم على أسس علمية نفسية تربوية، يعطي إطارا عاماً يسترشد به المعلمون في تحضير الدروس ، و تتوفر هذه الخصائص في نظام الفورمات حيث انه نظام تعليمي يقدم طريقة لتصميم و تنظيم عملية التعليم ، وفقاً لأنماط التعلم لدى المتعلمين، و للوصول الى اعلى كفاءة عقلية تم التركيز و الاهتمام بالعادات العقلية للانطلاق نحو عالم ارحب مليء بالأبداع و الإنجازات مّما دفع الباحثين إلى إجراء مثل هذه الدراسة وهو استقراء واقع أنماط التعلم المفضلة والسائدة لدى الطلبة.

برزت مشكلة الدراسة الحالية الأسئلة الآتية:

ما أنماط التعلم المفضلة للطلبة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن؟

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجة تطبيق أنماط التعلم لدى الطلبة في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن تبعاً لمتغير (الجنس، الصف، الإقليم (شمال، وسط، جنوب) ؟

أهمية الدراسة :

قلة الدراسات التي بحثت موضوع أنماط التعلم ، لا سيما الموجهة منها لفئة الموهوبين والمتفوقين ، كما ان هذه الدراسة -وفي حدود علم الباحثين - تعد من الدراسات العربية القليلة .

الدراسة الحالية تعد خطوة على طريق البحث العلمي للاهتمام بواقع التعلم في المملكة الأردنية الهاشمية

تزويد الباحثين بإطار مرجعي بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة ، و طرائق التدريس المتبعة من قبل معلميهم.

تكمن أهمية الدراسة من الناحية العملية في إفادة المسؤولين عن مدارس الطلبة الموهوبين في الأردن في التعرف إلى درجة امكانية تطبيق انماط التعلم في مدارس الطلبة الموهوبين ، لذا فان معرفة انماط التعلم السائدة لدى الطلبة يعد غاية في الأهمية، وذلك من أجل الارتقاء بمخرجات التعليم بحيث تفيد عملياً كل من إدارات مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والعاملين في مدارس الطلبة الموهوبين وأولياء أمور الطلبة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

أنماط التعلم : أنه تركيب مفاهيمي يحدد طرق الإدراك والتذكر وحل المشكلات، ويتضمن نمط تعلمالفرد طريقته في جمع المعلومات، ومعالجتها، ودمجها فيبنائها المعرفي ويخزنها في ذاكرته طويلة المدى، واستعمالها في مواقف حياتيه جديدة، ولا يعني ذلك أن نمط التعلم مجرد طريقةللدراسة، أو وسيلة فهم واستيعاب مجموعة من الأفكار، بل يشمل الأسلوب الذييستعمله الطالب لحل المشكلات التي تواجهه في المواقف التعليمية، ويتكون نمطالتعلم من مجموعة من صور الأدا ء المميزة للتعلم ، والتي تعد دليلا على طريقة تعلمه،وتلقيه للمعلومات الواردة من البيئة المحيطة بهدف التكيف معها (العدوان وقطاوي، 2017) وتعرف إجرائيا: هي الدرجة التي حصل عليها الطالب بعد تطبيق مقياس أنماط التعلم الذي أعده الباحثون.

مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز: وهي مدارس حكومية خاصة بالطلبة المتفوقين والموهوبين كما أشار التقرير السنوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم (2016)، تابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية تهدف إلى رعاية المواهب المختلفة للطلبة في المجالات الفنية والأدبية والعلمية. يقبل الطلبة في هذه المدارس من مستوى الصف السابع الأساسي بناءاً على أدائهم على مجموعة محكات في المجالات التي تشمل القدرات الأكاديمية والعقلية والنفسية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تم تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود والمحددات التالية:

حدود بشرية: طلاب المرحلة الأساسية والثانوية في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن.

حدود مكانية: مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن في محافظات إربد، السلط، الكرك.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020/2019).

اقتصرت الدراسة على تطبيق مقياس أنماط التعلم ، حيث قام الباحثون بتطوير المقياس من عدة مقاييس أخرى، وقامت الباحثون بتطبيق المقياس واستخراج الخصائص السيكومترية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجمع الدراسة من جميع طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الصف الثامن الأساسي، والصف الأول الثانوي في المملكة الأردنية الهاشمية ، والبالغ عددهم (431) طالباً وطالبة، يتوزعون في ثلاث محافظات في إقليم المملكة الثلاث بواقع مدرسة في كل إقليم (إقليم الشمال، وإقليم الوسط، وإقليم الجنوب) حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2020/20119م، والجدول رقم (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الإقليم والصف الدراسي.

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الإقليم والصف الدراسي

الإقليم	الصف الدراسي	المجموع	
	الثامن الأساسي	الأول الثانوي	
إقليم الشمال (اربد)	99	88	187
إقليم الوسط (السلط)	88	88	176
إقليم الجنوب (الكرك)	47	21	68
المجموع	234	197	431

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (242) طالباً وطالبة تمَّ اختيار عينة بالطريقة العشوائية المتيسرة، ويشكلون ما نسبته (56.15%) من مجتمع الدراسة، وكان توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها كما هي مبينة في الجدول (2).

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	108	44.63%
	إناث	134	55.37%
الصف الدراسي	الصف الثامن الأساسي	120	49.59%
	الصف الأول الثانوي	122	50.41%
الإقليم	إقليم الشمال (اربد)	100	41.32%
	إقليم الوسط (السلط)	100	41.32%
	إقليم الجنوب (الكرك)	42	17.36%
المجموع	242	100.00%	

منهجية الدراسة: قام الباحثون باستخدام المنهج الوصفي لجمع البيانات، وتحليلها لغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث يعتبر المنهج الأمثل لمثل هذه الدراسة.

أداة الدراسة:

قام الباحثون بتصميم استبانة «أنماط التعلم لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز»، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري الدراسات السابقة في هذا الموضوع، مثل دراسة الشرمان (2006)، ودراسة التيان(2014). تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (20) فقرة.

صدق استبانة أنماط التعلم:

للتأكد من صدق استبانة أنماط التعلم، قام الباحثون بعرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (9) محكماً من ذوي الخبرة والكفاءة والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية، بهدف الحكم على درجة مناسبة الصياغات اللغوية، ودرجة انتماء الفقرات للمجالات التي أدرجت ضمنها، بالإضافة إلى حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً، حيث قام الباحثون بتعديل صياغات بعض الفقرات بناء على إجماع المحكمين. وبذلك أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي مكونة من (20) فقرة، موزعة على أربعة مجالات: المجال الديناميكي ، وتضمن (5) فقرات، والمجال المنطقي ، وتضمن (5) فقرات، والمجال التحليلي، وتضمن (4) فقرات، والمجال التخيلي، وتضمن (6) فقرات.

ثبات استبانة أنماط التعلم:

للتحقق من ثبات استبانة أنماط التعلم، قام الباحثون بحساب معاملات الثبات، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث قامت بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج العينة، وعددهم (28) طالباً وطالبة، في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، مرتين وبفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficients) بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.81 – 0.89)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاستبانة الكلية (0.90).

تصحيح استبانة أنماط التعلم:

تم استخدام مقياس رباعي التدريج على شاكلة مقياس ليكرت الرباعي لتقدير أنماط التعلم لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز: (مرتفعة جداً، ومرتفعة، ومنخفضة، ومنخفضة جداً)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية الآتية (4، 3، 2، 1) على التوالي لتقدير أنماط التعلم لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. وتم استخدام التدريج الإحصائي الآتي لتوزيع المتوسطات الحسابية (عودة، 2007):

- (من 1.00 إلى أقل من 1.75) نمط تعلمي بدرجة متدنية جداً.
- (من 1.75 إلى أقل من 2.50) نمط تعلمي بدرجة متدنية.
- (من 2.50 إلى أقل من 3.25) نمط تعلمي بدرجة مرتفعة.
- (من 3.25 إلى 4.00) نمط تعلمي بدرجة مرتفعة جداً.

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشته: «ما أنماط التعلم المفضلة للطلبة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات أنماط التعلم المفضلة للطلبة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات أنماط التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

درجة تفضيل النمط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	مجالات أنماط التعلم	الرقم	الرتبة
مرتفعة	0.45	2.67	مجال التعلم التحليلي	3	1
مرتفعة	0.45	2.61	مجال التعلم الديناميكي	1	2

مرتفعة	0.42	2.59	مجال التعلم التخيلي	4	3
مرتفعة	0.44	2.57	مجال التعلم المنطقي	2	4
		مرتفعة	0.22	2.60	المجالات ككل

* الدرجة العظمى من (4)

يبين الجدول رقم (3) أن مجال التعلم التحليلي قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (0.45)، وجاء مجال التعلم الديناميكي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.61) وانحراف معياري (0.45)، وجاء مجال التعلم المنطقي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.57) وانحراف معياري (0.44)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مجالات استبانة أنماط التعلم ككل (2.60) بانحراف معياري (0.22)، وهو يقابل درجة تفضيل بدرجة مرتفعة.

يمكن عزو تفضيل النمط التحليلي، الى طبيعة المرحلة التي يمر بها الطلبة حيث يميلون الى البحث عن الحقائق و المعلومات و التفكير عن طريق الأفكار المجردة، واستخدام استراتيجيات مثل المشاهدة والتحليل و التطبيق، و القيام بالأنشطة المناسبة مثل البحث عبر الانترنت و المؤلفات و مشاهدة الخرائط و مقابلة الخبراء و المختصين . أما بالنسبة الى نمط التعلم الديناميكي فربما يفضل الطلبة هذا النمط لأنه يعتمد على التعلم عن طريق البحث و الاستكشاف، باستخدام المحاولة و الخطأ، و يفضل تجريب و اختبار النتائج و التعلم من خلال سرد القصص و المشاركة بالمشاريع وتصميم الملفات والقيام بالأنشطة الكتابية والمشاركة في الأغاني والقصائد.

ويمكن عزو عدم تفضيل النمط المنطقي ، لقلة استخدام استراتيجيات هذا النمط مثل التجريب و التفاعل الحسي مع الخبرات، و عدم معرفة كيفية تطبيق ما يتعلمه فيصعب على الطلبة كتابة رسالة او قصة او تأليف قصيدة او اغنية و غيرها. اما بالنسبة الى عدم تفضيل النمط التخيلي ، وذلك لأنه مرتبط بالاستماع والتحدث والتفاعل والعصف الذهني وبسبب اعداد الطلبة وطرق الأدارة الصفية وغيرها لا تسمح بالمشاركة الشخصية والتفاعل مع خبرات التعلم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأحمد والجهيمي، 2015).

نتائج السؤال الثاني ومناقشته:»هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05 ≤) في درجة تطبيق أنماط التعلم لدى الطلبة في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن تبعاً لمتغيرات الجنس، والصف الدراسي، والإقليم (شمال، ووسط ، وجنوب)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات استبانة أنماط التعلم، تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس، والصف الدراسي، والإقليم، على النحو الآتي:

حسب متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات استبانة أنماط التعلم، تبعاً لاختلاف متغير الجنس، حيث كانت كما هي في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات استبانة أنماط التعلم حسب متغير الجنس

مجالات أنماط التعلم	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التعلم الديناميكي	ذكر	108	2.58	405.
	أنثى	134	2.63	482.
مجال التعلم المنطقي	ذكر	108	2.51	437.
	أنثى	134	2.61	431.
مجال التعلم التحليلي	ذكر	108	2.62	473.
	أنثى	134	2.70	437.
مجال التعلم التخيلي	ذكر	108	2.55	425.
	أنثى	134	2.62	408.
مجالات أنماط التعلم ككل	ذكر	108	2.56	184.
	أنثى	134	2.64	237.

حسب متغير الصف الدراسي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات استبانة أنماط التعلم، تبعاً لاختلاف متغير الصف الدراسي، حيث كانت كما هي في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات استبانة أنماط التعلم حسب متغير الصف الدراسي

مجالات استبانة أنماط التعلم	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التعلم الديناميكي	الثامن الأساسي	120	2.60	375.
	الأول الثانوي	122	2.61	514.
مجال التعلم المنطقي	الثامن الأساسي	120	2.49	412.
	الأول الثانوي	122	2.64	447.
مجال التعلم التحليلي	الثامن الأساسي	120	2.66	414.
	الأول الثانوي	122	2.67	493.
مجال التعلم التخيلي	الثامن الأساسي	120	2.61	411.
	الأول الثانوي	122	2.57	422.
مجالات أنماط التعلم ككل	الثامن الأساسي	120	2.59	202.
	الأول الثانوي	122	2.62	233.

حسب متغير الإقليم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات استبانة أنماط التعلم، تبعاً لاختلاف متغير الإقليم، حيث كانت كما هي في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات استبانة أنماط التعلم حسب متغير الإقليم

مجالات استبانة أنماط التعلم	الإقليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التعلم الديناميكي	إقليم الشمال	100	2.62	420.
	إقليم الوسط	100	2.56	392.
	إقليم الجنوب	42	2.70	614.
مجال التعلم المنطقي	إقليم الشمال	100	2.54	436.
	إقليم الوسط	100	2.53	371.
	إقليم الجنوب	42	2.71	547.
مجال التعلم التحليلي	إقليم الشمال	100	2.66	421.
	إقليم الوسط	100	2.63	427.
	إقليم الجنوب	42	2.77	573.
مجال التعلم التخيلي	إقليم الشمال	100	2.56	421.
	إقليم الوسط	100	2.60	391.
	إقليم الجنوب	42	2.62	469.
مجالات أنماط التعلم ككل	إقليم الشمال	100	2.59	224.
	إقليم الوسط	100	2.58	178.
	إقليم الجنوب	42	2.69	266.

يتبين من الجداول أرقام (4،5، 6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات استبانة أنماط التعلم حسب متغيرات الدراسة، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مجالات استبانة أنماط التعلم حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجالات أنماط التعلم	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة هوتلنغ= 0.033 ح= 0.105	مجال التعلم الديناميكي	183.	1	183.	903.	343.
	مجال التعلم المنطقي	457.	1	457.	2.526	113.
	مجال التعلم التحليلي	349.	1	349.	1.695	194.
	مجال التعلم التخيلي	383.	1	383.	2.208	139.
الصف الدراسي قيمة هوتلنغ= 0.032 ح= 0.111	مجال التعلم الديناميكي	000.	1	000.	002.	964.
	مجال التعلم المنطقي	1.244	1	1.244	6.880	009.
	مجال التعلم التحليلي	004.	1	004.	021.	885.
	مجال التعلم التخيلي	171.	1	171.	987.	321.
الإقليم قيمة هوتلنغ= 0.951 ح= 0.163	مجال التعلم الديناميكي	551.	2	275.	1.361	258.
	مجال التعلم المنطقي	1.017	2	509.	2.813	062.
	مجال التعلم التحليلي	608.	2	304.	1.478	230.
	مجال التعلم التخيلي	114.	2	057.	327.	721.
الخطأ	مجال التعلم الديناميكي	47.921	237	202.		
	مجال التعلم المنطقي	42.858	237	181.		
	مجال التعلم التحليلي	48.757	237	206.		
	مجال التعلم التخيلي	41.150	237	174.		

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=)

يبين الجدول (7):

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة عند جميع مجالات استبانة أنماط التعلم، تعزى لمتغير الجنس. يعزو الباحثون هذه النتيجة بأن الطلبة الذكور والاناث يفضلون التعلم بالطرق التي تناسبهم ، ولان نموذج الفورمات (4MAT) يراعي طرق تعلم الطلبة المختلفة ، ويلبي احتياجاتهم سواء من الذكور او من الاناث . و يعود السبب أيضا لسعي المعلمين للتعرف الى أنماط تعلم طلبتهم و سؤالهم عن اختياراتهم ،هي أمور تحسن من شعور الطلبة ذكوراً و اناثاً بأهمية إدراكهم لأنماط تعلمهم ولان نموذج الفورمات (4MAT) يهتم بمعرفة عناصر القوة لدى الطلبة ذكوراً واناثاً لتطوير وتحسين من فرص التعلم لديهم . وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سينفت (Senft,2012) التي تناولت اثر نظام الفورمات للكلية و علاقته بدورة التعليم واسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة عند جميع مجالات استبانة أنماط التعلم، باستثناء مجال التعلم المنطقي، وذلك لصالح تقديرات طلبة الصف الأول الثانوي. ويعزو الباحثون ذلك لان طلاب هذه المرحلة لديهم قدرة اكبر على تطبيق المعارف و الخبرات السابقة على المواقف و الاحداث الجديدة التي تمر بهم ، وهم اكثر قدرة على الفعل والتجريب و تطبيق الأفكار و الاستنتاج.

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة عند جميع مجالات استبانة أنماط التعلم، تعزى لمتغير الإقليم. ويمكن عزو هذه النتيجة الى ان مدارس الملك عبد الله الثاني توفر طرق تعلم تلائم حاجات الطلبة بشكل عام وتركز على الطالب باعتباره محوراً لعملية التعلم و التعليم ، كما وان هناك اهتمام بعملية التعلم و التعليم من خلال الدورات التدريبية للمعلمين ، إضافة الى ذلك قد يعلب الانفتاح المعرفي و التكنولوجي .

التوصيات :

اعتماداً على النتائج التي اسفرت عنها الدراسة أوصى الباحثون بالآتي:

- توفير البرامج التدريبية المتخصصة لمعلمي الطلبة الموهوبين بهدف رفع كفاءتهم في مجال انماط التعلم .
- تتبنى وزارة التربية والتعليم استراتيجية تطويرية واضحة ومحددة لتطبيق انماط التعلم في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، وذلك لتعزيز قدراتها ورفع مستوى التميز والابداع فيها .
- توفير الدعم الكافي للمعلمين من قبل المؤسسات التعليمية التربوية بهدف زيادة دافعية المعلمين نحو الاهتمام بطرق تعلم الطلبة الموهوبين.
- عقد دورات للمعلمين حول اساليب الكشف عن أنماط التعلم للطلبة والعمل على تنويع أساليب تدريسهم للحصول على تعلم كلي للدماغ.

المراجع باللغة العربية

أبو النور، محمد عبد التواب، ومحمد، آمال جمعه. (2015). الاتجاهات الحديثة في استراتيجيات التدريس والتعلم للموهوبين والمتفوقين. مكتبة المتنبي،الدمام.
أبو درب, علام علي. (2015). فاعلية استخدام أنموذج الفورمات لتنمية التحصيل المعرفي والوعى السياحي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية -مصر، ع73،ص ص 75-118.
آل سالم، على بن يحيى. (2015). تقويم مقرر الدراسات الإجتماعية والوطنية للمستوى الاول من المرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم بنموذج الفورمات 4Mat لمكارثي . رسالة الخليج العربي- السعودية، 37(139) : ص ص 57-75.
التيان, إيمان أسعد. (2014). أثر استخدام استراتيجيتي الفورمات والتدريس التبادلي على تنمية مهارات التفكير التأملي في العلوم للصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
الزغلول، عماد عبد الرحيم ، و المحاميد، شاكر عقله (2007): سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن.
الزهراني، أحمد بن عوضه بن أحمد، (2008)، تجربة جامعة الملك سعود في تعلم مهارات التفكير ـ اللقاء العربي الثاني لتعليم التفكير ـ وتنمية الإبداع في عمان.
الشرمان, سميرة محمود. (2006). أثر التدريس باستخدام طريقة مكارثي في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.
صالح, هناء محمد. (2014). أثر أنموذج مكارثي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الاول معهد اعداد المعلمات في مادة مبادئ التربية. مجلة الاستاذ- جامعة بغداد, ج2 ع 209، ص ص -421 448.
العدوان، زيد وقطاوي، محمد (2017) فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى أنموذج مكارثي في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ، مجلة كلية التربية- جامعة طنطا، 65(1) الجزء الأول: 130-159.
العلوان، أحمد فلاح (2010). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 7 .
عياش، امال، و زهران، أمل. (2013). أثر استخدام نموذج الفورمات (4Mat) على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم و الاتجاهات نحوها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات التربوية والنفسية- فلسطين، ج1، ع4 ص ص 159-182.
جابر، ليانا والقرعان، مها.(2004): أنماط التعلم(النظرية والتطبيق)،ط(01)، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله: فلسطين
الدردير، عبد المنعم (2004): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، عالم الكتب، القاهرة.

المراجع الإنجليزية :

ALedwan, zaid (2010) Educational Leaders points of view toward the role of school curricula in promoting security education in Jordan, International forum of teaching and studies, 1(6), 515-. Guild, P.B and S. Garger. (1985), Matching to different drummers, ASCD, Seattle , USA,47.
McCarthy, B .(1980). The 4MAT System. EXCEL, Inc. Barrington, IL
McCarthy, B .(1987). The 4Mat System Teaching to Learning Styles with Right Left Mode Techniques. Barrington: EXCEL, Inc.
McCarthy, B. (2000). About Teaching 4mat in the Classroom. Chicago: About Learning Inc.
McCarthy. B. (1990). using the 4MAT system to bring learning styles to schools .From: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199010_mccarthy.pdf
Senft, Joan Nicoll. (2012). Assessing the Impact of 4MAT for College. Central Connecticut State University: Institute for Learning Styles Journal , 9)1)3644-.

البحث الرابع

أثر البيئة النباتية في أسماء العرب في صدر الإسلام وموقف النبي محمد صلى الله عليه وسلم منها

The impact of the plant environment on the names of the Arabs in early Islam and the position of the Prophet Muhammad, may God bless him and grant him peac

للباحث : م.م نكتل يوسف محسن

مدرس في دائرة التعليم الديني

والدراسات الاسلامية - ديوان الوقف السني

the researcher: M. Nektal Youssef Mohsen

We study in the Department of Religious Education and Islamic Studies _ the Sunni Endowment Office

ملخص البحث

يتمثل موضوع البحث في دراسة التأثيرات التي تلقيها البيئة النباتية في نفوس ساكنيها ، وترجمة ذلك على حياتهم وواقعهم، ومن ذلك أسمائهم التي أُشتق بعضها من البيئة النباتية المتوافرة في شبه الجزيرة العربية في كلاً من البوادي والأرياف ، والتي اشتملت على أشجار وزروع مختلفة كأن لها بصمتها في أتخاذ التسمية .

أهداف البحث : يهدف البحث لدراسة جزء مهم من أجزاء التاريخ الاجتماعي الإسلامي قبيل البعثة النبوية وأثناءها من حيث: واقعه ؛ وطبيعته ؛ واثر العوامل البيئية عليه ؛ وإقرار الصائب ؛ وتشذيب الإسلام لما شذ منه .

المنهج العلمي : يسير البحث في ركاب البحث التاريخي - الاستقرائي ، من خلال إستقراء النصوص التاريخية والحديثية المشتملة على معلومات تاريخية ، وتنظيمها وفق نظام متسق يعطي للنصوص دلالتها ، وللمعاني بريقها ، بألتزام تام بمنهج البحث العلمي والأمانة العلمية .

أما عن أهم النتائج التي توصل اليها الباحث في دراسته : عمق التأثير البيئي في نفوس العرب قبل الإسلام وبعده ، فضلاً عن ارتباط العربي بمحيطه البيئي ، وتمتعه بشخصية بسيطة غير قائمة على التعقيد ، فضلاً عن أثر الإسلام ونبيه في تغيير دفة الأسماء والتسمية ، الى نفي الشرك وانتقاء الأسماء الجميلة والتسمية بأسماء تدل على التوحيد والحمد الى جانب شيوع التسمية بأسماء الأنبياء

التوصيات : يوصي الباحث بالتعمق في دراسة التاريخ الاجتماعي الإسلامي بكافة فروعه ، وزيادة التخصص فيه ، لما في ذلك من فوائد معرفية تتعلق بمعرفة جوانب الشخصية الفردية العربية قبل الإسلام ولمعرفة أثر الإسلام ونبيه فيها .

الكلمات المفتاحية : (البيئة ، الأسماء ، أثر ، الإسلام ، العرب ، التأثر)

Research Summary

The subject of this research is to study the effects that the plant environment has on the of its inhabitants themselves , and influnce this on their lives and their personalities, including their names, some of which were took from the plant environment in their Arabian Peninsula in both the countryside and the towns, which included different trees and plantings as if they have their mark in Take the label.

Research Objectives: This research aims to study an important part of Islamic social history before and during the Prophet's mission in both : living way ; Its rule ; The effects of environmental factors on it; And the approval of the good names; And correct the false one . The scientific method: This research proceeds with historical-inductive research, by extrapolating historical and modern texts that contain historical information, and organizing them according to a consistent system that gives the texts their significance, and the meanings of their luster, with full commitment to the method of scientific research and scientific integrity.

As for the most important results that the researcher reached in his study: the depth of the environmental influnce on the personality of Arabs before and after Islam, as well as the connection of the Arab with his environment , and his simpllisty personality not based on complexity, as well as the effect of Islam and his Prophet in changing the naming of people , and denying polytheism And selecting beautiful names and naming with names denoting monotheism and praise, in addition to the widespread naming of prophets

Recommandatio : The researcher recommends going into depth in studying Islamic social history in all its branches, and increasing specialization in it, because of the cognitive benefits related to knowing aspects of the individual Arab personality before Islam and to know the effect of Islam and its prophet in it.

Key words: (environment, names, impact, Islam, Arabs, vulnerability)

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى اله وصحبه أجمعين وبعد

للأسماء والتسمية أثر كبير في نفوس البشر عند الأمم على اختلاف أصولها ، ومن تلك الأمم الأمة العربية والإسلامية ، إذ كانت أسمائهم ذات بُعد اجتماعي مرتكز على عادات وتقاليد وتأثيرات مختلفة ، فقد قيل في المثل : (إن لأسمك منك نصيب) إن كان الرجل مصادفاً لأسمه في أقواله وأفعاله ، وقد أثرت عدة عوامل في طبيعة الأسماء والتسمية عند العرب ، فتنعطف يميناً أو شمالاً تبعاً لهذا التأثير ، ومن تلك العوامل البيئية بكافة حيثياتها .

عاش العرب في البيئة الصحراوية والبيئة الريفية وقد توفر في البيئتان الكثير من النبات التي تأثر بها العربي في تسميته لأبنائه بحكم قربه منها وامتزاجه فيها واعتماده عليها في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية، إذ تأثر سكان البيئة الصحراوية بالنباتات الصحراوية ، فيما تأثر سكان البيئة الريفية بالزرع والنباتات التي يزرعها والتي تكون قريبة منه .

وقد وقع اختياري على هذا الموضوع الموسوم « اثر البيئة النباتية في أسماء العرب في صدر الإسلام وموقف النبي محمد صلى الله عليه وسلم منها » لعدة اعتبارات منها : أهمية الأسماء من الناحية الاجتماعية ودلالتها وتأثيرها على أصاحبها بصورة سلبية أو إيجابية ، فضلاً على أنها تعتبر جزءاً من التاريخ الاجتماعي للإسلام ، كما أنها تعكس صورة واضحة على ارتباط العربي بالبيئة المحيطة به .

وقد سعت الدراسة إلى توخي الحقيقة وتقديم صورة تاريخية دقيقة قدر الإمكان عن هذه الجوانب الاجتماعية للمسلمين ، وفي ذلك خدمة واضحة للفكر التاريخي والإسلامي ؛ لأن المسلمين بحاجة إلى التعرف على هذه الجوانب بكل ما يمكن التوصل إليه من تفاصيل.

والتزاماً بمنهج البحث العلمي كان عليَّ أن أقسم هذا البحث إلى مباحث متوازنة قدر الإمكان اعتمادا على المادة التاريخية المتوافرة في تغطية هذه المباحث ، فقسمت البحث إلى ثلاثة مباحث رئيسة لاستيعاب جميع المادة ، إذ أفصح المبحث الأول : أثر البيئة النباتية (الطبيعية) في اسماء العرب ، والذي أشتمل على مطلبين تحدث الأول عن أثر الأشجار في التسمية وخُصص الثاني لبحث النباتات الصغيرة والاعشاب الطبيعية على التسمية ، أما المبحث الثاني فقد تناول أثر النباتات المزروعة في أسماء العرب في الجزيرة العربية وتكون من شقين أيضاً ، تحدث الاول عن أثر الاشجار المغروسة في التسمية ، في حين تحدث الثاني عن النباتات المزروعة وأثرها في التسمية ، ومثل المبحث الثالث ختام البحث وتناول منهجية النبي في الاسماء والتسمية فضلاً عن تغيير بعض الاسماء المشتقة من البيئة النباتية لاعتبارات شرعية أو جمالية أو موضوعية .

لقد تطرقت العديد من الدراسات القديمة وحتى المعاصرة موضوعة الأسماء وتنوعها ، ولكنها لم تتطرق بصورة تفصيلية شافية لأثر البيئة النباتية في اسماء العرب ، فقد تكلم ابن دريد في الإشتقاق عن هذا بصورة متواضعة من غير ان يُبين هذا الأثر، كما أشار القلقشندي في صبح الأعشى في صناعة الإنشى إشارة عابرة عن مدلولات الأسماء وعلاقتها بالبيئة النباتية بالرغم من فيض ما يحويه مصنفه ، وعلى النقيض تماماً نجد ان الحديث عن الأسماء التي وجدت في العصر الاسلامي وفيراً جداً فلا يكاد يخلو كتاب من كتب الحديث من الأشارة الى الأسماء التي طرحها رسول الله صلى الله عليه وسلم ، أما من الكتب المعاصرة فأنني لم أعثر على دراسة مشابهة بنسبة عالية لهذه الدراسة التي قمت بها – الى حد ما تقصيته - ، بإستثناء دراسة للباحثة : ميسون راجح تناولت فيه الأسماء والتسمية بصورة عامة من غير التركيز على أثر البيئة النباتية في التسمية ، الأمر الذي شجعني للمضي في إكمال هذه الدراسة لخدمة الجانب العلمي في هذا الأتجاه .

ولم أجد صعوبات تذكر في كتابة البحث ما عدا مسألة تناثر المادة العلمية في كتب التراجم والتاريخ والفقه والحديث والأدب واللغة .

وفي النهاية أود إن أسجل شكري لكل من ساعدني في انجاز هذه المادة مهما كانت حجم المساعدة وأخص بالذكر الطالب المجتهد: « أحمد فهد محمد » الذي أعانني في بعض مراحل جمع المادة العلمية ، وأخر دعوانا إن الحمد لله رب العالمين .

المبحث الأول : أثر البيئة النباتية (الطبيعية) في أسماء العرب في شبه الجزيرة العربية

يُعد النبات أحدى مكونات البيئة العامة ، وينتشر بصورة متباينة في أرجاء الارض ومن ذلك شبه الجزيرة العربية التي تزخر بالكثير من النباتات الطبيعية المتباينة ، تبعاً لعوامل مناخية وأخرى تتعلق بتوفر المياه الذي يعد عنصراً مهماً في عملية اكتمال دورة النبات ، وقد أدى توافر هذه النباتات الى تأثر العرب بها قبل الاسلام وبعده ، وأنعكس ذلك كله على التسمية ، فنجد أسماء للعرب مشتقة من اسماء النباتات الموجودة في بيئته مثل : حرملة وحنظلة وغيرها من النباتات ، ولا غرابة في ذلك فالإنسان أبن بيئته ، وهو يمتد الى عمقه البيئي بصورة ملحوظة ويسمي ما يدور في خزائن خيالهم مما يألفونه ويجاورونه ويخالطونه(1)، ليأخذ منه مادته الثقافية قبل أخذ مادته الغذائية .

وتختلف النباتات الطبيعية من حيث حجمها عن بعضها البعض فمنها ما يكون كالشجر الضخم ، ومنها ما يكون كالنبت الصغير ، ولذا فقد قُسم هذا المبحث الى مطلبين ضم الأول : تأثر التسمية بالأشجار الخشنة ، أما المطلب الثاني : فقد كُرس للحديث عن تأثر التسمية بالنباتات الصغيرة .

المطلب الأول : أثر الأشجار في تسمية العرب في شبه الجزيرة العربية

يقصد بالنبات الطبيعي : هو النبات الذي ينمو دون تدخل الإنسان لا في زرعه ولا سقيه ولا في غيرها من مراحل النمو ، وقد حوت البيئة

العربية بالكثير من النباتات الطبيعية لا سيما الصحراوية على اعتبارها تحتل مساحة أكبر في عموم البيئة الطبيعية، ومن تلك النباتات الأشجار الكبيرة المتناثرة في أرجاء البوادي في جزيرة العربية ، وكان التأثير الأكبر لهذه النباتات على أهل البداوة، لارتباطهم الوثيق بها واعتمادهم عليها في غذائهم ودوائهم وتسيير حياتهم اليومية .

فقد ذكر ابن دريد(*) في تسميتهم بالشجر العظيم ، فقال: ومنها ما سمِّي بما غلُظ وخشُن من الشَّجَر تفاؤلاً أيضاً نحو : طلحة، وسَمُرة ، وسَلَمة ، وقَتَادة ، وهَراسة ، كلُّ ذلك شجرٌ له شوكٌ ، وعِضاهٌ(2)، فقد أطلق العرب تسمية الطرفاء على أبنائهم ، وهي شجر من شجر الغابة(3) ، مما يبرهن تأثرهم بشجر الغابة للدرجة التي تجعلهم يسمون أبنائهم بإسماء شجر الغابة ، وقد جاء ذكرها في حادثة صنع المنبر إذ أرسل رسول الله ﷺ إلى امرأة من الأنصار وقال لها : مُري غلامك النجار، أن يعمل لي أعواداً أجلس عليها إذا كلمت الناس، فأمرته فعملها من طرفاء الغابة ، ثم جاء بها فأرسلت إلى رسول الله ﷺ ، فأمر بها فوضعت(4)، وقد سمي الكثير من أصحاب النبي ﷺ بهذا الاسم(5)، منهم طرفة بن عرفجة(رضي الله عنه) وهو الذي أُصيب أنفه يوم كلاب فاتخذ انفاً من وِرق فأنتن فأذن له النبي ﷺ أن يتخذ أنفاً من ذهب(6)، والعَرْفَجُ: شجر يَنْبُتُ في السهل، الواحدة عرفجة(7)، وهو نبات طيب الريح أغبر الى الخضرة وله زهرة صفراء(8)، وتسمى عرفجة بن هرثمة(رضي الله عنه) أحد فاتحين مدينة الموصل(*) بهذا الاسم(9)،كما سمي الكثير من أصحاب النبي أو أباءهم بها كان منهم الحارث بن عرفجة(رضي الله عنه) الذي شهد بدراً (10) .

وسَلَمَةَ شجر من الْعضَاة يدبغ به(11)، وابن سلمة شجر تتخذ منه القسي(12)، ويبدو أنه من الشجر المعروف على نطاق واسع ، إذ بلغ عدد من تسمى بهذا الاسم وفق ما ذكره ابن عبد البر(*)في الاستيعاب، إحدى وعشرين رجلاً من أصحاب النبي ﷺ(12)، وهو ما يدل على شيوع هذا الاسم وتوفر هذا الشجر، والعرفط : شجرة من العضاة، وهو فرش على الأرض لا يذهب في السماء، وله ورقة عريضة وشوكة حديدة حجناء وهو مما يلتحى لحاؤه وتصنع منه الأرشية التي يستقى بها، وتخرج في برمه العلفة كأنها الباقلاء تأكله الإبل والغنم(13)، وممن تسمو به سباع بن عرفطة(رضي الله عنه) وغيره(14).

والسُمرة وهي من شجر الطلح(15)، وبها سمي سُمرة بن جنادة وجابر بن سُمرة من أصحاب النبي رضي الله عنهما(16)، وترتبط هذه الشجرة مع المسلمين بذكريات جليلة في السيرة النبوية إذ بايع المسلمون النبي تحتها في بيعة الرضوان(*) فقد ، روي إن العباس بن عبد المطلب(رضي الله عنه) (*) قال في يوم حنين منادياً الأنصار ، يا أصحاب بيعة الرضوان يا أصحاب السُمرة(17)، والطلح : شجر عظام من شجر العضاة والواحد طلحة(18)، وقد عد ابن الأثير عشرون صحابياً تسموا بها(19)، يتقدمهم طلحة بن عبيد الله رضي الله عنه أحد العشرة المبشرون بالجنة الذين جمعهم نبي الله ﷺ بحديث واحد(20).

والأرطاة : شجر ينبت في الرمل وبها سمي الرجل وكني(21)، وقد سمي عدد من الصحابة واباهم بهذه الشجرة ، مثل : ارطأة الطائي وارطأة بن كعب وارطأة بن المنذر رضي الله عنهم(22)، مما يدل على عمق التأثير التي ولدته البيئة الطبيعية على الأسماء في الجزيرة العربية .

المطلب الثاني : أثر النباتات الطبيعية الصغيرة في التسمية عند العرب في شبه الجزيرة العربية

لا يقتصر وجود النبات الطبيعي على الاشجار الكبيرة الحجم ، بل يتعداه الى النبات الطبيعي الصغير كالنباتات والحشائش ، وهذا النبات الصغير أو ثمره قد ألقى بتأثيره على الأسماء والتسمية في الجزيرة العربية ، فالثمام : وهو نَبْتٌ ضَعِيفٌ لَهُ خُوصٌ أَو شَبِيهٌ بالخُوص، وَرُبَّمَا حُشِي بِهِ وسُدَّ بِهِ خَصاص الْبُيُوتِ وبها سمي الرجل ثمامة(23)، وقد اجتمعت قناعات من اصحاب النبي أو ابائهم على التسمية بهذا النبات ، إذ عَد ابن حجر(*) في الإصابة عشرة من الصحابة كان لهم نفس الاسم(24)، لعل من أبرزهم ثمامة بن أثال الحنفي (رضي الله عنه) أحد رجالات حنيفة وزعمائها(25)، والحمزة بقلة حادة الطعم تنبت في مناطق عديدة من شبه الجزيرة العربية كالمدينة المنورة وبها سمي الرجل(26)، إذ وجدت هذه النبتة إهتماماً خاصاً من قبل العرب فسموا بها ، ولعل أبرزهم على الإطلاق عم النبي وقائد الكتيبة وفارسها حمزة بن عبد المطلب رضي الله عنه أسد الله وأسد رسوله(27) .

أما العلقم أو العلقمة : فهو نبات يقال للحنظل وكل شيء مُر(28)، وبه سمى العرب أبنائهم كما ذكر في تراجم الرجال(29) ، كما سُمي الرجلُ حنظلة بذات النبتة ، ومن أبرز من تسمى بهذا الاسم ، حنظلة الغسيل الأنصاري(رضي الله عنه) الذي غسلتهُ

الملائكة في غزوة أُحد(30)، فضلاً عن ذلك فقد تسرب تأثير العرب بالحرمل فأسموا به أبنائهم ، والحرمل والحرملة : هي نبتة مثل الرمان الصغير ورقه أدق من ورق الرمان(31) ،ومثال من سمي به والد الصحابي سالم بن حرملة العدوي(رضي الله عنه) وغيره(32) .

ولم يقف تأثير النباتات في التسمية عند الشجر أو الثمر ، اذ تعداه الى صفات النبات وأسماء وأجزاءه ، بالإضافة الى مراحل ثمره، وهو ما يثبت الأثر الذي تركته الطبيعة في المجتمع العربي والإسلامي ، فالهشيم ليس نوعاً من أنواع النبات بل ، هو أي نبات إذا يبس وتحطم فهو هشيم(33) ، وسمي به هشيم بن أبو حذيفة بن عتبة القرشي(رضي الله عنه)) 34)، والطهفة صفة للنبات إذا حسُن أعلاه(35)، وبه سمي العرب أبنائهم مثل : طهفة بن قيس وطهفة بن زهير وغيرهم (36)، أما الخُوط : فهو الغصن الناعم وبه سمي الرجل(37)، وقد أسمى العرب أبناءهم بـ (خُوط)(38)، وقد تسمى إثنان من الصحابة بهذا الاسم هما : خوط الأنصاري وخوط بن عبد العزى رضي الله عنهما(39) ، والنفل: بالفتح : ضرب من أحرار البقول وهي مثل القث لها نورة صفراء طيبة الريح ومنه سمي الرجل نُفيل(40)، مما يوضح الصورة بدقة في أثر النباتات الطبيعية في أسماء العرب المسلمين .

المبحث الثاني : أثر النباتات المزروعة في أسماء العرب في شبه الجزيرة العربية

لم تكن الجزيرة العربية صحراء قاحلة بشكل عام ، أنما تخلل هذه الصحراء دوحاتً ومزارع وأراضي خصبة صالحة للزراعة ، مثل يثرب والطائف واليمامة(41)، ومثلما تأثر أهل البداوة بالبيئة النباتية في تسميتهم أبنائهم ، فقد تأثر أهل الأرياف بالأشجار التي تغرس في بيئتهم والنباتات التي تنمو فيها ، لابل وحتى أطوار الثمار وأسماء الأوراق وصفات الأغصان والوانها بل حتى أمراضها وما يعرض لها من أسقام .

وتبعاً لتباين النباتات والأشجار المغروسة من حيث طبيعتها وحجمها ، فقد قسم هذا المبحث الى مطلبين : تحدث الأول عن أثر الأشجار في التسمية ، وكُرس المطلب الثاني لبحث أثر النبات والاعشاب في التسمية عند العرب .

المطلب الاول : أثر الأشجار المغروسة في التسمية عند العرب في شبه الجزيرة العربية

للأشجار المغروسة أثر كبير في تسمية العرب ولاسيما في المناطق الريفية : كالطائف والمدينة واليمامة فقد إرتبط حياة السكان بالزراعة ورعاية الشجر والزروع ، وتسخير فضلاتها لتغذية مواشيهم ، ولذا كان الطبيعي إن يؤثر ذلك على تسمية أبنائهم .

لقد كانت الشجرة مقصداً من مقاصد العرب في التسمية وترمز الى عموم الشجرة ، ومن ذاك رجل أسمه شجرة الكندي(42)، تسمى بهذه التسمية تأثراً بها ، ولعل أبرز الأشجار في شبه الجزيرة العربية التي يتبادر اليها الذهن وتحبس النظر هي النخلة، فقد أرتبط بها العربي ارتباط الروح بالجسد لما تغدقه عليه من نِعم ، ولتواجدها إمامه طوال الوقت ، فأصبحت عمته وولية نعمته وملهمة أفكاره وأمثاله وأشعاره ، ولذا حاز كل جزء منها على اهتمام العربي وأستثمره في تسمية أبنائه ، وأضحت تستحوذ على التسميات المشتقة من الشجر بشكل عام ، فالنقير أصل النخلة ينقر فينبذ فيه فيكون وعاءٍ من خشب(44)، وبه تسمى نقير بن مرة وغيره من العرب(45) ، والعَسِيبُ جريدة من النخل مستقيمة(46)، قد كشط خواصها أو التي بلا خوص أصلاً ، وعرف من العرب أحمر بن عسيب وقيل أبو عسيب(رضي الله عنه) مولى النبي ﷺ (47)، والشطب السعفة الخضراء الرطبة(48)، كان مقصداً من مقاصد التسمية عند العرب ، فقد عُرف صاحب النبي ﷺ شطب الممدود الكندي(رضي الله عنه) (49)، والأصرم من النخل: الذي حان أوان جزه(50)، وقد عد إبن عبد البر عشرة من الأنصار وأبائهم تسموا بهذا الأسم(51)، كما حجز الشَّجَنُ والشِّجْنةُ والشُّجْنةُ والشَّجْنةُ: وهو الغُصْنُ الْمُشْتَبِكُ(52)، له موطئ قدم في تسميات العرب ، فسمى العرب به أبنائهم شجنة تأثراً به(53)، مما يثبت عمق الأثر النباتي في التسمية عند العرب .

وإن كانت النخلة وأجزاءها قد استحوذت على الكثير من الأسماء العربية ، فإن ثمارها والأوعية التي توضع فيه كان لها نصيب من التسمية كذلك ، فالبُسر : ثمر النخلة قبل إن يكون بلحاً(54)، وبه تسمى عبد الله بن بسر وبسر بن سعيد وغيرهم رضي الله عنهم(55)، والسَّيَابُ : البَلَحُ أو البُسْر الأَخضرُ، واحده سَيابةٌ؛ وَبِهَا سُمِّيَ الرَّجل(56)،والخَصَفَةُ، بِالتَّحْرِيكِ: جُلَّةُ التَّمْرِ الَّتِي تُعْمَلُ

مِنَ الْخُوصِ(57)،وبها أسمى العرب أبنائهم(58) ،وتعدى تأثرهم بتسمية النباتات الى تأثرهم بآفاتها ومن ذلك، شقران : وهي آفه يصيب الزرع مثل الورس (اصفر اللون(59)، وكان شقران(رضي الله عنه) مولى رسول الله ﷺ ممن تسمى بهذا الاسم(60)، فضلاً عن النخل وثمره فقد أسموا بناتهم بثمر الشجر ، فالزعراء : ضرب من الخوخ وهو المليسي(61)، وأبو الزعراء(رضي الله عنه) أحد اصحاب النبي ﷺ (62) ، الذي استهوته هذه الثمرة التي رائها في أحدى أسفاره فأسمى أبنته بها أو تكنى بها فلزمته ، بالإضافة لذلك فقد كان للحَمْنانُ: وهو ضربٌ مِنْ عِنَبِ الطَّائِفِ، أَسود إِلَى الْحُمْرَةِ قَلِيلُ الْحَبَّةِ، وَهُوَ أَصغر الْعِنَبِ حَبًّا، وَقِيلَ: الحَمْنان الحبُّ الصِّغَارُ الَّتِي بَيْنَ الْحَبِّ العِظام(63)، وبه سميت حمنة بنت جحش بن رياب إحدى الصحابيات من قريش(64) ، وحمنة بنت سفيان بن أمية والدة سعد بن ابي وقاص رضي الله عنه(65)، وبهذا نرى إن البيئة النباتية قد ضربت بعمق في تأثيرها على تسميات العرب .

المطلب الثاني : أثر النباتات المزروعة في التسمية عند العرب في شبه الجزيرة العربية

تختلف النباتات المزروعة عن الأشجار من حيث الحجم والشكل ، فالنباتات عادة تكون أصغر حجماً وأقصر عمراً ، وتكون موسمية تزول بزوال الموسم الذي ينمو فيه ، وهي صفة عامة للنبات لا تخصيص فيها ، وبها سمى العرب أبنائهم(66) ، فالزرع وزرعة ومشتقاتها تسمية عامة للزرع ، وبها تسمى الكثير من عرب الأرياف(67)، وقد شاع التسمية بين أصحاب النبي ﷺ ، ومثال ذلك : أبو زرعة الجهني(رضي الله عنه) الذي كان أحد من حمل الوية جهينة عند فتح مكة(68)، والكثير من أمثاله ممن استهواهم هذا الاسم فأسموا أبنائهم به(69)، ولا يقتصر تسمية زرعة على الذكور إذ أن كتب التراجم قد أفصحت عن نساء سموا بهذا الاسم مثل زرعة بنت معدي كرب بن وليعة الكندية زوجة عبد الله بن عباس بن عبد المطلب(رضي الله عنه) (70) ، كما أخذت عشيرة بني زرعة أسمها منه كما الحال في بني زرعة من جهينة الذين كتبَ رَسُولُ اللهِ ﷺ لهم كتاب امأن تضمن : أَنَّهُمْ آمِنُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ(71)، مما يعمق أثر الزراعة في نفوس العرب عامة وأهل الأرياف بصورة خاصة .

والرَّيْحانُ: كلُّ بَقْل طَيِّب الرِّيحِ، وَاحِدَتُهُ رَيْحانة(72)، وقد ضربت العرب به المثل كناية عن طيب الريح ، واشتقوا منه أسماء لبناتهم تفاؤلا حتى تكون المرأة طيبة السمعة ، ومنها وريحانة بنت عمرو رضي الله عنها زوجة النبي ﷺ فضلاً عن اَبُو رَيْحَانَةَ(رضي الله عنه) وَاسْمُهُ عَبْدُ اللهِ بْنُ مَطَرٍ أحد أصحاب النبي(73) .

والطَّهْفُ: نَبْتٌ يُشْبِه الدُّخْنَ إِلَّا أَنه أَرَقّ مِنْهُ وأَلطف. وَالطُّهْفُ: طَعَامٌ يُخْتبز مِنَ الذُّرَّةِ وَنَحْوِ ذَلِكَ، وَقِيلَ: هُوَ شَجَرٌ لَهُ طَعْم يُجْنى وَيُخْتَبَزُ فِي المَحْل، وَاحِدَتُهُ طُهْفَةٌ (74)، وقد أستهوى هذا النبات بعض العرب فأسموا أبنائهم به ، مثل قيس بن طهفة(رضي الله عنه) أحد الصحابة وغيره(75)، كما تأثروا بإزهار النبات فأسموا أبنائهم بأزهر وبناتهم بزهراء ، والأزهر : هُوَ أَحسن الْبَيَاضِ كأَنَّ لَهُ بَرِيقاً ونُوراً، يُزْهِرُ كَمَا يُزْهِرُ النَّجْمُ وَالسِّرَاجُ وهو: النَّوْرُ الأَبيض والزَّهْرُ الأَصفر، وَذَلِكَ لأَنه يبيضُّ ثُمَّ يَصْفَرُّ، وَالْجَمْعُ أَزْهارٌ، وأَزاهِيرُ جَمْعُ الْجَمْعِ؛ وَقَدْ أَزْهَرَ الشَّجَرُ وَالنَّبَاتُ. وَشَجَرَةٌ مُزْهِرَةٌ وَنَبَاتٌ مُزْهِرٌ، والزَّاهِرُ: الحَسَنُ مِنَ النَّبَاتِ(76)، ومن الذين تكررت في أجداده مشتقات الأزهار ، أزهر بن عبد عوف بن عبد بن الحارث بن زهرة الزهري القرشي، هو عم عَبْد الرحمن بن عوف(77)، وبني زهرة عشيرة من قريش ينتسب لها الصحابي عبد الرحمن بن عوف(رضي الله عنه) (78) ، مما يثبت الأثر الذي تركه الزرع في نفوس العرب ولا سيما من أهل الريف .

المبحث الثالث : موقف النبي من التسمية بالنباتات عند العرب في شبه الجزيرة العربية

لقد وضع النبي محمد ﷺ بصمته في كل تفاصيل الحياة الاجتماعية والدينية والاقتصادية والسياسية ، وكانت إضافاته وملاحظاته بلسماً على الجراح تشفي المريض وتفرج عن المكروب ، وتعين الضعيف وتنير الدرب للضال ، لذا فقد كانت من الطبيعي أن يكون التوفيق حليفاً لاختياراته ، وكيف لا وهو لا ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى ، وعلى هذا قُسم المبحث الى مطلبين تكلم الاول عن منهج النبي ﷺ في التسمية ، في حين كُرس الثاني للحديث عن الأسماء التي غيرها النبي والتي تتعلق بالبيئة النباتية .

المطلب الأول : منهج النبي في التسمية بصورة عامة

تمحور المنهج النبوي في الأسماء والتسمية في عدة نقاط أساسية ، إذ كانت القاعدة التي أستند عليها هديه النبوي مبادئ الإسلام

والتي المستوحاة من الرسالة الإسلامية ، فضلاً عن جمال نظرته للحياة وفطرته السليمة ومن ذلك :

التفاؤل وعدم التطير فقد ذكر عبد الله بْنِ عَبَّاسٍ(رضي الله عنه)، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ يَتَفَاءَلُ وَلاَ يَتَطَيَّرُ، وَيُعْجِبُهُ الِاسْمُ الْحَسَنُ(79)، فإذا رأى إسماً لا يدل على التفاؤل غيره أن رضي صاحبه ، وإن حدث وعرض لعمله أكثر من رجل أختار اكثرهم أسم تفاؤلاً فقد ذكر ، أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ قَالَ لِلقْحَةٍ: «مَنْ يَحْلُبُ هذِهِ؟» فَقَامَ رَجُلٌ فقال أنا . فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهِ : «مَا اسْمُكَ؟» فَقَالَ لَهُ الرَّجُلُ: مُرَّةُ. فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهِ ﷺ : «اجْلِسْ» ثُمَّ قَالَ: «مَنْ يَحْلُبُ هذِهِ؟» فَقَامَ رَجُلٌ فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «مَا اسْمُكَ؟» فَقَالَ: حَرْبٌ. فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهِ ﷺ : «اجْلِسْ». ثُمَّ قَالَ: «مَنْ يَحْلُبُ هذِهِ؟» فَقَامَ رَجُلٌ. فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «مَا اسْمُكَ؟» فَقَالَ: يَعِيشُ، فَقَالَ لَهُ: احْلُبْ فحلب(80) ، مما يعزز هذا الأساس في منهج النبي في التسمية .

كما أنه وبحكم عقيدة التوحيد التي دعا اليها الإسلام ، فقد نبذ رسولنا الكريم ﷺ أي أسم يدل على الشرك أو عبادة الأصنام والاوثان ، لأنها تتنافى مع عقيدة التوحيد الإسلامية ، وقد ذكرت عِدة مواقف غير فيها النبي ﷺ أسماء أصحابها بما يتوافق ومفهوم التوحيد ، إذ أثر عنه ﷺ أنه رأى أحد المسلمين يصلي خلفه فقال له : ما أسمك قال عبد العزى قال : بل أسمك عبد الله ذو البجادين(*)(81)، وجاء رجل الى رسول الله ﷺ فقال له : ما أسمك قال : عبد الحجر قال : بل أنت عبد الله(82)، وغيرها من الأدلة التي تؤكد تغيير الأسماء التي تعبر عن الشرك .

فضلاً عن ذلك فقد أحدث النبي ﷺ في منهجه في التسمية تغيراً في الأسماء القبيحة والشاذة التي لا تتلائم وجمال الإسلام وسلامة فطرته ونقائه ، ومن ذلك بكر بن حبيب الحنفي الذي كان اسمه بربر فسماه النبي ﷺ بكر ، إذ أن بربر يدل على كثرة الكلام والصياح والصخب فابدله رسول الله ﷺ بأسم بكر(83)، كما يروى أن رجلاً جاء الى النبي ﷺ وافداً فقال له ما اسمك ؟ فقال: بغيض . قال : بل انت حبيب(84)، وغير أسم قرباض بن شهاب الغيلاني الى راشد إذ أن قرباض تعني السارق والصعلوك(85)، ولم يشأ النبي ﷺ أن يترك هذا الاسم صفة سلبية للرجل ، فيمقتها المجتمع وينافيها الدين بأخلاقه الجميلة وصفاته الجليلة .

وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يحب في التسمية كل ما حُمد وعُبد ، وهو يعكس نظرته صلى الله عليه وسلم في الطاعة لله والانقياد له ، فقد علم الصحابة أن : أحب الأسماء إلى الله عبد الله وعبد الرحمن(86)، وكان يحب أسماء الأنبياء وأُثر عنه أنه قال : أحب الأسماء إلى الله أسماء الأنبياء(87) ، وترجم هذا عملياً بأن سمى ابنه إبراهيم على أسم ابراهيم الخليل عليه السلام .

المطلب الثاني : الأسماء المشتقة من البيئة النباتية وموقف النبي منها

لقد كانت البيئة النباتية حاضرة في اختيارات النبي محمد ﷺ ، إذ عُرف عنه استبدال بعض الأسماء أخرى داخل أطار البيئة النباتية ، ولعدة أسباب منها : الاستحسان أو الفأل أو نفي الشرك وما الى ذلك ، فما إن قدِم الحارث بن حكيم الضبي عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ حتى قَالَ: مَا اسْمُكَ؟، فَقَالَ: عَبْدُ الْحَارِثِ، فَقَالَ: أَنْتَ عَبْدُ اللَّهِ، فَسُمِّيَ عَبْدَ اللَّهِ، وَوَلَّاهُ صَدَقَاتِ قَوْمِهِ(88)، إذ مع أن الحارث دلالة على حراثة الأرض وتهيئتها للزراعة ولكنها سُبقت بالعبودية ، فأراد النبي أن ينهي أي مظهر من مظاهر الشرك وإن كان بالاسم، كما روي أَنَّ رَجُلاً مِنْ بَنِي شَقِرَةَ يُقَالُ لَهُ : أَصْرَمُ ، وَكَانَ فِي النَّفَرِ الَّذِينَ أَتَوْا رَسُولَ اللهِ ﷺ، فَأَتَاهُ بِغُلَامٍ حَبَشِيٍّ اشْتَرَاهُ بِتِلْكَ الْبِلَادِ، فَقَالَ : يَا رَسُولَ اللهِ ، إِنِّي اشْتَرَيْتُ هَذَا ، فَأَحْبَبْتُ أَنْ تُسَمِّيَهُ ، وَتَدْعُوَ لَهُ بِالْبَرَكَةِ . فَقَالَ : مَا اسْمُكَ ؟ قَالَ : أَصْرَمُ قَالَ : بَلْ أَنْتَ زُرْعَةُ(89)، تيمناً بالزرع والخير الذي يأتي به ، كما غير رسول الله ﷺ أسم عصية بنت قيس الهوازني وسماها عصمة رضي الله عنها(90)، وعصية مشتقة من عصا وهي فرع الشجرة أذا قطع عنها وأنفصل .

فضلاً عن ذلك فقد غير رسول الله ﷺ أسماء تدل على الجدب والمجاعة مثل كِلاح أي السنة المجدبة(91)، فقد ذكر ان كِلاح العنبري(رضي الله عنه) قدِم الى النبي ﷺ فقال له ما اسمك ؟ فقال : كِلاح . قال بل أنت ذؤيب نسبة الى ذؤابة طويلة كانت في رأسه(92)، كما غير أسم عتلة بن عبد(رضي الله عنه) الى عتبة والعتلة حديدة كبيرة يُقتلع بها الحجر والشجر(93)، كما اختار النبي ﷺ أسماءً تدل على صفات أصحابها فيروى أن النبي أسمى سُليم بن سعيد الجشمي بهذا الاسم إلى سُليم والتي تعني كُل شجر عضاه ضخم(94) ، مما يوحي بان سُليم هذا كان يحمل من هذه الصفات .

كما غير النبي ﷺ أسماء بعض أصحابه بناءاً على موقف مر بهم ، ومثال ذلك ذكون بن جندب بن سعد(رضي الله عنه)

الـذي نجـا مـن قريـش وألتحـق بالمدينـة فأسـماه النبـي ناجيـة ، وذكـوان نـوع مـن الشـجر(95)، كـما لقـب النبـي ﷺ خادمـه أنـس بـن مالـك(رضي اللـه عنـه) بـــ أبـو حمـزة ببقلـةٍ كان يحبهـا(96)، وهكـذا كان النبـي ينتقـي أسـماء أصحابـه والتـي تكـون مناسـبة لصفاتهـم ؛ وموافقـة لمواقفهـم وأمـر دينهـم .

الخاتمة

مما تقدم من مباحث يتبين لنا ما يأتي :

تأثـر العـرب قبـل الإسـلام وبعـده بالبيئـة المحيطـة بهـم بصـورة واضحـة ، وانعـكاس هـذا التأثـير عـلى أسـمائهم بشـكل ملحـوظ ، إذ كان تأثـير البيئـة الطبيعيـة عـلى الأسـماء قبـل الإسـلام أكـبر منـه بعـد الإسـلام وذلـك للثـورة التـي حققهـا الإسـلام في أمـة العـرب في الجوانـب والثقافيـة واللغويـة ، ولم يكـن تأثـير البيئـة في الأسـماء العربيـة واحـدة إنمـا أنقسـم هـذا التأثـير حسـب طبيعيـة هـذه البيئـة : إذ تأثـر العـرب القاطنـين بالبـوادي بمـا يحيـط بهـم مـن طبيعـة نباتيـة ، في حـين تأثـر العـرب المسـتقرين في الأريـاف بالـزرع وأنواعـه وأنـواع الثمـر وغيرهـا .

وإن كانـت البيئـة النباتيـة قـد أثـرت عـلى الأسـماء في المجتمـع العـربي ، فأنهـا عكسـت وبصـورة ملحوظـة الطبيعـة العامـة لشـخصية العـرب في البـداوة والأريـاف فصـيرت أهـل البـداوة معبريـن عـن القـوة والصلابـة التـي انتهجوهـا في حياتهـم ، وعـلى النقيـض مـن هـذا كان أهـل الأريـاف التـي أعطتهـم بيئتهـم لـين العريكـة وسـهولة التعامـل فبلـورت أسـمائهم بحيـث تتناغـم مـع هـذا المنطلـق فتسـموا زرع وزرعـة وبـسر وسـيابة وغيرهـا .

لقـد لعـب التراحـال في التجـارة وغـيره في حيـاة العـرب في شـبه الجزيـرة العربيـة ، الى التأثـر بأنـواع مـن النباتـات والثـمار ،نـادرة الوجـود إذ لم نقـل معدومـة في أرض الجزيـرة مثـل : زعـوراء وهـي نـوع مـن انـواع الخـوخ المليسـي ، الـذي أسـموا العـرب أبنائهـم بهـا أو أتخذوهـا كنيـة لهـم .

لقـد أعتمـد النبـي صـلى اللـه عليـه وسـلم عـلى ركائـز معينـة في التسـمية ، كان في مقدمتهـا محـو أثـار الحِقـب القديمـة وتغيـير الأسـماء الدالـة عـلى الـشرك والأصنـام ، وإسـتبدالها بأسـماء تواكـب المرحلـة الإسـلامية وتعـبر عـن مضمونهـا كعبـد اللـه وعبـد الرحمـن ، كـما كان للقميـة الجماليـة الحسـنة مكانـة في اختيـارات النبـي ، إذ حـث عـلى الأسـماء الحسـنة وتـرك القبيحـة منهـا ، وكان لأسـماء الأنبيـاء نصيـب مـن اختياراتـه ولعـل تسـميته لابنـه إبراهيـم المولـود في المدينـة إشـارة عـلى هـذا ، إضافـة الى تفضيلـه الأسـماء الدالـة عـلى الخـير والفـأل وتغيـير الأسـماء الدالـة عـلى التشـاؤم والحـزن والقباحـة ، وبهـذا أضحـت الاسـماء الجديـدة أجمـل وأصلـح وأكـثر انسـجاما مـع الحِقبـة الإسـلامية .

وبالرغـم مـن اعتبـارات النبـي صـلى اللـه عليـه وسـلم لتغيـير الأسـماء ، فإنـه لم يكـن يجـبر الرجـل عـلى تغيـير أسـمه مـالم يكـن دالاً عـلى الـشرك أو مناقضـاً لمبـادئ الإسـلام ، وقـد حصـل ورفـض أحـد المسـلمين تغيـير أسـمه ولم ينهـره النبـي أو حتـى يُبـدي منـه أي موقـف ، وهـو مـا يـبرز حلـم النبـي صـلى اللـه عليـه وسـلم وتقديـره لإختيـارات أتباعـه وإعتزازهـم بأثـار أبائهـم مـا لم تخالـف شرائـع الإسـلام .

الهوامش

(١) صبح الأعشى في صناعة الانشاء ، القلقشندي ، أحمد بن علي الفزاري (ت821هـ) ، د.ط ،بيروت ، دار الكتب العلمية ، د.ت، 400/5 .

(*) ابن دريد : أَبُو بكر مُحَمَّد بن الْحسن بن دُرَيْد الْأَزْدِيّ الْبَصْرِيّ مُتَأَخّر الْعَصْر لَهُ كتاب « الجمهرة « على حُرُوف المعجم، وكتاب « الِاشْتِقَاق «، وَكتاب « الملاحن «وَله شعر كثير، مِنْهُ « الْمَقْصُور والممدود «، هِيَ مَشْهُورَة.أَخذ عَن بِي حَاتِم وَبلغ ثَمَانِينَ سنة، وجازها تُوفي سنة إِحْدَى وَعشْرين وثلاثمائة . ينظر : تاريخ العلماء النحويين ، التنوخي : ابو المحاسن المفضل بن محمد بن مسعر التنوخي المعري (ت: 442هـ) ، تحقيق : عبد الفتاح محمد الحلو ، ط2 ، القاهرة ، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والاعلان ، 1992 ، ص225 226- .

(2) الاشتقاق ، ابن دريد ، أبو بكر محمد بن الحسن الازدي (ت : 321هـ) ، تحقيق : عبد السلام محمد هارون ، ط3 ، القاهرة، مكتبة الخانجي ، د/ت ، ص 5.

(3) الصحاح ، الجوهري ، إسماعيل بن حماد (ت393هـ) ، اعتنى به : خليل محمود شيحا ، ط3 ، بيروت ، دار المعرفة ، 2008 ، ص637.

(4) وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى ، السمهودي ، علي بن عبد الله الشافعي (ت :911هـ)، ط1، بيروت ، دار الكتب العلمية، 1419هـ ، ج2/ 5 .

(5) الاستيعاب في معرفة الاصحاب ، ابن عبد البر ، ابو عمر يوسف بن عبد الله النمري (ت : 463هـ) ،ط1 ، بيروت ، دار الجيل ، 1992 ، 2ج/744؛746؛776.

(6) المصدر نفسه ، ج776/2 .

(7) الصحاح ، الجوهري ،ج1/ 329 .

(8) الإفصاح في فقه اللغة ، الصعيدي ، عبد الفتاح وآخرون ، ط2، بيروت ، دار الكتب العلمية ، 2004 ، 627 .

(*) المَوْصِلُ: بالفتح، وكسر الصاد: المدينة المشهورة العظيمة إحدى قواعد بلاد الإسلام قليلة النظير كبرا وعظما وكثرة خلق وسعة رقعة فهي محطّ رحال الركبان ومنها يقصد إلى جميع البلدان فهي باب العراق ومفتاح خراسان ومنها يقصد إلى أذربيجان ، وهي مدينة قديمة الأسّ على طرف دجلة ومقابلها من الجانب الشرقي نينوى، وكثيرا ما وجدت العلماء يذكرون في كتبهم أن الغريب إذا أقام في بلد الموصل سنة تبيّن في بدنه فضل قوة، وقلّ ما عدم شيء من الخيرات في بلد من البلدان إلا ووجد فيها . ينظر : معجم البلدان ، ياقوت ، شهاب الدين ابو عبد الله الحموي (ت :626هـ) ، ط2 ، بيروت ، دار صادر ، 1995 ج223/5 .

(9) الطبقات الكبرى ، ابن سعد ، محمد بن سعد بن منيع الزهري ، تحقيق : علي محمد عمر ،ط1، القاهرة ، مكتبة الخانجي، 2001، ج289/5.

(10) المصدر نفسه ،ج447/3 .

(11) المعجم الوسيط ، إبراهيم مصطفى وآخرون ، د.ط ، السعودية ، دار الدعوة ، د.ت ، ص446 .

(12) لسان العرب ، ابن منظور : محمد بن مكرم الأنصاري (ت:711هـ) ، ط3، بيروت ، دار صادر ، 1414هـ ، ج764/1 .

(*) ابن عبد البر : أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عاصم النمري القرطبي؛ إمام عصره في الحديث والأثر وما يتعلق بهما، روى بقرطبة وكتب إليه من أهل المشرق ، قال أبا الوليد الباجي يقول: لم يكن بالأندلس مثل أبي عمر ابن عبد البر في الحديث ، وألف في « الموطأ « كتباً مفيدة. منها كتاب « التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد « ثم صنع كتاب «

الاستذكار لمذاهب علماء الأمصار ، وجمع في أسماء الصحابة رضي الله عنهم كتاباً جليلاً مفيداً سماه « الاستيعاب » وغير ذلك من تواليفه. وكان موفقاً في التأليف معاناً عليه، ونفع الله به. وكان مع تقدمه في علم الأثر وبصره بالفقه ومعاني الحديث، له بسطة كبيرة في علم النسب توفي سنة 463هـ . ينظر : وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان ، ابن خلكان ، شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي (ت: 681هـ) ، تحقيق : احسان عباس ، ط7، بيروت ، دار صادر ، 1994 ، ج7/66-67 .

(13) الاستيعاب ، ابن عبد البر ، ج2/645وما بعدها .

(14) المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام ، علي ،جواد ،ط4 ، بيروت ، دار الساقي ، 2000 ،ج13/85.

(15) السيرة النبوية ، ابن هشام ، عبد الملك بن ايوب المعافري (ت: 213هـ) ، تحقيق : طه عبد الرؤوف سعد ،د.ط ،بيروت ، دار الجيل ، 1411هـ ، ج3/310.

(16) الصحاح ، الجوهري ، 512.

(17) أسد الغابة في معرفة الصحابة ، ابن الأثير ، عز الدين علي بن ابي الكرم الشيباني (ت : 630هـ) تحقيق : علي محمد معوض - عادل أحمد عبد الموجود ، ط1، بيروت ، دار الكتب العلمية ، 1994، 2/376.

(*) بيعة الرضوان : وهي بيعة للنبي من المسلمين بالحديبية ، إذ بعث عثمان بن عفان يستأذن له على أهل مكة على أن يدخل معتمرا، فأبوا أن يتركوه، واحتبس عثمان بن عفان رضي الله عنه، فظن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنهم قتلوه، فقال صلى الله عليه وسلم: تبايعوني على الموت، فبايعوه تحت الشجرة، فازل الله تعالى : لقد رضي الله عن المؤمنين إذ يبايعونك تحت الشجرة . ينظر : شرف المصطفى ، عبد الملك بن محمد بن إبراهيم النيسابوري الخركوشي(ت: 407ه) ،ط1، مكة ، دار البشائر الاسلامية ، 1424 هـ ، 3/ 55.

(*) العباس بن عبد المطلب الهاشمي القرشي كان في الجاهلية رئيسًا في قريش، وَإِليه كانت عمارة المسجد الحرام والسقاية في الجاهلية ، شهد مع رسول الله بيعة العقبة لما بايعه الأنصار، ليشدد له العقد اختلف في وقت إسلامه، قيل اسلم بعد الهجرة وكان يكتم إسلامه، كان بمكة يكتب إِلَى رَسُول اللَّهِ أخبار المشركين، هاجر إِلَى النَّبِيّ وشهد معه فتح مكة، وانقطعت الهجرة، وشهد حنينًا، وثبت مع رَسُول اللَّهِ لما انهزم الناس بحنين وكان وصولًا لأرحام قريش، محسنًا إليهم، ذا رأي سديد وعقل غزير وكان الصحابة يعرفون للعباس فضله، ويقدمونه ويشاورونه ويأخذون برأيه، فقد العباس بصره أواخر عمره وتوفي بالمدينة يَوْم الجمعة سنة اثنتين وثلاثين . فاقدوا البصر في مجتمع النبوة ، محسن ، نكتل يوسف ،ط1 ، دمشق ، دار عصماء للطباعة والنشر ، 2019م ، ص35 .

(18) المغازي ، الواقدي ، محمد بن عمر بن واقد (ت: 207هـ) ، تحقيق : مارسدن جونس ، ط3، بيروت ، دار الاعلمي ، 1989)،ج3/898.

(19) الصحاح ، المصدر السابق ،ص 644.

(20) اسد الغابة ، ابن الاثير ،ج 3/-80 93 .

(21) المغازي ، الواقدي ، ج1/19.

(22) لسان العرب ، المصدر السابق ،ج7/245.

(23) المصدر نفسه ، ج1/185 187- .

(24) المصدر نفسه ،12/81.

(*) ابن حجر : احمد بن علي العسقلاني شيخ الاسلام وامام الحفاظ في زمانه ولد سنة 737هـ تصانيفه كثيرة لا مجال لذكرها منها فتح الباري شرح صحيح البخاري توفي سنة 852 رحمه الله. طبقات الحفاظ، جلال الدين السيوطي، ط1، بيروت ، دار

الكتب العلمية، 1403)،ج355/1 .

(25) الاصابة في تمييز الصحابة ،ابن حجر ، أحمد بن علي العسقلاني (ت : 852هـ) ، تحقيق : مركز هجر ،د.ط ، القاهرة ، دار هجر للنشر ، د.ت ، ج84/2-94 .

(26) الاستيعاب ، ابن عبد البر ، ج213/1 وما بعدها .

(27) لسان العرب ، ابن منظور ، ج339/5 .

(28) الاصابة ، ابن حجر ، ج620/2 .

(29) الصحاح ، الجوهري ، ص737.

(30) الطبقات ، ابن سعد ، ج81/1؛96؛138؛139؛140.

(31) السيرة النبوية ، ابن هشام ،ج23/4.

(32) الإفصاح ، الصعيدي ،630.

(33) معجم الصحابة ، ابن قانع ، عبد الباقي بن قانع بن مرزوق بن واثق الأموي بالولاء البغدادي (ت : 351هـ) ، تحقيق : صلاح الدين بن سالم المصراتي ، ط1، المدينة المنورة ، مكتبة الغرباء الاثرية ، 1418هـ ، ج242/1 .

(34) الافصاح ، الصعيدي ، 580 .

(35) الجرح والتعديل ، ابن ابي حاتم ، عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي(ت : 327هـ) ،ط1، حيدر اباد ، مجلس دائرة المعارف العثمانية ، 1952، ج114/9 .

(36) الافصاح ، الصعيدي ، ص583 .

(37) اسد الغابة ، ابن الاثير ،ج17/3؛95؛97.

(38) الإفصاح ، الصعيدي ، ص602.

(39) الطبقات ، ابن سعد ، ج220/1؛303؛577/7 .

(40) الاصابة ، ابن حجر ، ج226/3؛277 .

(41) لسان العرب، ابن منظور ، 673/11.

(42) مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول صلى الله عليه وسلم ، الشريف ، ابراهيم احمد ، ط1، بيروت ، دار الفكر ، د.ت، ص 27 .

(43) الطبقات ، ابن سعد ، 5/ 317؛ وينظر :اسد الغابة ، ابن الاثير ، 414/2.

(44) تاج العروس من جواهر القاموس ، الزبيدي ، ابو الفيض محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني (ت: 1205هـ) ، تحقيق: مجموعة محققين ،د.ط الكويت ، دار الهداية ، 1965 ، ج275/14 .

(45) اسد الغابة ، ابن الاثير ،ج571/1؛336/5 .

(46) الافصاح ، الصعيدي ، ص645.

(47) طبقات خليفة بن خياط ، خليفة ، بن خياط بن خليفة الشيباني العصفري البصري (ت : 240هـ) ، تحقيق : سهيل زكار،د.ط، دمشق ، دار الفكر للطباعة والنشر ، 1993 ، ج34/1 .

(48) الصحاح ،الصعيدي، ص547.

(49) اسد الغابة ، ابن الاثير ، ج429/2.

(50) المخصص ، ابن سيده ، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (ت: 458هـ) ، تحقيق : خليل ابراهيم جفال ، ط1، بيروت ، دار احياء التراث العربي ، 1996،ج223/3 .

(51) الاستيعاب ، ابن عبد البر ، ج90/1؛118؛141؛151؛191؛406.

(52) لسان العرب، ابن منظور ، ج13/ 233 .

(53) التاريخ الكبير المعروف بتاريخ ابن أبي خيثمة ، ابن ابي خيثمة ، ابو بكر أحمد بن أبي خيثمة (ت: 279هـ) ، تحقيق :صلاح بن فتحي هلال ،ط1، القاهرة ، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر ، 2006 ، ج816/2 .

(54) الإفصاح ، الصعيدي، 651.

(55) التاريخ الأوسط ، البخاري ، ابو عبد الله محمد بن اسماعيل (ت : 256هـ) ، تحقيق : محمود ابراهيم زايد ،ط1، القاهرة، دار الوعي ، 1977، ج1/ 186؛221 .

(56) معجم مقاييس اللغة ، ابن فارس ، ابو الحسين احمد بن زكريا ، تحقيق :عبد السلام محمد هارون ، ط1، دمشق ، دار الفكر ، 1979) ، ج120/3 .

(57) الصحاح ، الجوهري ، ص299.

(58) الطبقات ، ابن سعد ، ج41/1؛181؛129/3.

(59) تاج العروس ، الزبيدي ، ج224/12 .

(60) اسد الغابة ، ابن الاثير ، ج431/2.

(61) تاج العروس ، الزبيدي ، ج427/11 .

(62) الاستيعاب، ابن عبد البر ، ج 1661/4 .

(63) لسان العرب ، ابن منظور ،ج13/ 128 .

(64) الطبقات ، ابن سعد ، ج3/ 107 .

(65) تاريخ دمشق ، ابن عساكر ، علي بن الحسن بن هبة الله المعروف بابن عساكر (ت: 571هـ) ، تحقيق : عمرو بن غرامة العمراوي ، د.ط ، دمشق ، دار الفكر للطباعة والنشر ، 1995، ج290/20 .

(66) الافصاح ، الصعيدي ، ص 657

(67) التاريخ الصغير ، البخاري ، محمد بن اسماعيل (ت: 256هـ) ، تحقيق : محمود ابراهيم زايد ، د.ط، بيروت ، دار المعرفة ، د.ت ، 286/1 .

(68) الطبقات ، ابن سعد ، ج265/5 .

(69) المصدر نفسه ، 245/1؛ 89/8؛ 414/8 .

(70) طبقات ، خليفة ، 418/1 .

(71) الطبقات ، ابن سعد ، ج1/ 233 .

(72) المخصص ، ابن سيده، ج262/3 .

(73) التاريخ الكبير ، البخاري ، ج198/5 .

(74) لسان العرب ، ابن منظور ، ج9/ 224.

(75) تاريخ الرسل والملوك ، الطبري ، ابو جعفر محمد بن جرير (ت : 310هـ) ، ط2، بيروت ، دار التراث ، 1378هـ ، ج81/6 .

(76) لسان العرب ، ابن منظور ، ج332/4 .

(77) الاستيعاب ، ابن عبد البر ، ج1/ 74 .

(78) السيرة النبوية ، ابن هشام ، 164/2 .

(79) المسند ، أبو داود ، سليمان بن داؤود بن الجارود الطيالسي (ت : 204هـ) ، تحقيق : محمد عبد المحسن التركي ، ط1، القاهرة ، دار هجر للطباعة والنشر ، 1999 ، ج4/ 408 .

(80) الموطأ ، مالك ، بن انس بن مالك الاصبحي المدني (ت : 179 هـ) ، تحقيق : محمد مصطفى الأعظمي ،ط1، ابو ظبي ، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية ، 2004، ج5/ 1417 .

(*) عبد الله ذو البجادين : عبد الله بن نهم المزني اسلم قديماً رغم معارضة اهله وهاجر إلى المدينة توفي في غزوة تبوك ودفنه النبي بيده ودعا له. ينظر: ابن عبد البر، المصدر السابق، 3/ 1003 ؛ وينظر : الحياة اليومية للمسلمين في المدينة المنورة في عصر الرسالة من (1-11هـ) ، محسن ، نكتل يوسف ، ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الموصل ، كلية الاداب ، جامعة الموصل، السنة : 2010 ، ص186 .

(81) شعب الايمان ، البيهقي ، احمد بن الحسين (ت : 458هـ) ، تحقيق : عبد العلي عبد الحميد حامد ، ط1 ، الرياض ، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع ، 2003، ج185/4 .

(82) الادب المفرد ، البخاري ، محمد بن اسماعيل (ت : 256 هـ) ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ،ط3، بيروت ، دار البشائر الاسلامية ، 1989،ص282 .

(83) المقاصد النبوية في الاسماء والتسمية ، راجح ، ميسون احمد ،ط1، دمشق ، المشرق للكتاب ، 2007، 156.

(84) اسد الغابة ، ابن الاثير ، ج681/1 .

(85) المقاصد ، راجح ، ص156.

(86) مصنف ابن أبي شيبة ، ابن ابي شيبة ، أبو بكر عبد الله بن محمد العبسي الكوفي (ت : 235 هـ) ، تحقيق : محمد عوامة، د.ط ، الهند ، الدار السلفية ، 1979، ج6/ 160) .

(87) المصدر نفسه ، ج6/ 160) .

(88) اسد الغابة ، ابن الاثير ،ج1/ 601 .

(89) الطبقات ،ابن سعد ، ج9/ 77 .

(90) اسد الغابة ، ابن الاثير ، ج4/ 37 .

(91) جمهرة اللغة ، ابن دريد ، ابو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (ت: 321هـ) ، تحقيق : رمزي منير بعلبكي ،ط1، بيروت ، دار العلم للملايين ، 1987، 564/1 .

(92) الاستيعاب ، ابن عبد البر ، ج2/ 465 .

(93) لسان العرب ، ابن منظور ، ج11/ 423.

(94) المقاصد ، راجح ، ص 163 .

(95) النـووي ، ابـو زكريـا محيـي الديـن يحيـى بـن شرف (ت: 676هـ) ، تهذيـب الاسـماء والصفـات ، دار الكتـب العلميـة ، (بـيروت : د/ت) ،ج 121/2 ؛ وينظـر : راجـح ، المرجـع السـابق ، 163 .

(96) النووي ، المصدر نفسه ، ج127/1 .

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولاً : المصادر الاولية

(١) الأدب المفـرد ، البخـاري ، محمـد بـن إسـماعيل (ت : 256 هـــ) ، تحقيـق : محمـد فـؤاد عبـد الباقـي ، دار البشـائر الإسـلامية ، (بـيروت : 1989) ، ط3.

(2) الاسـتيعاب في معرفـة الأصحـاب ، أبـن عبـد البـر ، أبـو عمـر يوسـف بـن عبـد اللـه النمـري (ت : 463هـــ) ، دار الجيـل ، (بـيروت: 1992) .

(3) أسـد الغابـة في معرفـة الصحابـة ، أبـن الأثـير ، عـز الديـن عـلي بـن أبي الكـرم الشـيباني (ت : 630هـــ) تحقيـق : عـلي محمـد معـوض - عـادل أحمـد عبـد الموجـود ، دار الكتـب العلميـة ، (بـيروت : 1994) ، ط1 .

(4) الاشـتقاق ، أبـن دريـد ، أبـو بكـر محمـد بـن الحسـن الأزدي (ت : 321هـــ) ، تحقيـق : عبـد السـلام محمـد هـارون ، مكتبـة الخانجـي ، (القاهـرة : د/ت) ، ط3.

(5) الإصابـة في تمييـز الصحابـة ، أبـن حجـر ، أحمـد بـن عـلي العسـقلاني (ت : 852هـــ) ، تحقيـق : مركـز هجـر ، دار هجـر للنـشر ، (السـعودية : د/ت) .

(6) تـاج العـروس مـن جواهـر القامـوس ، الزبيـدي ، أبـو الفيـض محمّـد بـن محمّـد بـن عبـد الـرزّاق الحسـيني (ت: 1205هـ) ، تحقيـق: مجموعـة محققـين في دار الهدايـة ، دار الهدايـة ، (الكويـت : 1965) .

(7) التاريـخ الأوسـط ، البخـاري ، أبـو عبـد اللـه محمـد بـن إسـماعيل (ت : 256هـــ) ، تحقيـق : محمـود أبراهيـم زايـد ، دار الوعـي، (القاهـرة : 1977) ، ط1.

(8) تاريخ الرسل والملوك ، الطبري ، أبو جعفر محمد بن جرير (ت : 310هـــ) ، دار التراث ، (بيروت : 1378هـــ) ، ط2 .

(9) تاريـخ دمشـق ، أبـن عسـاكر ، عـلي بـن الحسـن بـن هبـة اللـه المعـروف بإبـن عسـاكر (ت: 571هـ) ، تحقيـق : عمـرو بـن غرامـة العمـراوي ، دار الفكـر للطباعـة والنـشر ، (دمشـق : 1995) ، ج290/20 .

(10) التاريخ الصغير ، البخاري ، محمد بن إسماعيل (ت: 256هـــ) ، تحقيق : محمود إبراهيم زايد ، دار المعرفة ، (بيروت : د/ت) .

(11) تاريـخ العلـماء النحويـين ، التنوخـي ، أبـو المحاسـن المفضـل بـن محمـد بـن مسـعر المعـري (ت: 442هـ) ، تحقيـق : عبـد الفتـاح محمـد الحلـو ، هجـر للطباعـة والنـشر والتوزيـع والإعـلان ، (القاهـرة : 1992) ، ط2 .

(12) التاريـخ الكبـير المعـروف بتاريـخ أبـن أبي خيثمـة ، أبـن أبي خيثمـة ، أبـو بكـر أحمـد بـن أبي خيثمـة (ت: 279هـ) ، تحقيـق :صـلاح بـن فتحـي هـلال ، الفـاروق الحديثـة للطباعـة والنـشر ، (القاهـرة :2006)، ط1.

(13) تهذيـب الأسـماء والصفـات ، النـووي ، أبـو زكريـا محيـي الديـن يحيـى بـن شرف (ت: 676هـ) ، دار الكتـب العلميـة ، (بـيروت : د/ت) .

(14) الجرح والتعديل ، أبن أبي حاتم ، عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي(ت : 327هـ) ، مجلس دائرة المعارف العثمانية ، (حيد أباد : 1952)، ط1.

(15) جمهرة اللغة ، أبن دريد ، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (ت: 321هـ) ، تحقيق : رمزي منير بعلبكي ، دار العلم للملايين ، (بيروت : 1987) ، ط1.

(16) السيرة النبوية ، أبن هشام ، عبد الملك بن أيوب المعافري (ت: 213هـ) ، تحقيق : طه عبد الرؤوف سعد ، دار الجيل ، (بيروت : 1411هـ) .

(17) شرف المصطفى ، عبد الملك بن محمد بن إبراهيم النيسابوري الخركوشي(ت: 407ه) ، دار البشائر الإسلامية ، (مكة : 1424) ، ط1 .

(18) شعب الايمان ، البيهقي ، أحمد بن الحسين (ت : 458هـ) ، تحقيق : عبد العلي عبد الحميد حامد ، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع ،(الرياض : 2003) ، ط1 .

(19) صبح الأعشى في صناعة الانشاء ، القلقشندي ، أحمد بن علي الفزاري (ت821هـ) ، دار الكتب العلمية ،بيروت ، د.ت ، 400/5 .

(19) الصحاح ، الجوهري ، إسماعيل بن حماد (ت393هـ) ، أعتنى به : خليل محمود شيحا ، دار المعرفة ، (بيروت :2008) ، ط3 .

(20) طبقات الحفاظ، السيوطي ، جلال الدين عبد الرحمن ، دار الكتب العلمية، (بيروت:1403)،ط1.

(21) طبقات خليفة بن خياط ، خليفة ، بن خياط بن خليفة الشيباني العصفري البصري (ت : 240هـ) ، تحقيق : سهيل زكار ، دار الفكر للطباعة والنشر ، (دمشق : 1993) .

(22) الطبقات الكبرى، أبن سعد، محمد بن سعد بن منيع الزهري، تحقيق : علي محمد عمر، مكتبة الخانجي، (القاهرة: 2001)، ط1 .

(23) لسان العرب ، أبن منظور : محمد بن مكرم الأنصاري (ت:711هـ) ، دار صادر ، (بيروت : 1414هـ) ، ط3 .

(24) المخصص ، أبن سيده ، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (ت: 458هـ) ، تحقيق : خليل إبراهيم جفال ، دار أحياء التراث العربي ، (بيروت : 1996) ، ط1.

(25) المسند ، أبو داود ، سليمان بن داؤود بن الجارود الطيالسي (ت : 204هـ) ، تحقيق : محمد عبد المحسن التركي ، دار هجر للطباعة والنشر ، (القاهرة : 1999) ، ط1 .

(26) مصنف أبن أبي شيبة ، أبن أبي شيبة ، أبو بكر عبد الله بن محمد العبسي الكوفي (ت : 235 هـ) ، تحقيق : محمد عوامة، الدار السلفية ، (الهند : 1979) .

(27) معجم البلدان ، ياقوت ، شهاب الدين أبو عبد الله الحموي (ت :626هـ) ، دار صادر ، (بيروت : 1995)،ط2 .

(28) معجم الصحابة ، أبن قانع ، عبد الباقي بن قانع بن مرزوق بن واثق الأموي بالولاء البغدادي (ت : 351هـ) ،تحقيق : صلاح الدين بن سالم المصراتي ، مكتبة الغرباء الأثرية ، (المدينة المنورة : 1418هـ) ، ط1.

(29) معجم مقاييس اللغة ، أبن فارس ، أبو الحسين أحمد بن زكريا ، تحقيق :عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر ، (دمشق: 1979) ، ط1.

(30) المعجم الوسيط ، إبراهيم مصطفى وآخرون ، دار الدعوة ، (السعودية : د/ت) .

(31) المغازي ، الواقدي ، محمد بن عمر بن واقد (ت: 207هـ) ، تحقيق : مارسدن جونس ،دار الأعلمي ، (بيروت : 1989)، ط3 .

(32) الموطأ ، مالك ، بن أنس بن مالك الأصبحي المدني (ت : 179 هـ)، تحقيق : محمد مصطفى الأعظمي ، مؤسسة زايد بن

سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية ، (أبو ظبي : 2004) ، ط1 .

(33)وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى ، السمهودي ، علي بن عبد الله الشافعي (ت :911هـ)، دار الكتب العلمية ، (بيروت : 1419هـ) ،ط1 .

(34)وفيات الاعيان وأنباء أبناء الزمان ، أبن خلكان ، شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر أبن خلكان البرمكي الإربلي (ت: 681هـ) ، تحقيق : إحسان عباس ، دار صادر ، (بيروت : 1994) ، ط7 .

ثانياً : المراجع الثانوية

(1) الإفصاح في فقه اللغة ، الصعيدي ، عبد الفتاح وآخرون ، دار الكتب العلمية ،(بيروت : 2004) ، ط2.

(2) الحياة اليومية للمسلمين في المدينة المنورة في عصر الرسالة من (1-11هـ) ، محسن ، نكتل يوسف ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى مجلس قسم التاريخ كلية الآداب في جامعة الموصل ، السنة 2010م .

(3) فاقدوا البصر في مجتمع النبوة ، محسن ، نكتل يوسف ، دار عصماء للطباعة والنشر ، (دمشق : 2019) ، ط1 .

(4) المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام ، علي ، جواد ، دار الساقي ، (بيروت : 2000) ، ط4.

(5) المقاصد النبوية في الأسماء والتسمية ، المشرق للكتاب ، راجح ، ميسون أحمد ، (دمشق : 2007) ، ط1.

(6) مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول صلى الله عليه وسلم ، الشريف ، إبراهيم أحمد ، دار الفكر ، (بيروت : د/ت) ط1 .

البحث الخامس

المصطلح اللساني المترجم: دراسة مقارنة

الطالبة الباحثة امال ايت قليل
كلية الآداب والعلوم الإنسانية-
جامعة محمد الخامس، الرباط، المملكة المغربية

ملخص البحث:

يعتبر ضبط المصطلح اللساني من أهم المفاتيح في البحث العلمي، إذ يساعد الباحث على ضبط مداخل ومخارج المجال الذي يبحث فيه. وتلعب المعاجم دورا مهما في تحقيق هذا المبتغى، بخاصة المعاجم التي تعنى بترجمة المصطلحات اللسانية من لغة أجنبية إلى اللغة العربية.

ونظرا لهذه الأهمية التي يحظى بها المصطلح اللساني، تأتي أهمية هذه الورقة البحثية؛ باعتبار المعجم المتخصص مصدر المعلومات الموثوقة لطالب العلم والباحث فيه، ودوره هو كشف الإعجام المصطلحي لمساعدة الباحث في علم ما على ضبط مصطلحاته وتدقيقها. سنعالج في هذا المقال إشكال أزمة دقة ترجمة المصطلح اللساني، من خلال محاولة الإجابة على السؤال الآتي:

• هل تقدم المعاجم العربية المصطلحات اللسانية المترجمة بالمفهوم ذاته؟ وإن كان الجواب بالنفي، فأين يتمثل ذلك؟ وما هي تبعاته على الدرس اللساني في العالم العربي؟

ويحدد البحث هدفه في تشخيص واقع ترجمة المصطلح اللساني من خلال عمل تطبيقي يتمثل في المقارنة بين معجمين من أهم معاجم المصطلحات اللسانية المستعملة في العالم العربي. وذلك من أجل الإجابة على السؤال المطروح. وعليه، سنعتمد المنهج المقارن الذي يعتمد على تجميع المعطيات ومقارنتها لنستخلص نقط التشابه ونقط الاختلاف بين المؤلفين. ونخلص في النهاية إلى تقديم التوصيات التي يمكن أن تسهم في تقديم حل لهذا الإشكال.

الكلمات المفتاحية : المصطلح - اللسانيات - الترجمة - المعاجم المتخصصة - دراسة مقارنة

ResearchSummary:

Adjusting the linguistic term is one of the most important keys in scientific research, as it helps the researcher to control the entrances and exits of the field he is researching. Dictionaries play an important role in achieving this goal, especially dictionaries that are concerned with translating linguistic terms from a foreign language into Arabic.

Given the importance of the linguistic term, the importance of this research paper comes;

Considering the specialized dictionaries as a source of reliable information for the seeker and researcher, and its role is to reveal the terminological incompatibility to help the researcher in a science to control and verify its terms. In this article, we will address the problem of the accuracy of the translation of the linguistic term, by trying to answer the following question:

• Do Arabic dictionaries provide linguistic terms with the same translation? If the answer is no, then where is that? And what are its consequences for the linguistic lesson in the Arab world?

It sets its goal in diagnosing the reality of translating the linguistic term through an applied work, which is to compare two of the most important dictionaries of linguistic terms used in the Arab world. In order to answer the question posed. Accordingly, we will adopt the comparative method, which depends on collecting and comparing data to extract points of similarity and points of difference between the authors. In the end, we conclude by presenting recommendations that can contribute to providing a solution to this problem.

Key words: term - linguistics - translation - specialized dictionaries - comparative study

تقديم :

يعتبر المصطلح مفتاح العلوم لإدراك كنهها وسبر أغوارها. وضبط علم معين يبدأ بضبط مصطلحاته كما يؤكد ذلك عبد السلام المسدي: « مفاتيح العلوم مصطلحاتها. ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى، فهي مجتمع حقائقها المعرفية، وعنوان ما يتميز به كل واحد عما سواه، وليس من مسلك يتوسل به الإنسان إلى منطق العلم غير ألفاظه الاصطلاحية حتى كأنها تقوم من كل معلم مقام جهاز من الدوال ليست مدلولاته إلا محاور العلم ذاته ومضامين قدرة من يقين المعارف وحقائق الأقوال1 «لذلك يعد البحث المصطلحي من مباحث الدرس اللساني. و يمكن التمييز في دراسة المصطلح بين نوعين من البحث :

- علم المصطلح الذي يُعنَى بدراسة المفاهيم والعلاقات الوجوديّة والمنطقيّة بينها، والمصطلحات اللغويّة التي تعبّر عنها.

- صناعة المصطلح التي تدور حول نشر المعاجم المتخصِّصة، الورقيّة منها والإلكترونيّة.

هذه الأهمية التي يحظى بها المصطلح داخل مجال اللسانيات تجعلنا نتساءل عن مدى تمثل المعاجم المختصة بالمصطلح اللساني الثنائية اللغة أو الثلاثية؛ أي التي تعتمد ترجمة المصطلح من لغة أجنبية إلى اللغة العربية، للمعنى الأصلي للمصطلح الموضوع له في لغته الأصل؟ هل تقدم المعاجم العربية المصطلحات اللسانية المترجمة بالمفهوم ذاته؟ وإن كان الجواب بالنفي، فأين يتمثل ذلك؟ وما هي تبعاته على الدرس اللساني في العالم العربي؟. ومن هنا تأتي أهمية هذه الورقة البحثية؛ باعتبار المعجم المتخصص مصدر المعلومات الموثوقة لطالب العلم والباحث فيه، ودوره هو كشف الإعجام المصطلحي لمساعدة الباحث في علم ما على ضبط مصطلحاته وتدقيقها. ويحدد البحث هدفه في تشخيص واقع ترجمة المصطلح اللساني من خلال عمل تطبيقي يتمثل في المقارنة بين معجمين من أهم معاجم المصطلحات اللسانية المستعملة في العالم العربي.

لقد ألفت كتب كثيرة في قضية المصطلح منها كتاب الدكتور خالد اليعبودي « المصطلحية وواقع العمل المصطلحي بالعالم العربي» كما صدرت مقالات عديدة عن أزمة المصطلح العلمي بالعالم العربي نذكر منها « إشكالية المصطلح اللساني وأزمة الدقة المصطلحية» لحسين نجاة وغيرها من المؤلفات. استهدفت هذه الأعمال دراسة علمية للمصطلح وقواعد وضعه ومدى احترام هذه القواعد، أو بتسليط الضوء على مشكل الدقة المصطلحية لأسباب كثيرة. لكن ما نحاول تقديمه في هذه الورقة هو مقارنة المصطلح اللساني المترجم في معجمين مهمين داخل الحقل اللساني العربي للوقوف على مدى اتفاقهما أو اختلافهما في ترجمة هذه المصطلحات.

1 قاموس اللسانيات، المسدي،عبد السلام، الدار العربية للكتاب، تونس،1984، ص 11.

أولا) مفهوم المصطلح :

كلمة «مصطلح» في اللغة العربية مصدر ميمي للفعل اصطلح من المادة (صلح). وتتحدد دلالة هذه المادة بأنها ضد الفساد2، كما تدل على الاتفاق. فاصطلح الناس « زال ما بينهم من خلاف»3 وبين (ضد الفساد) و(الاتفاق) تقارب دلالي؛ ذلك أن إصلاح الفساد بين القوم لا يكون إلا باتفاقهم.

أما في الاصطلاح فقد عرفه الشريف الجرجاني (ت816ه) بأنه:

- عبارة عن اتفاق قوم على تسمية شيء بعد نقله عن موضوعه الأول.
- إخراج اللفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما.
- اتفاق طائفة على وضع اللفظ بإزاء المعنى.
- الاصطلاح»إخراج الشيء من معنى لغوي إلى معنى آخر لبيان المراد«4

إذا تمعنا في هذه التعريفات نجد أنّ التعريفين الأول والثالث يركزان على المبدأ الأول وهو الاتفاق الذي يتم من قبل طائفة (مختصة)، لأنّه لا يمكن لأي فرد من المجتمع أن يقوم بوضع المصطلح وصياغته. أما التعريفان الثاني والرابع فيركز فيهما على المبدأ الثاني وهو انتقال اللفظ من موضعه الأول إلى موضع آخر لمناسبة بينهما. ومن ثم، فكلمة مصطلح تعني الكلمات المتفق على استخدامها بين أصحاب التخصص الواحد، للتعبير عن المفاهيم العلمية لذلك التخصص. وهذه الكلمات تخرج من معنى لغوي إلى معنى آخر لمناسبة بينها لبيان المراد.

وقد ميز فوستر Wusterبين الكلمة والمصطلح معتمدا مبدأ الدلالة، حيث « كان التمييز بين المصطلح والكلمة مقاما من حيث المبدأ ومثبتا على صعيد الدلالة، بحيث تتوقف دلالة الكلمة إلى حد كبير على المحيط اللغوي، في حين أن دلالة المصطلح تكون مرتبطة قبل كل شيء بالمحيط التداولي التواصلي*«5

بالإضافة إلى المعيار الذي قدمه فوستر للتمييز بين المصطلح والكلمة، يمكننا الوقوف على فوارق أخرى منها:

- الكلمة هي نتاج علاقة اعتباطية بين الدال والمدلول، في حين أن المصطلح نتاج علاقة التسمية المقصودة بالمفهوم. والكلمة الواحدة قد تستعمل للدلالة على معان متعددة بتعدد سياق استعمالها، لأن السياق اللغوي هو الذي يمنح الكلمة معنى محددا ومعينا. بالإضافة إلى تأثير السياق الاجتماعي والثقافي في تحديد معناها.

- الكلمة تحتمل استعمالا حقيقيا وآخر مجازيا مثل عندما جعل الرسول عليه السلام معيار التفاضل بين نسائه أطولهن يدا، فهو لم يقصد الطول الحقيقي لليد، وإنما قصد أكرمهن. في حين أن المصطلح له مفهوم ثابت، وتعبير خاص وضيق في دلالته المتخصصة، لا يتأثر بالسياق الثقافي ولا الاجتماعي، وله استعمال صريح واحد ضمن المجال المعرفي الذي ينتمي إليه.

- الكلمات تنتشر بين عامة الناس ولا تتقيد بتخصص معين. في حين أن المصطلحات تتقيد بمجالات محددة، وفئات معينة مثل مصطلحات اللسانيات، مصطلحات الأدب، مصطلحات الطب وغيرها.

نستنتج من خلال ما تقدم أنه لا يمكن اعتبار كلمة ما مصطلحا إلا إذا وقع عليها الاتفاق بين أهل المجال الذي تنتمي إليه. وبالتالي فوضع المصطلحات ليس فرديا. قد يكون الاقتراح الأول فرديا، ولكن يتم الاصطلاح عليه والقبول به من طرف المشتغلين بذلك الحقل الذي ينتمي إليه المصطلح.

---

2 تاج اللغة وصحاح العربية، ابن حماد الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار،ت دار العلم للملايين، ط4، ج1، 1987، بيروت، لبنان.ص:565.

3 لسان العرب ، ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. ، دار صادر، بيروت، 1956، مادة (صلح).

4 معجم التعريفات، الشريف الجرجاني،علي بن محمد السيد، تحقيق محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة،.بيروت. لبنان، ص 27

5 المعنى في علم المصطلحات، هتري بيجوان وفيليب تواورن، ترجمة ريتا خاطر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت. ط 1. ديسمبر، 2009. ص24.

* المقصود بالمحيط التداولي في هذا السياق هو الجماعة العلمية المتخصصة التي تتداول فيما بينها مصطلحات متفقا على دلالتها من أجل تحقيق تواصل علمي سليم ودقيق بينهم.

ثانيا) علم المصطلح

1-2 مفهومه

علم المصطلح من العلوم الحديثة الظهور، حيث ظهر في نهاية القرن الثامن عشر في ألمانيا، أما ظهور مصطلح «terminologie» في فرنسا فكان سنة 1801م، ، «إذْ يتطرق إلى الأسس العلمية لوضع المصطلحات وتوحيدها. ومن هنا يظهر أن وضع المصطلحات لم يعد يتم بصورة فردية في ضوء المعايير المعاصرة، ولكن وفقًا لمعايير أساسية تتبع من علم اللغة ومن المنطق ومن نظرية المعلومات ومن التخصصات المعنية. وهذه المعايير تنمو بالتطبيق لتكون الإطار النظري والأسس التطبيقية لعلم المصطلح»6.

تعدّدت تعريفاته وإن كانت في مضامينها متقاربة، فقد عرّفه فوستر(Eugen Woster)بأنه «العلم الذي يهتم بدراسة أنساق المفاهيم وجدولتها في أصناف منطقية»7.

وقد جاء على لسان ماريا تريزا كابري 8 (Maria Térsa cabré) مايلي:

« Le mot (terminologie) désigne :

- L'ensemble des principes et des fondements conceptuels qui régissent l'étude des termes.
- L'ensemble des règles qui permettent de réaliser un travail terminographie.
- L'ensemble des termes d'un domaine de spécialité donné »

نستخلص أن علم المصطلح هو:

مجموع المبادئ والقواعد ذات الصّلة بالمفهوم التي تقنّن وضع المصطلحات ودراستها

وقد تعددت التسميات الموضوعة للدلالة على هذا العلم الذي يبحث في المصطلحات. فإلى جانب تسمية «علم المصطلح» توزعت الترجمات في اللغة العربية لهذه التسمية بين المصطلحية- المصطلحاتية- الاصطلاحية- والمصطلحيات. وهي وإن كانت اختلافات اشتقاقية تنبثق من علم المصطلح فهي ليست مختلفة من حيث المعنى .

آليات وضع المصطلح :

تجري المجامع اللغوية العربية أبحاثا في أسس وضع المصطلحات العلمية والتقنية. وقد أناطت جامعة الدول العربية مهمة تنسيق المصطلحات في الوطن العربي بمكتب تنسيق التعريب بالرباط. الذي أصدر الأبحاث المنجزة في هذا الإطار ضمن مجلة (اللسان العربي). وتقدم مؤتمرات التعريب توصيات بالاستفادة من الوسائل اللغوية في وضع المصطلحات بالاستفادة من التراث ثم التوليد، والاشتقاق والمجاز والتعريب و الترجمة والنحت.

3-2 المصطلح اللساني

دراسة المصطلح مبحث مهم داخل المجال اللساني، نظرا لدوره المهم في بناء شبكة من العلائق التواصلية بين كل المكونات التي تشتغل بتطوير الدّرس اللساني الحديث. وكذلك التنوع الذي يطبع مستويات هذا الاشتغال (تركيبية، صرفية، صوتية، ودلالية).

والمصطلح اللساني لا يشذ عن التعريف الذي سقناه سابقا للمصطلح، فهو المصطلح الذي يتداوله اللسانيون، للتعبير عن أفكار ومعان لسانية. ويمكن «أن يكون مظلة بحثية تضم تحت جناحيها أعمالاً علمية تبحث في المصطلحات اللسانية»9. كما يمكن أن

6 الأسس اللغوية لعلم المصطلح ، حجازي، محمود فهمي، دار الغريب للطباعة والنشر، 1993، ص 19

7 علم المصطلح لطلبة العلوم المصطلحية ، أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية: ، 2005 ،فاس، ص:05

8 La terminologie, théorie, Méthode et applications, Maria térésa cabré, les Press de l'université d'ottana,1éré édition, 1998, canada,P70.

9 اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج ، سمير شريف استيتيه، عالم الكتب الحديث، ط2 ،2008م، إربد، الأردن ، ص:341

نميز في المصطلح اللساني بين ما هو معرّب وما هو دخيل، وما هو مترجم.

- المصطلح المعرب: هو ذلك اللفظ الذي تقترضه اللغة العربية من اللغات الأخرى، وتخضعه لنظامها الخاص بإجراء تغييرات عليه، إما بالزيادة أو النقصان، أو بإبدال بعض حروفه.

- المصطلح الدخيل: هو الذي تقترضه اللغة العربية من اللغات الأخرى، وتبقيه على حاله دون إحداث أي تغيير عليه سواء في حروفه أو في صيغته.

- المصطلح المترجم: هو المصطلح اللساني الذي دخل إلى الدرس اللساني العربي، عن طريق الترجمة باعتباره نقلا للمفاهيم المستجدّة على ساحة اللسانيات.

ثالثا) إشكالات المصطلح اللساني العربي:

أشرنا سلفا إلى أهمية مصطلحات علم ما في ضبط آليات اشتغاله لأنها مفاتيحه. لكن بالعودة إلى المؤلفات اللسانية العربية سواء كانت مؤلفات بحثية أم معاجم لسانية؛ فإننا نقف على مجموعة من الإشكالات التي يواجهها المصطلح اللساني في اللغة العربية، والتي تستدعي حشد المجهودات العلمية والمؤسسية لتجاوزها. نرصد من هذه الإشكالات ما يهم هذه الورقة البحثية:

التعدد: تعتبر ظاهرة تعدّد المصطلحات اللسانية في اللغة العربية مشكلة في اللبس والاضطراب والفوضى الاصطلاحية فهو « ظاهرة غير صحية ظهرت بمحاولة هدم مصطلحات حديثة مستقرة، لم تكن ثمة ضرورة لإعادة النظر في هذه المصطلحات الأساسية التي كانت استقرت عند أكثر الباحثين»10.

وأول مثال هو عنوان هذا العلم؛ أي اللسانيات، فقد بلغت المصطلحات المعربة والمترجمة لهذا المصطلح ثلاثة وعشرين مصطلحا، منها: علم اللغة، وعلم اللسان واللغويات، وعلم اللغة العام، والألسنية، واللسانيات، والدّراسات اللغوية الحديثة وغيرها11.

اختلاف مناهج وضع المصطلح: تتعدد المجامع اللغوية في بعض أقطار الوطن العربي وكل مجمع يقوم بوضع المصطلح وله منهج يتبعه في ذلك. فمنهم من يرى ضرورة اللجوء إلى التراث، ومنهم من يرفض هذا المنهج مثل عبد القادر الفاسي الفهري الذي يحبذ الابتعاد عن استعمال المصطلح القديم في مقابل المصطلح الدخيل،لأن «توظيف المصطلح القديم لنقل مفاهيم جديدة من شأنه أن يفسد علينا المفاهيم الواردة والمفاهيم المحلية على السواء»12 وما نتج عن هذا الأمر هو تعدد المصطلح.

اختلاف مصادر التكوين اللساني: ينقسم الدارسون والباحثون بين من يعتمد اللغة الفرنسية ومن يعتمد اللغة الإنجليزية حسب اللغة الأجنبية التي يعتمدها كل بلد، وهذا يخلق ازدواجية لغوية.

رابعا) إشكال المصطلح اللساني المترجم

تزخر المكتبات العربية بالمؤلفات اللسانية المترجمة عن مختلف المدارس اللسانية العالمية ومختلف روادها. وما يلاحظ على هذه المؤلفات عموما هو اختلافها في ترجمة المصطلحات اللسانية مما يخلق فوضى مصطلحية في هذا المجال. وبالتالي يعيق الفهم الجيد للإنتاج المترجم ولمعطيات المجال عامة. حينها يصبح لزاما على الباحث العودة إلى المعاجم اللسانية المشهورة والمشهود لمؤلفيها بالباع الطويل في هذا المجال. وهنا نتساءل: هل يجد الباحث ضالته؟ أ تجلي له هذه المعاجم الرؤية أم تزيده حيرة ؟. في محاولة للإجابة عن هذا السؤال سنقوم بمقارنة مجموعة من المصطلحات اللسانية الواردة في أبرز معجمين لسانيين على مستوى الدول العربية، وهما :

قاموس اللسانيات، (عربي- فرنسي، فرنسي-عربي) للدكتور عبد السلام المسدي.

---

١٠ الأسس اللغوية لعلم المصطلح ، حجازي، محمود فهمي، دار الغريب للطباعة والنشر، 1993، ص 228

١١ قاموس اللسانيات ، المسدي عبد السلام ، الدار العربية للكتب، 1984 ،تونس، ص: 72

١٢ اللسانيات و اللغة العربية ، الفهري، عبد القادر الفاسي ، منشورات عويدات، ط1 1986م، ص 396

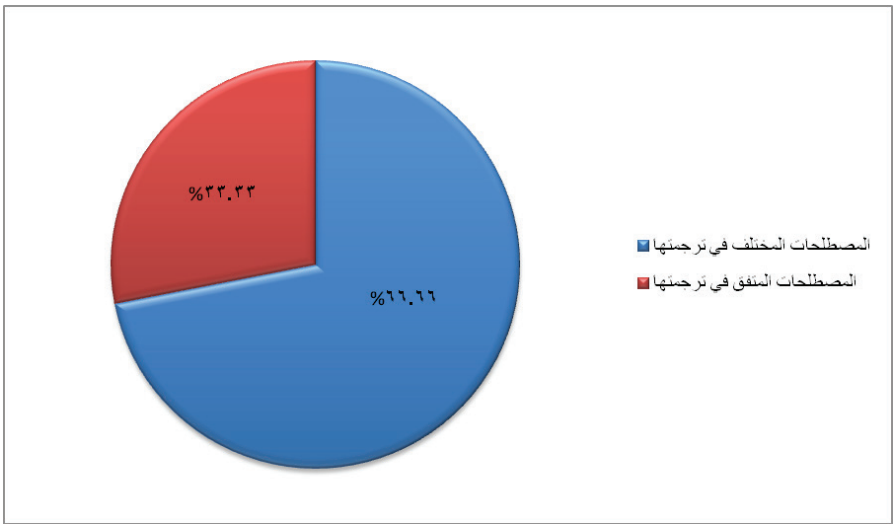
معجم المصطلحات اللسانية،(إنجليزي-فرنسي- عربي) للدكتور عبد القادر الفاسي الفهري.

١) المصطلحات المتفق في ترجمتها:

	المصطلح باللغة الفرنسية	المصطلح باللغة العربية
(1	Affectif	عاطفي- وجداني
(2	Adjacent	متاخم
(3	Behaviourisme	سلوكية
(4	Discremement	تمييز- ممايزة
(5	Compatibilité	تواؤم - ملاءمة
(6	Dictionnaire	قاموس
(7	Briéveté	قصر
(8	Fréquence	تواتر - تكرار
(9	Perciptif	إدراكي
(10	Axiomatique	نظام مسلمات - بدائهي

٢) المصطلحات المختلف في ترجمتها

	المصطلح	ترجمة عبد القادر الفاسي الفهري	ترجمة عبد السلام المسدي
(11	Frequantatif	تكراري	تواتري
(12	Affixation	إلصاق	زيادة
(13	Autorité	حجة، مرجع	سلطة
(14	Basique	أساسي، قاعدي	أساسي
(15	Bilitéral	ثنائي الحروف	ثنائي الأصل
(16	Connotation	دلالة مواكبة - ظل المعنى	إيحاء
(17	Concept	تصور	مُتَصوَّر
(18	Classement	تصنيف	ترتيب
(19	Cognition	معرفة	تَفَهُّم
(20	Décodage	فك الإشفار	تفكيك
(21	Flou	مبهم - غامض	ضبابي
(22	Output	خَرْج	مُحَصَّل
(23	Essentialisme	جوهرية	ماهية
(24	Séme	سيمة	معنم
(25	Physiologie	علم الوظائف	فسلجة
(26	Thése	أطروحة	قضية
(27	Nécessaire	ضروري	واجب
(28	Idiome	لسان مجموعة	عُرف
(29	Phonéme	صوتية - فونيم	صوتم
(30	Signifiance	دلالة	إدلال



مستخلص المقارنة

إن تصفح المعجمين بداية يظهر لنا بوضوح ثلاثة معطيات أولية:

- اتفاق بين المؤلفين في ترجمة عدد من المصطلحات اللسانية.

- اختلاف المؤلفين في ترجمة عدد آخر من المصطلحات اللسانية.

عدد من المصطلحات اللسانية ترد في معجم دون الآخر بالتناوب؛ بمعنى أن هناك مصطلحات وردت في معجم المصطلحات اللسانية للفاسي الفهري ولم ترد في قاموس اللسانيات لعبد السلام المسدي، والعكس متحقق.

المقارنة بين المعجمين اعتمادا على نوع المصطلح تفضي إلى وجود اختلاف في ترجمة مصطلحات تنتمي إلى الفروع اللسانية المختلفة من صواتة وصرف وتركيب ودلالة كما هو جلي في الجدول السابق. أما المقارنة القائمة على الإحصاء العددي، فقد أسفرت عن وجود الاختلاف في ترجمة المصطلح اللساني أكثر من الاتفاق فيها. حيث نجد المؤلفين يختلفان في ترجمة عشرين مصطلحا ويتفقان في ترجمة عشر مصطلحات. وهذا يعني أن نسبة الاختلاف التي تمثل 66,66% أعلى من نسبة الاتفاق التي تمثل 33,33%. أي بقيمة الثلثين كما يوضحه الرسم المبياني أدناه.

تبرز نتائج هذه المقارنة الاختلاف الكبير في ترجمة المصطلحات اللسانية في معجمين يعتبران من أكثر المعاجم اللسانية المستعملة من طرف الباحثين والدارسين نظرا للقيمة العلمية التي يمثلها مؤلفاهما. وهذا الاختلاف له انعكاسات على تكوين الطلبة الباحثين في مجال اللسانيات على مستويين:

- المستوى الأول هو ضبط المصطلح اللساني: حيث يجد الباحث نفسه أمام أكثر من ترجمة للمصطلح الأجنبي الواحد، وبدل أن يتحقق له الضبط المصطلحي في مجاله يزداد غموضا.

- المستوى الثاني هو تحديد المصطلح اللساني: حيث إن وجود أكثر من ترجمة يجعل الباحث حائرا في أيها أدق وأصلح، وما هو المصطلح الذي يمكنه اعتماده في كتاباته. أ يقبل قارئه هذه الترجمة ويفهمها لأنه هو أيضا يعتمدها؟ أم لا يفهما أو يرفضها لأنه يعتمد مرجعا آخر؟.

الخاتمة

حاولت هذه الورقة تسليط الضوء على واقع المصطلح اللساني المترجم من لغة أجنبية (وبخاصة اللغة الفرنسية لأنها اللغة المشتركة بين المعجمين موضوع الدراسة) إلى اللغة العربية، وذلك من أجل كشف مدى توافق الإنتاجات المعجمية المتخصصة التي تزخر بها المكتبات العربية. وقد ركزت الدراسة على معجمية يعتبران من أهم المعاجم التي يستعين بها الباحث والطالب في مجال

اللسانيات.

وقد مكنت هذه الدراسة من الوقوف على واقع إشكال تعدد ترجمة المصطلح اللساني في أبرز معجمين على مستوى العالم العربي. مما يعني وجود أزمة في المصطلح اللساني، تشكل عقبة من عقبات تلقي اللسانيات أمام المبتدئين، وعائق تواصل فعال بين المشتغلين في هذا المجال، وهذا له انعكاسات سلبية على مستويات متعددة:

- على تكوين الطلبة الباحثين في مجال اللسانيات. إذ يصعب على الطالب ضبط المصطلح اللساني لأنه يجد نفسه أمام أكثر من ترجمة للمصطلح الأجنبي الواحد.
- تعثر في تلقي الخطاب اللساني المتخصص بسبب اختلاف استعمال المصطلحات المترجمة من مؤلِّف إلى آخر.
- الوقوف حجر عثرة أمام تقدم البحث اللساني ببنك مصطلحي موحد على مستوى العالم العربي.

ويبدو أن الخروج من هذا الوضع رهين بتكثيف الجهود العربية والوعي بخطورة المشكل والبحث عن سبل لتجاوزه. ومن ذلك نقترح:

- اعتماد معاجم مكاتب تنسيق التعريب.
- التخلص من الذاتية والعمل على توحيد الجهود العلمية من أجل توحيد المصطلح والتخلص من الفوضى الحالية.
- عمل مؤلفي المعاجم على تقديم تعريفات لهذه المصطلحات وإرفاقها بمصادرها الأصلية.

المراجع العربية

- الأسس اللغوية لعلم المصطلح، حجازي، محمود فهمي، دار الغريب للطباعة والنشر، 1993.
- تاج اللغة وصحاح العربية، ابن حماد الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار،ت دار العلم للملايين، ط4، ج1، 1987، بيروت، لبنان.
- علم المصطلح، أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية: علم المصطلح لطلبة العلوم المصطلحية، 2005 ،فاس.
- قاموس اللسانيات، المسدي،عبد السلام، الدار العربية للكتاب، تونس،1984.
- اللسانيات واللغة العربية، الفهري، عبد القادر الفاسي ، منشورات عويدات، ط1 1986.
- اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج، سمير شريف استيتيه، عالم الكتب الحديث، ط2 ،2008، إربد، الأردن.
- معجم التعريفات، الشريف الجرجاني،علي بن محمد السيد، تحقيق محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة،.بيروت. لبنان. 1983.
- المعنى في علم المصطلحات، هنري بيجوان وفيليب توارون، ترجمة ريتا خاطر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت. ط 1. ديسمبر، 2009.
- معجم لسان العرب، ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، دار صادر، بيروت، 1956.
- معجم المصطلحات اللسانية، عبد القادر الفاسي الفهري، دار الكتاب الجديدة المتحدة،2007.

المراجع الأجنبية

- La terminologie, théorie, Méthode et applications, Maria térésa cabré, les Press de l'université d'ottana,1éré édition, 1998, canada.

البحث السادس

المنهج الإحصائيّ في الدّرس اللّغويّ الحديث

م.م. حسن جميل الرّبيعيّ
جامعة الإمام جعفر الصّادق (ع) /النّجف الأشرف

ملخص البحث

البحث يدخل في موضوع المناهج اللّغويّة الّتي تدرس اللّغة، وبعد أن يبيّن مفهوم المنهج وأهمّيته ويعرض أهمّ المناهج اللّغويّة يدخل في الحديث عن الموضوع المبحوث وهو (المنهج الإحصائيّ للّغة)؛ ويهدف البحث بمنهجه الوصفيّ إلى تعريف هذا المنهج وبيان أهمّيّته وكيفيّة فائدة هذا المنهج في السّير قدماً بالبحث اللّغويّ مع مواكبة البحوث العلميّة في العالم اليوم؛ ومن هنا أوضح البحث أنَّ المنهج الإحصائيّ يفيد في صعد عدّة في البحث اللّغويّ كالصعيد المعجميّ والتأريخيّ وغيرها، إلا أنَّ أهمّ صعيدين توصّل إليهما البحث من هذا المنهج هما الصّعيد التّعليميّ والصّعيد المعرفيّ؛ وقبل ختام البحث بيّن المحاذير الّتي يمكن أن يقع فيها الباحث إن لم يطبقها بأسلوب علمي رصين.

الكلمات المفتاحية: المنهج، الإحصاء، البحث اللّغويّ

Research Summary

The research enters into the subject of linguistic curricula that study language, and after it shows the concept of the curriculum and its importance and presents the most important linguistic curricula, it enters into the discussion of the subject under study, which is (the statistical curriculum of language); The research, with its descriptive approach, aims to define this approach and explain its importance and how this approach is useful in moving forward with linguistic research while keeping pace with scientific research in the world today. Hence, the research explained that the statistical method is useful in several levels of linguistic research, such as the lexical and historical levels and others. However, the two most important levels reached by the research from this approach are the educational level and the cognitive level; Before concluding the research, he indicated the caveats that the researcher might fall into if he did not apply them in a sober scientific manner.

key words: curriculum, Statistics, Language search

المقدّمة:

الحمد لله ربّ العالمين، وصلّى الله على خير خلقه وخاتم بريّته محمّد وعلى أهل بيته الطّيّبين الطّاهرين، وعلى صحابته الغرّ المنتجبين.

وبعد، فإنَّ توسّع العلوم كافّة أدّى إلى البحث عن جزئيّات دقيقة في البحوث المعرفيّة، وفتح آفاق واسعة أمام العلوم، ودمج العلوم بعضها مع بعض، وبهذا يتم دفع عجلة التّطوّر العلميّ إلى الأمام بخطوات سريعة تتسابق فيما بينها، لكي ينجح الإنسانُ في بحوثه ويصل إلى النّتيجة المرادة منها بأسرع الطّرق وأحسنها.

وللعلوم اللّغويّة في هذا الجانب باب واسعٌ كبيرٌ وكان للباحثين دورٌ كبيرٌ في تطويره، والأخذ بأطراف العلوم فيه، حتّى توسّعوا وربطوه بعلوم أخرى، كعلوم النّفس والسّياسة والتّاريخ، وصولاً إلى العلوم العقليّة كالرّياضيّات والحساب، ومن هنا كان المنهج الإحصائيّ في الدّرس اللّغويّ من المناهج الجديدة الّتي برزت في البحوث اللّغويّة، وأدّت إلى فوائد جمّة.

وهذا البحث المختصر جاء بسبب هذه الأهمّيّة الّتي اكتسبها هذا المنهج العلميّ، وقد دخلتُ في البحث بتمهيد عن تعريف المنهج، وتعداد مختصر لأظهر المناهج اللّغويّة القائمة اليوم، ثمّ انطلقت منه للحديث عن المنهج الإحصائيّ في أربعة أقسام، جعلت أوّلها التّعريف به بشكل عامّ، ثمّ ثانيها في المنهج الإحصائيّ في اللّغة وأهمّيّته، وثالثها في فوائد هذا المنهج، وقد توصّلت إلى خمسة فوائد، ورابعها الأخير كان في المحاذير الّتي يمكن أن تقع في هذا المنهج.

هذا وإن كنتُ قد أحسنْتُ فيه فهو فضلٌ من الله عليّ منَّ به عليّ، وإن كنتُ قد أخطأتُ فهو لسوء تقصيري وجهلي في مواطن كثيرة، والله الموفّق، وهو الهادي إلى الخير والرّشاد.

التّمهيد:

١ – مفهوم المنهج:

يعرّف المنهج في اللّغة بأنَّه الطّريق الواضح البيّن(1).

وفي الاصطلاح لا يختلف معناه عن المفهوم اللّغويّ، فهو الأسلوب أو الطّريق أو الآليّة الّتي يسلكها واحد من النّاس بوضوح وعلى هدى من أمره في اتّباع عمل معيّن(2)، وقد عرّف بعض الباحثين المنهج بأنَّه: (فنّ التّنظيم الصّحيح لسلسلة من الأفكار العديدة من أجل الكشف عن الحقيقة)(3).

٢ – المناهج اللّغويّة:

بعد أن تشعّبت الدّراسات والبحوث اللّغويّة في جوانب عدّة، خرجت اللّغة من كونها محصورة في نطاق معيّن على جانب معيّن، وانفتح باب البحث فيها على مصراعيه، وصار الباحثون والدّارسون كلٌّ يدرس من جهة مختلفة عن الأخرى، فاتّخذ كلٌّ منهم أسلوباً وطريقاً سار عليه في بحثه، ومن هنا (تعدّدت مناهج البحث اللّغويّ، وتباينت اتّجاهاته، لتعدّد الأغراض الّتي تدعو إلى دراسة اللّغات، فلكلّ غرض منهج يكون الوسيلة المثلى لتحقيقه، فلا يصلح غيره لأن يحلّ محلّه، أو يكون بديلاً منه)(4)، ولا فرق في ذلك إن كان الدّرس اللّغويّ عربيّاً أو غيره، فالكلام في عموم الدّرس اللّغويّ.

إلا أنَّ صحّة المنهج وصحّة أسلوب اتّباعه هما الأمران الكفيلان بتحقيق ما يصبو إليه الباحث، فيشترط فيه (أن يكون مستمدّاً من طبيعة اللّغة، وألا يكون مقحماً عليها، أو مستعاراً من أنظار وأفكار غريبة عنها... وأن يكون المنهج ملائماً الغرض الّذي قصده الباحث من دراسته)(5).

ويمكن القول إنَّ من أهمّ المناهج الّتي ظهرت في الدّرس اللّغويّ الحديث هي ما يأتي:

1. المنهج المقارن القائم على المقارنة بين اللّغات المختلفة.

2. المنهج الوصفي القائم على وصف الشّكل اللّغويّ وظاهره باختلاف فيه بحسب آراء عدّة.
3. المنهج التّأريخيّ المعتمد على البحث في المخطوطات والمنقوشات والآثار، فضلاً عن البحث في التّطوّر الدّلاليّ للمفردات.
4. المنهج التّقابليّ، وهو من نتائج البحث الوصفيّ ويعتمد على التّطبيق والمقابلة بين عدد من اللّغات والنّماذج الكلاميّة.
5. المنهج التّوليديّ التّحويليّ، وهو ما دعا إليه العالم تشومسكي في وضع نظريّته النّحويّة.
6. المنهج الجغرافيّ المعتمد على البحث المكانيّ وعلاقة المكان بالتّطوّر اللّغويّ.
7. المنهج المعياريّ وهو أشهر الأنواع في صياغات النّحو إذ يضع معايير محدّدة لا بدَّ من السّير عليها للوصول إلى النّتائج في صحّة الكلام.
8. المنهج الإحصائيّ، وهو منهج حديث يعتمد على الدّقّة في الاختيار بمعايير رياضيّة للإفادة منها في الوصول إلى النّتائج الأدقّ.
9. والمنهج الأخير هو مدار بحثنا.

أوّلاً: مفهوم المنهج الإحصائيّ:

لا بدَّ من أن نتعرّف على المفهوم اللّغويّ والاصطلاحيّ للإحصاء قبل الدّخول في تفصيلات المنهج.

قال الخليل الفراهيديّ (175هـ): (الإحصاء إحاطة العلم باستقصاء العدد)(6).

وهذا التّعريف المعجميّ واضحٌ في كون الإحصاء يعتمد على جانبين؛ العدد والإحاطة العلميّة، ومن هنا قيل: (أحصى الشّيء إحصاءً عدّه، ويلزم منه الإحاطة به وحفظه)(7).

أمّا في الاصطلاح، فلا يبعد أيضاً عن التّعريف اللّغويّ، فقد جاء في موسوعة لالاند الفلسفيّة: (نعني بالإحصاء العلم الّذي يكون موضوعه جمع وتنسيق وقائع كثيرة في كلّ صنف، بحيث يمكن الحصول على نسب عدديّة، مستقلّة استقلالاً ملموساً عن المصادفة واستثناءاتها، ودالّة على وجود العلل المنتظمة الّتي اندغم فعلها بوجود العلل الفجائيّة)(8).

ورأى الباحث عبد العزيز هيكل أنَّ الإحصاء: (علم له قوانينه وقواعده الرّياضيّة الخاصّة به، ولكنّ مجال تطبيقه هو في خدمة العلوم الأخرى)(9).

وبناءً على ما تقدَّم فإنَّ الإحصاء هو علمٌ منهجيٌّ مهمٌّ يعتمد على اللّغة الرّياضيّة للدّقّة في البحث العلميّ.

وقد عُرّف المنهج الإحصائيّ بأنَّه: (عبارة عن مجموعة من الأساسيّات المتنوّعة المستعملة لجمع المعطيات الإحصائيّة وتحليلها رياضيّاً لغرض إظهار الاستدلالات العلميّة الّتي قد تبدو في الغالب غير واضحة)(10).

وجاء في تعريف آخر: (إنَّه تلك الطّريقة العلميّة الكمّيّة الّتي يتّبعها الباحث معتمداً في ذلك على خطوات بحث معيّنة وتنظيمها وترجمتها بيانيّاً ثمّ تحليلها رياضيّاً بغية الوصول إلى نتائج أكثر دقّة ويقينيّة وعلميّة بخصوص الظّاهرة المدروسة)(11).

ثانياً: المنهج الإحصائيّ في الدّرس اللّغويّ وأهمّيّته:

بإدخال هذا المنهج إلى الدّرس اللّغويّ الحديث يمكن أن يفيد في البحث (بالوقوف على الظّواهر اللّغويّة الأكثر شيوعاً في اللّغة الواحدة، ولذا تقوم أكثر المحاولات الإحصائيّة على استهداف إحصاء أكثر المفردات شيوعاً، ثمّ أكثر التّراكيب النّحويّة استعمالاً)(12).

وقد مرَّ في تمهيد البحث أنَّ المناهج اللّغويّة لا بدّ من أن تستمدّ من طبيعة اللّغة، وهذا لا يعني أنَّ المنهج الإحصائيّ لا يفيد اللّغة، بل هو منهج يصف اللّغة بما فيها، وبما يكثر فيها أو يقلّ، وبما يشيع فيها أو يندر، ليحدّد الخصائص العامّة، أو السّياقات المتّبعة المطلوبة فيها، ومن هنا عُدَّ (المنهج الإحصائيّ من أكثر المناهج التّحليليّة ارتباطاً بالنّصّ للأبعاد التّفسيريّة الّتي توفّرها مكوّناته)(13)، فهو بإحصائه لمكوّنات النّصّ يعطي صورةً واضحةً للدّرس المراد، وبالاستعمال الغالب فيه، فالبحث اللّغويّ يبحث

في المستويات المختلفة من النّواحي القوليّة على مستويات الصّوت والصّرف والتّركيب وغيرها، وبدخول المنهج الإحصائيّ يحدّد هذه الاستعمالات، ويعطي هذه الأحكام العامّة للبحث.

ومن هنا فإنّه يمرّ بمراحل عدّة، تبدأ بتحديد الظّاهرة، ثمّ فرز أجزائها أو أقسامها، ثمّ إحصائها، ثمّ ملاحظتها، ثمّ التّحليل للوصول إلى النّتيجة، فهذا المنهج هو عاملٌ مهمٌّ في المساعدة على الجمع والحصر والملاحظة الدّقيقة للمُحْصى، والخروج بنتائج عامّة في التّحليل اللّغويّ.

وتكمن أهمّيّة هذا المنهج الحديث في الدّراسة أنّه يربط الدّرس اللّغويّ بالجوانب العلميّة الدّقيقة، ويمكّنه من أن يدخل في الفرضيّات المنطقيّة الرّياضيّة الّتي بدأت تستند عليها العلوم الحديثة، وبهذا تخرج الدّرس اللّغوي من الجمود الّذي شاع فيه بسبب التّمسّك الشّديد في بعض الأحيان بالمعياريّة إلى أبواب جديدة من العلم تناسب العلوم الأخرى، فقبل سنين عديدة نادى الدّكتور تمّام حسّان بهذا الأمر، وقال: (تبدو الحاجة ملحّة في أيّامنا هذه إلى بناء الدّراسات اللّغويّة على منهج له فلسفته وتجاربه إرضاءً للرّوح العلميّة الخالصة من جهة، وتوفيراً لجهود عشّاق اللّغة من جهة أخرى)(14)، والمنهج الإحصائيّ هو من ضمن ما يحقّق ذلك.

وفضلاً عمّا تقدّم فإنّ الإحصاء بوصفه منهجاً عقليّاً يدخل في علوم أخرى، فإنّه يربط بين البحث اللّغويّ والعلوم الأخرى، فالدّارس يفيد من الاطّلاع على العلوم الأخرى لأخذ صورة عامّة يفيد منها في بحثه.

ومن هنا فقد أشار عدد من الباحثين إلى أنّ الإحصاء في الجانب اللّغويّ لا يتوقّف عند الإحصاء، بل هو كما قال الباحث شايف عكاشة: (يقوم بإحصاء الألفاظ والتّراكيب اللّغويّة (النّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة)، ثمّ محاولة تحليل العمل الأدبيّ في ضوء النّتائج الّتي توصّل إليها)(15).

وقال الباحث رقاب خادم: (الإحصاء مفتاح منهجيٌّ مهمٌّ، شريطة ألا يقف عند الجرد الحسابيّ للألفاظ والتّراكيب اللّغويّة، بل ينبغي تجاوزها إلى تحديد دلالاتها)(16).

وبعبارة أخرى لا بدَّ من (تجاوز وظيفة الإحصاء عمليّة الحصر والعدّ إلى توظيف البيانات للكشف عن أدقّ خواصّ النّصّ، أي الانتقال من أرقام مطلقة عارية من الدّلالة إلى أرقام وبيانات نسبيّة قادرة على إنتاج مقارنات دالّة)(17).

ثالثاً: فوائد المنهج الإحصائيّ في الدّرس اللّغويّ:

فصّل هذه الفوائد الدّكتور إسماعيل أحمد عمايرة على نقاط أربعة، ونأخذ هنا النّقاط من عنده(18)، ونضيف إليها بعض الملاحظ والتّفصيلات لنظهر بعض أمورها:

1. الصّعيد المعجميّ، فصار الباحثُ المعجميّ يأخذ الألفاظ الأكثر تناولاً في اللّغة، وأكثرها شيوعاً من خلال ما يتوصّل إليه من خلال الإحصاء في المورد المطلوب.
2. الصّعيد التّعليميّ، إذ يسهم الإحصاء في نصيب كبير في التّعليم اللّغويّ من خلال عرض الأساليب اللّغويّة أكثر، والاعتماد على الأشهر في التّعليم.

وأضيف هنا على ما تقدّم لربطه بالدّرس اللّغويّ العربيّ أنّنا إذا أحصينا الشّواهد النّحويّة المعروفة والمتيقّن من صحّتها، وربطنا فيما بينها وبين الأسلوب الأرفع وهو القرآن الكريم، استطعنا التّخلّص من بعض التّعقيدات الدّراسيّة الصّعبة، وذلك بالابتعاد عن النّادر المعقّد، أو فلنقل (المصنوع المفتعل)، وهذا يعتمد على الإحصاء الدّقيق لعزل هذا النّادر؛ وهذا ليس في المجال النّحوي وحسب، بل يشمله إلى الجانب الصّرفيّ والصّوتيّ والظّواهر الدّلاليّة وغيرها.

قال الدّكتور عاطف فضل: (وفي المجال التّعليميّ مثلاً فإنّنا نستطيع بوساطة المنهج الإحصائيّ أن نقف على أشهر التّراكيب في موضوعٍ ما من خلال عيّنة واسعة من كتب التّراث مقارنة مع كتب التّطبيق النّحويّ الّتي تعدّ لتعليم الطّلبة، لنصل إلى أنّ هذه الكتب تنطوي على قواعد كثيرة يندر استعمالها في الواقع اللّغويّ كما ظهر لنا من خلال التّطبيق)(19).

هـذا مـن جانـب، ومـن جانـب آخـر يعـين الجانـب الإحصـائيّ في التّعليـم عـلى إبـراز القـدرات المعرفيّـة اللّغويّـة لـدى الطّـلاب، وذلـك للنّهـوض بهـا، بالاعتـماد عـلى المسـتويات المختلفـة، بالتّركيـز عـلى مـا لم يصلـوا إليـه فـكان ضعيفـاً في الإحصائيّـات، وبتجـاوز مـا كـثر في الإحصائيّـات بصـورة أسرع في التّعليـم.

3. الصّعيـد الثّقـافيّ، يسـتطيع الـدّارس إعـادة صياغـة كثـير مـن الأعـمال الأدبيّـة اعتـماداً عـلى الجهـود الإحصائيّـة، وأضيـف إلى مـا تقـدّم أنَّ الأديـب واللّغـويّ اليـوم بفضـل المنهـج الإحصـائيّ يسـتطيع أن يحـدّد مـا يرغـب المتلقّـي في الحصـول عليـه والبحـث عنـه، وقـد يسـهم هـذا المنهـج في تحديـد تقسـيمات بأسـلوب مغايـر لأقسـام الأدب عـلى وفـق إحصائيّـات دقيقـة، فعـلى سـبيل المثـال لا يمكـن أن نعـدّ النّـادر والقليـل قسـيماً للشّـائع المنتـشر.

4. الصّعيـد التّاريخـيّ، يظهـر هـذا الجانـب التّطـوّر المرحـليّ للّفـظ أو التّركيـب أو اللّغـة بـين صـورة المـاضي وصـورة الحـاضر، ويمكّـن هـذا الأمـر مـن التّعـرّف عـلى الطّـارئ الجديـد في هـذه الأسـاليب والتّطـوّر الحاصـل فيهـا، للوصـول إلى أسـبابه.

وفي المسـتوى التّطبيقـيّ قـد أعـان الجانـب الإحصـائيّ التّأريخـيّ في ظهـور موسـوعة (المعجـم في فقـه لغـة القـرآن وسرّ بلاغتـه)، إذ عمـل محرّروهـا عـلى الجمـع والإحصـاء لجميـع (النّصـوص اللّغويّـة الهامّـة لـكلّ مـادّة مـن لغـات القـرآن، حسـب التّرتيـب الزّمنـيّ لحيـاة أربابهـا، فيسـتغني الباحـث بهـا عـن مراجعـة معاجـم اللّغـة، ويطلعـه عـلى تطويـر علـم اللّغـة عـلى مـرّ العصـور... وجمـع النّصـوص التّفسـيريّة الضّروريّـة لـكلّ مفـردة بنفـس الأسـلوب... وهـذا بـدوره يبـيّن أيضـاً تطـوّر التّفسـير اللّغـويّ عـلى تـوالي الأزمـان)(20)؛ وهـذه الموسـوعة صـدر منهـا لحـين كتابـة هـذه السّـطور 41 مجلـداً وانتهـت مـن حـرف الشّـين عـلى وفـق التّرتيـب الألفبـائي لحـروف العربيّـة.

5. الصّعيـد المعـرفيّ: وهـذه النّقطـة مـن عنديّـات الباحـث، إذ أرى أنَّ إحصـاء الأسـاليب التّركيبيّـة والألفـاظ في الـكلام، يسـاعد عـلى معرفـة سـياقات النّـصّ، ومعرفـة أهـداف الكاتـب ومـا يحويـه في كتابتـه، ومعرفـة الأسـلوب الّـذي يسـود في كتاباتـه ويغلـب عليـه، وكيفيّـة سـيطرة ذلـك الأسـلوب عليـه، ومـن هنـا فإنَّـه يعـرف مـا وراء الكاتـب والأديـب مـن تأثـيرات خارجيّـة أسـهمت في تكويـن شـخصيّته الأدبيّـة الأسـلوبيّة، وهـذا هـو البعـد المعـرفيّ في هـذا الجانـب.

فقـد يغلـب عـلى الأديـب أو الكاتـب اللّغـويّ بعـض الوحـدات المعجميّـة، أو بعـض التّراكيـب النّحويّـة، أو بعـض الأسـاليب البلاغيّـة، أو اسـتعمال نوعيّـة معيّنـة مـن المفـردات المتعلّقـة بحقـل دلاليّ خـاص، أو يغلـب عليـه اسـتعمال مفـردة بعينهـا، وغيرهـا مـن الأمـور حتّـى تصبـح خواصّـاً أسـلوبيّة عنـده، وهنـا اصطلـح الدّكتـور سـعد مصلـوح عـلى هـذا الجانـب بـ (علـم الأسـلوب الإحصـائيّ)، فقـال: (وهـذه السّـمات اللّغويّـة حـين تحظـى بنسـبة عاليـة مـن التّكـرار، وحـين ترتبـط بسـياقات معيّنـة عـلى نحـو لـه دلالـة تصبـح خـواصّ أسـلوبيّة، تظهـر في النّصـوص بنسـب، وكثافـة، وتوزيعـات مختلفـة، وهـذا يـبرّر أهمّيّـة القيـاس الكمّـيّ باعتبـاره معيـاراً موضوعيّـاً منضبطـاً وقـادراً عـلى تشـخيص النّزعـات السّـائدة في نـصّ معـيّن أو عنـد كاتـب معـيّن، وإن شـئت فقـل تحديـد المميّـزات الأسـلوبيّة في هـذا النّـصّ أو في نتـاج هـذا الكاتـب)(21).

وقـد جعـل الدّكتـور سـعد مصلـوح البُعـد الإحصـائيّ مـن المعايـير الموضوعيّـة الّتـي تسـتعمل في تشـخيص الأسـاليب وتمييـز الفـروق بينهـا، بـل قـال: (ويـكاد ينفـرد مـن بـين المعايـير الموضوعيّـة بقابليّتـه لأن يسـتخدم في قيـاس الخصائـص الأسـلوبيّة كائنـاً مـا كان التّعريـف الّـذي يتبنّـاه الباحـث للأسـلوب، أو الطّـراز النّحـويّ الّـذي يسـتخدمه)(22).

وعـلى سـبيل المثـال التّطبيقـيّ لا الحـصر، أفـاد الباحـث حسـن جيجـان مـن خـلال الإحصـاء في (تفسـير التّحريـر والتّنويـر) أنَّ الاطّـراد المتحـدّث عنـه في إنتـاج الأسـاليب البيانيّـة عنـد صاحـب التّفسـير يقـع في قبيلـين، أوّلهـما موضوعـيّ والآخـر عـدديّ، ولـكلّ منهـما فـروع وأقسـام(23)، وهـذا مـمّا أفـاده الإحصـاء في الكتـاب المـدروس، وهـذا يظهـر أهمّيّـة المنهـج الإحصـائيّ في البحـث اللّغـويّ.

رابعاً: المحاذير من المنهج الإحصائيّ:

مـع كلّ مـا تقـدّم في المنهـج الإحصـائيّ مـن أهمّيّـة وفوائـد وخصائـص تدفـع البحـث اللّغـويّ إلى الأمـام، وتسـير بـه خطـوات عديـدة لمواكبـة الحركـة العلميّـة في البحـوث والدّراسـات إلا أنَّ هـذا المنهـج يحـوي محاذيـر يمكـن أن يقـع فيهـا الباحـث، فهـو (ليـس في كلّ الأحـوال

صالحاً لأن يكون منهجاً سليماً)(24)؛ لأنَّ المناهج غير صالحة دائماً، (فما من منهج علميّ إلا ويحتمل الخطأ والصّواب)(25)، وبالأخصّ إذا استعمله باحث غير مستوفٍ لشروط البحث العلميّ في هذا الجانب الدّقيق منه.

ومن هنا قال الدّكتور سعيد حسين بحيري: (لا شكّ أنَّ معطيات الإحصاء تحتاج إلى قارئ متمرّس يستطيع أن يستخلص نتائج دقيقة، فربّما تنتج قراءة معدلات تكرار عالية تفسيراً معاكساً لما أراد المؤلّف أن يعمي من خلالها على قارئه ما يقصده، وبذلك تكون مؤشّراً سلبيّاً، كما أنَّ تقديم هذه الطّريقة الكمّيّة على الكيف أمر منطقيٌّ؛ إذ إنّ وضع الفرض والتّحقّق منه من خلال العمليّات الإحصائيّة يسبق عمليّة الاستنتاج وطرح تفسيرات متعدّدة محتملة، كما أنَّ عامل السّياق عامل جوهريٌّ؛ إذ هو العنصر الفاعل المؤثّر في تحديد بروز سمة أسلوبيّة بعينها، فالأسلوب يعتمد على العلاقة القائمة بين معدّلات التّكرار للعناصر الصّوتيّة والنّحويّة والمعجميّة في نص ما، ومعدّلات تكرار هذه العناصر نفسها في قاعدة متّصلة به من ناحية السّياق)(26).

فالبحث إذن لا يتوقّف على الجانب الإحصائيّ فقط، بل يدخل في شخصيّة الباحث، والعوامل اللّغويّة الأخرى كالسّياق والأسلوب وقضايا متّصلة بهما.

وقد نظر الدّكتور إسماعيل عمايرة إلى المحاذير في المنهج الإحصائيّ من جانب آخر، فجعلها في صعوبة تناول النّصوص برمتها؛ واختلاف العيّنات بمكانها وزمانها، وواقعها السّياسيّ أو الثّقافيّ، وبإمكانيّة الاقتصار على لغة الصّحافة أو الإذاعة، وهذا كلّه خاضع إلى الباحث إذ من الممكن أن ينحاز إلى أمور مختلفة على أساس أمور أخرى(27).

ولكنّ هذه الأمور لا تضرّ في أصل المقصد إن أحسن الدّارس البحث والتّتبّع والإحصاء، وحينئذٍ يحوز على ما لم يحز عليه غيره، فقد (دأب علماء اللّغة الأوربيّون على حصر مفردات لغاتهم ودلالات هذه المفردات، وتراكيب كلّ لغة، وقد أخذوا يوزّعون نتائج هذه الدّراسات الإحصائيّة على معجماتهم اللّغويّة، فهذا معجم يحتوي على خمسة آلاف لفظة شائعة، وذاك يحتوي على عشرة آلاف لفظة تتضمّن الخمسة السّابقة، وهكذا تتطوّر المعاجم من خلال تدرّجها في الاستيعاب إلى أن يصل المرء إلى موسوعات لغويّة تسجّل كلّ شاردة وواردة، وقد انتفعوا بهذه المحاولات تعليميّاً، واستفادوا منها في إعادة صياغة كثير من الأعمال الأدبيّة الرّفيعة بما يتناسب ومستويات النّاس وأعمارهم)(28).

الخاتمة:

من خلال هذا البحث المختصر تبيّن ما يأتي:

1. إنَّ أساس الدّراسات اللّغويّة مختلفٌ من حيثيّة اتّجاه الدّارس لها، وهذا ما أوجد مناهج عدّة في البحث اللّغويّ، ولكلّ من هذه المناهج أصول وقواعد يمكن أن يسير عليها الباحث للوصول إلى غرضه.
2. إنَّ المنهج الإحصائيّ هو منهج علميٌّ متبعٌ في عدد من العلوم، فهو رابطٌ بين العلوم، جامع بينها، ويتيح للباحث الاطّلاع على جوانب قد تكون خافيةً عليه.
3. -إنَّ دخول المنهج الإحصائيّ في البحث اللّغويّ قد ساعد وأفاد في صعد عدّة كالصّعيد المعجميّ، والصّعيد الثّقافيّ، والصّعيد التّأريخيّ، والصّعيد التّعليميّ، والصّعيد المعرفيّ، ويرى الباحث أنَّ أهمَّ صعيدين هما الأخيران.
4. - مع أهمّيّة المنهج الإحصائيّ إلا أنّه دقيقٌ ولا بدَّ من الحذر في التّعامل معه لأنّه قد يؤدّي إلى نتائج غير مرضيّة إن لم يحسن الباحث استعماله، فلا بدَّ من استعمال دقيق له لتجنّب الوقوع من المحاذير فيه.

والحمد لله ربّ العالمين، وصلّى الله على محمّد وآله الطّيّبين الطّاهرين.

الهوامش:

(Endnotes)

1. ظ: الطّراز الأوّل: 240/4.
2. ظ: الكلّيّات: 440.
3. المنهج الوصفيّ في كتاب سيبويه: 21، نوزاد حسن أحمد، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، كلّيّة الآداب، 1991م.
4. مناهج البحث اللّغويّ بين التّراث والمعاصرة: 13.
5. المصدر نفسه.
6. كتاب العين: 268.
7. معجم الألفاظ: 268/1.
8. موسوعة لالاند الفلسفيّة: 1336/3.
9. المبادئ والأساليب الإحصائيّة: 80.
10. مدخل إلى الإحصاء: 24.
11. تقنيات ومناهج البحث في العلوم السّياسيّة والاجتماعيّة: 213.
12. تمثّلات المنهج الوصفيّ الإحصائيّ في الدّراسات اللّغويّة الحديثة (بحث)، د. عاطف فضل، مجلّة التربية والعلم، مج 17، ع4، 2010م: 190.
13. دراسات لغويّة تطبيقيّة في العلاقة بين البنية والدّلالة: 76.
14. مناهج البحث في اللّغة: 5.
15. اتّجاهات النّقد المعاصر في مصر: 249.
16. سؤال المنهج في النّقد الأدبي المعاصر: 30.
17. دراسات لغويّة تطبيقيّة في العلاقة بين البنية والدّلالة: 77.
18. ظ: المستشرقون والمناهج اللّغوية: 124-129.
19. تمثّلات المنهج الوصفيّ الإحصائيّ في الدّراسات اللّغويّة الحديثة (بحث)، د. عاطف فضل، مجلّة التربية والعلم، مج 17، ع4، 2010م: 191.
20. المعجم في فقه لغة القرآن وسرّ بلاغته: 17/1.
21. الأسلوب دراسة لغويّة إحصائيّة: 34.
22. المصدر نفسه: 51.
23. ظ: مرجعيّات القراءة البيانيّة في تفسير التّحرير والتّنوير للطّاهر بن عاشور: 149-150.
24. بنية الخطاب الشّعريّ: 37.
25. تمثّلات المنهج الوصفيّ الإحصائيّ في الدّراسات اللّغويّة الحديثة (بحث)، د. عاطف فضل، مجلّة التربية والعلم، مج 17، ع4، 2010م: 190.
26. دراسات لغويّة تطبيقيّة في العلاقة بين البنية والدّلالة: 80.
27. ظ: المستشرقون والمناهج اللّغويّة: 130.
28. المصدر نفسه: 123.

المصادر والمراجع:

1. اتّجاهات النّقد المعاصر في مصر، شايف عكاشة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1985م.
2. الأسلوب دراسة لغويّة إحصائيّة، الدّكتور سعد مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، الطّبعة الثّالثة، 1412هـ 1992م.
3. بنية الخطاب الشّعريّ، عبد الملك المرتاض، دار الحداثة، بيروت، 1986م.
4. تقنيات ومناهج البحث في العلوم السياسية والاجتماعية، عبد النّاصر جندلي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2005م.
5. تمثّلات المنهج الوصفيّ الإحصائيّ في الدّراسات اللّغويّة الحديثة (بحث)، د. عاطف فضل، مجلّة التربية والعلم، مج 17، ع4، 2010م.
6. دراسات لغويّة تطبيقيّة في العلاقة بين البنية والدّلالة، الدّكتور سعيد حسن بحيري، مكتبة الآداب، القاهرة، الطّبعة الأولى، 1426هـ 2005م.
7. سؤال المنهج في النّقد الأدبي المعاصر، رسالة ماجستير، رقاب خادم، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، كلّيّة الآداب واللغات، 2016-2017.
8. الطّراز الأوّل والكناز لما عليه من لغة العرب المُعوَّل، السَّيّد عليّ بن أحمد بن محمّد معصومٍ الحسينيّ، المعروف بابن معصوم المدنيّ (1120هـ)، تحقيق: مؤسّسة آل البيت ^ لإحياء التُّراث- مشهد، مطبعة تيزهوش، قم، الطَّبعة الأولى، ذو الحجّة، 1426هـ.
9. كتاب العين، أبو عبد الرّحمن الخليل بن أحمد الفراهيديّ (175هـ)، تحقيق: الدّكتور مهدي المخزوميّ، الدّكتور إبراهيم السّامرائيّ، دار الرّشيد للنّشر، بغداد، 1980م.
10. الكلّيّات، معجم في المصطلحات والفروق اللّغويّة، أبو البقاء أيّوب بن موسى الحسينيّ القريميّ الكفويّ (1094هـ)، تحقيق: د.عدنان درويش، محمّد المصريّ، منشورات ذوي القربى، قم، الطَّبعة الأولى، 1433هـ .
11. المبادئ والأساليب الإحصائيّة، عبد العزيز هيكل، دار النهضة العربيّة، بيروت، 1974م.
12. مدخل إلى الإحصاء، عبد القادر حليمي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1994م.
13. -مرجعيّات القراءة البيانيّة في تفسير التّحرير والتّنوير للطّاهر بن عاشور، رسالة ماجستير، حسن جيجان عذافة، جامعة المثنّى، كلّيّة التّربية للعلوم الإنسانيّة، 1437هـ 2016م.
14. المستشرقون والمناهج اللّغوية، د. إسماعيل أحمد عمايرة، دار حُنين، عمان، 1992.
15. معجم الألفاظ، مجمع اللّغة العربيّة، طبعة آرمان، طهران، (د.ت)
16. المعجم في فقه لغة القرآن وسرّ بلاغته، تأليف وتحقيق: قسم القرآن بمجمع البحوث الإسلاميّة، بإشراف الأستاذ محمّد واعظ زاده الخراسانيّ، مجمع البحوث الإسلاميّة، مشهد، الطّبعة الثّانية، 1427هـ.
17. مناهج البحث في اللّغة، الدّكتور تمّام حسّان، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، 1990م.
18. مناهج البحث اللّغويّ بين التّراث والمعاصرة، د. نعمة رحيم العزّاويّ، دار الإسلام، بغداد، الطّبعة الثّانية، 1437هـ 2017م.
19. المنهج الوصفيّ في كتاب سيبويه، نوزاد حسن أحمد، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، كلّيّة الآداب، 1991م.
20. موسوعة لالاند الفلسفيّة، أندريه لالاند، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، الطّبعة الثّانية، 2001.

البحث السابع

جَـمَاليَّة التَّشْكِيـل الأُسْلُوبِي فِي رَائِيَّـةِ الشَّاعِـرِ مَـرْج الكُحْل الأَنْدَلُسِي (ت.٦٣٤هـ).

The aesthetics of the stylistic formation in the Ra›ia of the poet Mardj Al-Kuhl Al-Andalusi (d.634 AH)

أَحمـــــد وَنَّاسي/ طَالب دُكتُـــــوراه.
أَبحَاث فِي اللُّغَـــة وَالأَدَب الجَـــزائِري.
جامعـةمحمد خَيْضَـر/ بسكـــــرة، الجـــزائـر.

المُلَخَّـــص:

جاء هـذا البحـث لِرَصْـدِ بعـض مَلامِـح جَـمال التَّـشكِيلِ الأسـلوبِيِّ فـي رَائِيَّـةِ مَـرْج الكُحْـل الأَندَلُسِيِّ (554هـ634-هـ)؛ الـذي عاصَرَ أيَّـامَ الـحُكْمِ الموَحِّـدِي، وتَـمَّ اختِيَـارُ قَصِيدَتِـهِ المشـهورَةِ، «نَهْـرُ الغُنْـــدَاقِ»، لِتَكـونَ مَيـدانَ عَمَـلٍ لِهـذَا البَحـثِ، الـذي سَـعَى إلى تَعقُّبِ بعـض الظَّـــواهِرِ الأسـلوبِيَّةِ، التـي تَضَمَّنَتْهَـا رَائِيَّتُـهُ البَدِيعَـة، وذلـك وِفـق مسـتويات التحليـل الأسـلوبي، مِـن خـلال مـا تَعلَّـقَ بِتَشـكِيلِ الصَّـوتِ، والألفـاظِ، والجُملَـةِ، والصُّورَةِ.....آلـخ

ولمعالجـة هـذا الموضـوع اتبعنـا المنهـج التحليـلي المعتمـد عـلى تحليـل أبيـات هـذه القصيـدة، والتعليـق عليهـا، واسـتنتاج بعـض الأحـكام المرتبطـة بهـا، وختمنـا البحـث بجملـة مـن النتائـج مـن أهمهـا: أن الصـورة العامـة التـي رسـمتها هـذه الرائيـة لِـمَـــــرْج الكُحْـل هـي صـورة شـاعر وصّـاف، يُعنـى بالتوليـد والاختـراع، ويتميـز بالرقـة في اللفـظ، والبراعـة في الوصـف، كـما أنّ رائيتـه تميـزت بوحـدة الغـرض، وهـو وصـف الطبيعـة الأندلسـية وصفـا خالصـا، لمـا فيهـا مـن مواطـن الفتنـة والجـمال.

أما عن التوصيات التي خرجنا بها فلعل أهمها:

- إعـادة النظـر في الشـعر الأندلـسي عمومـا، وشِـعر مَـرْج الكُحْـل عـلى وجـه الخصـوص، ورد ولـو قليـل مـن الاعتبـار لهـذا الشـاعر الـمُجيد، الـذي أثبـت علـو كعبـه في العـصر الموحـدي بالأندلـس، رغـم شُـحِّ الدراسـات التـي أشـارت إليـه مقارنـة بمعاصريـه.
- تكثيـف الأبحـاث المعمَّقـة الراميـة إلى جمـع تـراث الشـعراء الأندلسـيين بصفـة عامـة، وبدرجـة أكـبر الشـعراء المغمورين، الذيـن لم تَـرِد لهـم سـوى نُتَـفٍ مُتفرِّقـةٍ في ثنايـا كتـب الشِّـعر والأدب.
- تشـجيع الدراسـات المتخصصـة، التـي تسـعى جاهـدة إلى تسـليط الضـوء عـلى الشـعر الأندلـسي، الـذي خلَّفـه شـعراء تركـوا بصمتهـم واضحـة في الأدب العـربي.

- تقديم قراءة جديدة للنَّص الأندلُسي القدِيم، لاستخراجِ مكنُوناتِه الدّلالية والجمالية، وإثبات قُدرَتِه على تجاوز الحدود الزمكانية، التي تُكسِبه سِمة الحداثَةِ.

الكلِماتُ المِفتاحِيَّة: الجَمَالِية، التَّشكِيل، الأُسلوب، الشِّعر، الرائية، مَرْجُ الكُحْل الأندَلُسي.

Abstract:

This research came to monitor some beauty aspects of the stylistic formation in the Ra›ia of Mardj El-kuhl (554H-634H), who lived during El Muwahidi rule, where his famous poem, «Nahr El Ghundaq», was chosen to be a work field for this research, which sought to trace some of the stylistic phenomena contained in his brilliant Ra›ia, according to the levels of stylistic analysis, through the formation of sound, words, and image...etc

In order to address this subject, we have adopted an analytical approach based on the analysis of the verses of this poem, commenting on it, and inferring some of the provisions associated with it, and wrapping up the research with a number of conclusions, the most important of which : that the general image painted by this of the Mardj El-Kuhl is that of a poet and a pure, born, concerned with generation and invention, characterized by tenderness in pronunciation, and ingenuity in description, and his Ra›ia was characterized by the unity of purpose, which is the description of Andalusian nature and a pure description, because of its states of charm and beauty.

As for the recommendations we have made, perhaps the most important ones are:

- A reconsideration of Andalusian poetry in general, and the poetry of Mardj al-Kuhl in particular, was given even little consideration for this glorious poet, who proved himself in the Almuwahidi era in Andalusia, despite the scarcity of studies that referred to him compared to his contemporaries.
- Intensified in-depth research aimed at collecting the heritage of Andalusian poets in general, and to a greater extent submerged poets, who have only been left scattered in the books of poetry and literature.
- Encourage specialized studies, which strive to shed light on Andalusian poetry, left behind by poets who have left their mark in Arabic literature.
- Introducing a new reading of the ancient Andalusian text, to extract its semantic and aesthetic mechanics, and to demonstrate its ability to transcend the boundaries of space-time, which earnit the characteristic of modernity.

Keywords: Aesthetic, Composition, Style, Poetry, Ra›ia, Mardj El-Kuhl Andalusia.

مقدّمـــة:

تُعَدُّ الأسلوبيَّة عِـلْمًا لُغويًا حديثًا، يَبحَثُ في الوسائل اللُّغَويَّةِ التي تُكسِبُ الخِطابَ العادِيَّ أو الأدبِيَّ خصائِصَه التَّعبيرِيَّة، والشِّعريَّة؛ فتُميِّزُهُ عن غيرِهِ، دُونَ إغفَالِ الكَشفِ عنِ المَخزُونِ الدَّلالِي الكامِنِ خَلْف النَّص.

وقد اقتَرَبَ الجانبُ الإجرائي للتَّحليلِ الأسلوبي مِن للدِّراساتِ الأدبيَّةِ والبَلاغِيَّةِ، حتَّى عُدَّ ضَربًا من ضُرُوبِهَا؛ لِمَا تمتاز به الأسلوبيَّة مِن اعتِمادٍ على تَحليلِ العناصِرِ اللُّغويَّةِ، تَحليلاً أَقرَب ما يكونُ إلى العِلم المَضْبُوطِ.

هذا فَضْلا على أَنَّ المَنْهَجَ الأُسلوبِيَّ غَدَا مِن أهَمِّ المناهِجِ التِي تَهتَمُّ بِتَحليلِ النُّصوصِ وخَصائِصِها اللُّغويَّة، والفنِّيَّةِ، والتَّشكِيلِيَّة، إذْ يُعنَى بالنَّصِّ مِن خِلال هذه الزَّاويَّة، للوقوفِ على جَمَالِيَّةِ النَّصِّ الشِّعرِيِّ. وفْقَ الآليَّات الإجرائِيَّة لِلمُقارَبةِ الأسلوبية؛ بإظهارِ رُؤى الكاتِبِ، وأفكارِهِ، ومَلامِحِ تَفكِيرِهِ، والسِّمَاتِ الأُسلوبِيَّةِ التِي يَتَشكَّل مِنها النَّص، ولَها حُضُورٌ مُهَيمِن فِيهِ، وَهو مَا سنُحاوِل التَّطرُّقَ إليهِ فِي بَحثِنَا هذَا.

فما هي أبرز السِّمات الأسلوبية التي تشكَّلَت منها رائِية مَرْج الكُحْل الأندلسِي؟

وفيمَ تتَمثَّل الأوجه الجَمالِية التي ميَّزَت هذه القصيدَةَ المشهُورَة؟

١/ مَاهِية الجَمَـال

الجَمَالُ قيمةٌ، أي أنَّه انفعالٌ وعاطفةٌ يخُصَّان طبيعَتَنا الإراديَّةَ والذَّوقيَّة، ولا يمكِنُ أن يكون الشيء جميلاً، دون أنْ يُحْدِثَ مُتعةً لدى أحد النَّاس، والجَمَالُ يقعُ على الصُّوَرِ والمعاني، ويقصدُ بالصُّوَرِ الأشكال التي نُدرِكُها بالبصرِ، أمَّا المعاني فهي جَمَالُ الأخلاَقِ.1 كما أنَّ الشِّعرَ لا يساهِم في خَلقِ الجَمَالِ فَحَسب، بل إنَّهُ المِحورُ الذي يدورُ الجَمَالُ فيه، فهو ليسَ تابِعًا للجَمَالِ أو ناتِجًا من نِتاجاتِه، بل هو طاقةٌ جَماليَّةٌ يستمِرُّ تصعيدُها باللُّغةِ.2 وإذا كان الجمال يقطن في الصورة، أو الصوت، أو الحركة، أو النَّغَم، فإن الشِّعر أقدر على استيعاب أطيافه هذه، لأنه بالألفاظِ يُعبِّر عن جميع أنواعها من ساكن ومتحرك.3

ومنه يمكن القولُ أنَّ الجَمَالَ عاطفَةٌ، وانفعالٌ يقعُ على الصُّوَرِ التي نُدركها بأبصارِنا، وعلى كلِّ الأخلاقِ الجميلةِ، أما الشِّعرُ فهو بؤرةُ الجَمَالِ، لكنَّه ليس تابعًا له، بل يُمْكِنُ اعتباره قُدرةً جماليَّةً تَتَشكَّلُ عن طريقِ اللُّغةِ. والجَمَال هو لَذَّة نعتَبِرُها صِفَة في الشَّيء ذاتِه، كما أن الجَمال يسكن في جميع الأشياء من حوله، ووحدَهُ الشِّعر الأقدر على استيعابها كُلّها.

٢/ مَفْهُومُ التَّشْكِيلِ

التَّشكِيلُ عمليَّةٌ إبداعيةٌ وفكرةٌ تنبُع من الإقرارِ أنَّ القصيدةَ ليْسَت مُجَرَّدَ مجموعةٍ من الخواطرِ، أو الصُّوَرِ، أو المعلوماتِ، ولكنَّها بِنَاءٌ متدامِجُ الأجزاءِ، مُنظَّمٌ تَنظِيمًا صارِمًا.4 والتَّشكِيلُ في النَّصِّ الأَدَبِيِّ هو جسَدَه الذي يُسهِمُ في بقائِهِ حيًا، إذ يُمِدُّهُ بالمعاني المُتَوَالِدةِ التي تَشْتَبِكُ مع البِناءِ والمضمونِ.5

بمعنى أن التشكيل تنظيمُ عناصرَ مُختلِفة لتُكوِّنَ هيكلاً جديدًا، وبِناءً مُنتَظَمًا مُتجانِسًا، أمَّا في النَّصِّ الأدبِيِّ فو الرّكيزةُ الهامَّة التي يَنبَنِي عليها، ويتعلَّقُ بتكوينِهِ شَكلاً ومَضمُونًا.

٣/ تَعريف الأُسلوب

هو تفجُّر الطاقات التعبيرية الكامنة في صميم اللغة، بخروجها من عالمها الافتراضي، إلى حيز الموجود اللغوي.6 وأصبح الأسلوب مجرد مظهر تعبيري، أي أصبح ملامح تُعبِّر عن عبقرية الكاتب.7

أي أن الأسلوب لا يخرج عن معنى تفتُّق القدرات الإبداعية، لتصبح قادرة على تأدية وظائف لغوية، تمثل براعة الكاتب. وقبل الشروع في تحليل نص القَصيدةِ لا بأس أن نَقِفَ عند نُبذَةٍ عن حياة الشاعر مَرْج الكُحْل الأَندلُسِي، متبوعة بجملة من العناصر المرتبطة برائيته «نَهْرُ الغُـنْدَاقِ»، التي هي موضوع هذه الدراسة.

٤/ نُبذَةٌ وجيزة عن حَياةِ الشَّاعِرِ مَرْج الكُحْل الأندلُسِي (٥٥٤هـ-٦٣٤هـ)

هو محمدُ بن إدريس بن علي بن إبراهيم بن القاسم، شُقْرِيٌّ، أبو عبد الله8، من أهل جَزِيرَةِ شُقْـرٍ.9 بلدة ابن خفاجة، وُلِد فيها، وبها كانت وفاته.10 يُكنّى أبا عبد الله، ويعرف بابن مَرْج الكُحل، كان يُنادي في الأسواق، حتى أنه تعيّش بِبَيعِ السَّمَك، ترقَّت

بـه هِـمَّتُهُ إلى الأدب قليـلا قليـلا، إلى أن قـال الشِّـعر، ثـم ارتفعـت فيـه طبقتـه، ومـدح الملـوك والأعيـان.11 كانـت بينـه وبـين طائفـة مـن أدبـاء عـصره مخاطبـات ظهـرَت فيهـا إجادتـه.12 وهنـا يظهـر شـاعرنا أن بدايتـه بالشِّـعر كانـت صعبـة، عـلى غـرار كثـير مـن الشـعراء، لكنـه اسـتطاع أن يَجِـدَ لِنفسـهِ مكانـة عنـد الحـكَّام، بفضـل موهبتـه النـادِرَة في الشِّـعر، وقدرتـه عـلى مجـاراة معاصريـه في القَريـضِ.

يقـول الرُّعَيْنِـي: «هـو شـاعر مُجِيـد، لقيتـه بقرطبـة، وأجـاز لي الروايـة عنـه لـكل مـا يحملـه، ولجميـع نَظْمِـهِ ونَـثرِه».13 ويـدل شِـعره عـلى أن طريقتَـه الشِّـعرية كانـت تقـوم عـلى التجويـد وحُسـنِ التوليـد.14 وقـد بَـرَع ابـن مَـرْج الكُحْـل في وصـف الطبيعـة، وأورد لـه ابـنُ سَـعِـيدٍ قصِيـدةً تـدل عـلى عُلُـوِّ كعبـه في هـذا الفـن، وفيهـا يصـف عشـية قضاهـا في أحـد المنتزهـات، ويرسـم لوحـة بديعـة للـرَّوضِ، والنَّهـرِ، والشَّـمسِ.15

وبـلاد الأندلـس لمـن عرفهـا تشـبه واحـة مترامـية الأطـراف بظلالهـا وهوائهـا المعتـدل، يكـثر فيهـا تغريـد الطيـور في جـو مِلـؤُهُ روائـح الأزهـار الطيبـةِ.16 فقـد كانـت الأنهـار مَشرِقـا ومَغربـا، شـمالا وجنوبـا، مـن مظاهـر بـذخ الطبيعـة في الأندلـس، التـي تُرفِـد أراضيهـا بالخَصـبِ والعطـاء، وتُمِـدّ ريـاضها بالنَّـماءِ والسِّـحر، وقـد أكـثر الأندلسـيون مـن القـول فيهـا، وولَّـدوا مـن خلالهـا صـورا فنيـة رائعـة، فالطبيعـة عنـد ابـن مَـرْج الكُحْـل كانـت المجـال الحقيقـي الـذي جعلـه مُعرَّضًـا لإظهـار براعتـه في التصويـر، فهـو يرسـم صـورة نهـر مُتلألِـئٍ مـوشّى بالزهـر، حتـى أن لِسـانَ الدِّيـنِ بـن الخَطِيـبِ أبـدى إعجابـه بهـذه الصُّـورةِ فقـال: «لم يَصِـفْ أحـد النَّهـرَ بـأرق ديباجـة، ولا أظـرف مـن هـذا الإمـام».17

مـما سَـبَق يتضـح أن مَـرْج الكُحْـل بـرز نجمـه في وصـف الطبيعـة، ولعـل رائيتـه في وصـف النهـر، مـن أجمـلِ الـدُّرَرِ الشـعرية التـي تركهـا لنـا.

٥/ رَائِية مَـرْج الكُحْـــل الأندَلُسِي

أ- نص الرائيــة:[الكامل]

عَـــرِّجْ بِمُـنْعَـــرَجِ الْكَثِيـبِ الْأَعْفَـــرِ	بَيْـنَ الْفُـرَاتِ وَبَيْـنَ شَـطِّ الْكَـوْثَـــرِ
وَلْتَغْـتَـبِـقْـهَا قَـهْـوَةً ذَهَبِـيَّـــةً	مِـنْ رَاحَتَـيْ أَحْـوَى الْمَـدَامِعِ أَحْـوَرِ
وَعَـشِيَّـةٍ كَـمْ كُنْتُ أَرْقُـبُ وَقْتَهَـا	سَمَحَتْ بِهَـا الْأَيَّـامُ بَعْـدَ تَعَـذُّرِ
نِلْنَـا بِهَـا آمَالَنَـا فِـي رَوْضَـةٍ	تَهْـدِي لِنَاشِقِهَـا نَسِيـمَ الْعَنْبَـرِ
وَالدَّهْـرُ مِنْ نَـدَمٍ يُسَفِّـهُ رَأْيَـهُ	فِي مَـا صَفَـا مِنْـهُ بِغَـيْرِ تَكَـدُّرِ
والْـوُرْقُ تَشْـدُو وَالأَرَاكَـةُ تَثْنَـنِـي	وَالشَّمْسُ تَرْفُـلُ فِي قَمِيـصٍ أَصْفَـرِ
وَالـرَّوْضُ بَيْـنَ مُفَـضَّـضٍ وَمُـذَهَّـبٍ	وَالزَّهْـرُ بَيْـنَ مُـدَرْهَـمٍ وَمُدَنَّـرِ
وَالنَّهْـرُ مَرْقُـومُ الأَبَاطِـحِ وَالرُّبَـى	بِمُصَنْـدَلٍ مِنْ زَهْـرِهِ وَمُعَصْفَـرِ
وَكَـأَنَّـهُ وَكَـأَنَّ خُـضْـرَةَ شَـطِّـهِ	سَيْـفٌ يُسَـلُّ عَلَـى بِسَـاطٍ أَخْضَـرِ
وَكَأَنَّمَـا ذَاكَ الْحَبَـابُ فِـرِنْـدُهُ	مَهْـمَا طَـفَـا فِي صَفْحَـةٍ كَالْجَوْهَـرِ
وَكَـأَنَّـهُ وَجِهَـاتُـهُ مَحْـفُـوفَـة	بِـالآسِ وَالنُّعْـمَـانِ خَـدٌّ مُعَـذَّرِ
نَهْـرٌ يَهِيـمُ بِحُسْنِـهِ مَنْ لَمْ يَهِـمْ	وَيُجِيدُ فِيـهِ الشِّعْـرَ مَنْ لَـمْ يَشْعُـرِ
مَا اصْـفَرَّ وَجْـهُ الشَّمْـسِ عِنْـدَ غُرُوبِـهَـا	إِلاَّ لِفُـرْقَـةِ حُسْـنِ ذَاكَ الْمَنْظَـرِ
أَرَأَتْ جُفُـونُـكَ مِثْـلَهُ مِـنْ مَنْـظَـرِ	ظِـلٌّ وَشَمْـسٌ مِثْـلُ خَـدِّ مُعَـذَّرِ
وَجَـدَاوِلٌ كَأَرَاقِـمٍ، حَصْـبَـاؤُهَـا	كَبُطُـونِهَـا، وَحَبَـابُـهَـا كَالأَظْـهُـرِ
وَقَـرَارَةٍ كَالْعَشْـرِ ثَنْـيَ خَمِيـلَـةٍ	سَـالَتْ مَذَانِبُـهَـا بِهَـا كَالأَسْـطُـرِ
فَـكَأَنَّـهَـا مَشْكُـولَـةٌ بِمُـصَنْـدَلٍ	مِنْ يَـانِـعِ الأَزْهَـارِ أَوْ بِمُعَـصْـفَـرِ
أَمَـلٌ بَلَغْنَـاهُ بِهَضْـبٍ حَدِيـقَـةٍ	قَدْ طَـرَّزَتْهُ يَـدُ الْغَمَـامِ الْمُمْطِـرِ
فَكَـأَنَّـهُ وَالـزَّهْـرُ تَـاجٌ فَوْقَـهُ	مَـلِكٌ تَجَـلَّى فِـي بِسَـاطٍ أَخْضَـرِ
رَاقَ النَّـوَاظِـرَ مِنْـهُ رَائِـقُ مَنْظَـرٍ	يَصِفُ النَّضَـارَةَ عَـنْ جِنَـانِ الْكَوْثَـرِ
كَـمْ قَـادَ خَاطِـرَ خَاطِـرٍ مُسْتَوْفِـزٍ	وَكَـمِ اسْتَفَـزَّ جَمَـالُـهُ مِـنْ مُبْصِـرِ
لَوْ لاَحَ لِي فِيمَـا تَقَـادَمَ لَمْ أَقُـلْ	(عَـرِّجْ بِمُـنْعَـرَجِ الْكَثِيـبِ الْأَعْفَـرِ)

ب- شُهـــرَتُها:

نالت هذه القصيدة إعجابَ كثير من رُواتِها.18 فعلّق عليها لِسانُ الدِّينِ في الإحاطة بقوله: «ولا خفاء بِبَراعةِ هذا النَّظمِ».19 أما ابن سَعِيد المَغرِبي فعبَّر عنها بقوله: «إنها مما اشتهر بآفاقِ المغرِب».20 وقد احتفى مؤرخو الأدب بهذه القصيدة، فذُكِرت في العديد من المصادر، كما احتفى بها الشعراء، فيوازن المقري بين رائية مَرْج الكُحْل ورائية شَمسِ الدِّين الكُوفِي، يقول: «وما رأيت رائية تَقْرُبُ من التي لابن مَرْج الكُحْل إلا رائية شَمس الدِّين الكُوفِي الواعظ».21 فقد عارضها، يقول في مطلعها22:[الكامل]

بَيْنَ الْفُـرَاتِ وَبَيْنَ شَـطِّ الْكَوْثَـــرِ	رُوحُ الزَّمَـــانِ هُوَ الرَّبِيـعُ فَبَكِّـــرِ

ولكن قصيدة ابن مَرْج الكُحْل أعذَب مَذاقًا.23 وقد علَّقَ ابنُ الأبَّارِ عليها فقال: «أَنْشَدَنَاهَا مِـرَارًا».24

كما عارضَهَا أيضا ابن خَمِيسٍ التِّلمسَانِي، وذلك في قوله25:[الكامل]

وَتَبَسَّمَـتْ عَنْ مِثْـلِ سَمْطَـيْ جَوْهَـــرِ	نَظَـرَتْ إِلَيْكَ بِمِثْـلِ عَـيْنَيْ جُـــؤْذُرِ

وفي هذا الصدد يقول صلاح جرَّار: «وهي في رأيي لا ترقى إلى مستوى قصيدة مَـرْج الكُحْل، فقد كانت تَكرارا لكثيرٍ من الألفاظ، والصور، والمعاني الواردة في قصيدة مَرْج الكُحْل، كما أنه في الوقت نفسه لا تكاد قصيدة من قصائده في وصف الطبيعة تخلو من وَصفِ «النَّهرِ»».26 وهو ما يؤكده فوزِي سَعد عِيسى من أن النّماذج الباقية لابن مَـرْج الكُـحْل تكاد تقتصر على وصف الطبيعة عند الغروب، أو في المساء، حيث كان يجتمع وأصحابه على ضِفاف النَّهرِ يتسامرون ويتجاذبون أحاديثَ الشِّعرِ والأدبِ،27 وعليه نتوصل إلى القول: إنَّ رائية مَرْج الكُحْل ذاع صيتها، وأقبل عليها الشعراء يعارضونها ويَنظِمُون على مِنوالها، وهذا يدل على براعته في التصوير، وإجادته في موضوع الوصفِ، إلى الحد الذي جعل غيره يحذو حذوه في تشكيل ألفاظها ومعانيها.

ج- غَرضُ القَصِيدةِ ومَوضُوعُها:

كانت الطبيعة من أهم ما جذب أنظار الشعراء الوصَّافين، حتى لا نجد شِعر الطبيعة قد اتَّضَحَت معالمه واحتل مكانا واضحا في الشِّعر الأندلسي.28 وقد تأثر الشعراء بالطبيعة الأندلسية الفاتنة، فظهر في شِعرهم جَمال الفطرة، ونَضَارة الحضارة، ورِقّة الخيال، وجزالة البداوة، وبرعوا في الوصف.29

ومن الأغراض التي فاق فيها الأندلسيون المشارقة الوصف، لاسيما وصف مناظر الطبيعة بجَنائِنها وأزهارها، ومشاهِد فُصولِها، وبلغَت عنايتهم به حدا كبيرا واتَّسعَ مجاله، حتى شمِل كل ما وقع تحت بصرهم، وجعلوا للوصف قصائد خاصة به.30 فَقدَّموا صورا تفصيلية رائعة للرياض، والحدائق، والأزهار، والأنوار، وأجروا حوارات بين عناصرها، وبادلوها المشاعر، وحمّلوها ما بين جوانحهم من هموم وأفكار.31 وقد حذا مَرْج الكُحْل هو الآخر حذوهم في غرض الوصف لهذه الطبيعة الفاتنة، التي فجّرت كوامن إبداعه، وأرغمته على الإتيان بمعانٍ وصفية جميلة، ولعل هذه الرائية التي بين أيدينا تُعد أنموذجا مميزا في وصف الطبيعة والنهر بالأندلس.

٦/ مُستَوياتُ التَّحلِيلِ الأُسلوبِي لِلقَصِيدةِ

أوَّلاً/ المُستَوى الصَّوتِي: كُلَّما وُفِّق الشاعر في تآلف الإيقاع الخارجي مع الإيقاع الداخلي من خلال اختيار الأوزان والألفاظ؛ يكون قد نجح في خلق تشكيلٍ موسيقيّ متوازن متكامل، وهذا التشكيل المتكامل هو ما نجح ابن مَرْج الكُحْل في بنائه.32 لذا سنحاول تَقصّيه في هذا المستوى.

ا/ الإيقَاع الخَارِجِي:

أ- الـوَزنُ: عنصر أساسي لا يتحقَّق الشِّعر إلا به، وهو أعظم أركان حد الشعر وأولاها به خصوصية، وهو مُشتَمِل على القافية وجالِب لها ضرورة.33 وقد سار شعراء الأندلس في أوزان شِعرهم وقوافيه كما سار شعراء المشرق، يُؤْثِرون مِن بينها ما غلبت عليه الأنغام.34

وقد لجأ الشعراء إلى وسائل شتى للخروج على رتابة الإيقاع الذي يَنْـتُجُ عن الالتزام بالوزن الواحد، وتَكرار القافية، فاهتموا بتوفير لونٍ من الموسيقى الداخلية، وذلك عن طريق إيجاد جُملٍ متناسقة من الناحية الصوتية، وعن طريق تناسق الألفاظِ.35

ومنه نستطيع القول أن الأوزان تنوعت عند الشاعر الأندلسي، فاختارها وِفق الحالة النفسية التي كانت تعتريه، فجاءت بذلك ألفاظهم متنوعة مُستَساغَة، مثلما سنوضحه فيما سيأتي.

ب- البَحرُ الشِّعـــرِي للقَصِيدةِ:

البحر الذي تنتمي إليه هذه الرائية هو الكامل، والذي يُعدّ من البحور المفردة التي يتألف نسيجها الإيقاعي من تردد تفعيلة واحدة، (مُتَفاعِلُنْ)، وهي صفة إيقاعية.36 فضلا أن تفعيلاته الطويلة تسمح للشاعر أن يَستَجْلِبَ عواطِفه ومشاعِرَه بإفاضة، لِيُعَبِّرَ عما يريد بأريحية واسعة، تحقِّقُها له هذه التفعيلات الطويلة.37 وقد أحسَن الشاعر اختيار الكامل بحرا لقصيدته، والذي كان ملائما إلى حدٍ بعيد لِغرض الوصف، وساعده على ذلك تفعيلاته الطويلة. مُتَفَاعِلُنْ، مُتَفَاعِلُنْ، مُتَفَاعِلُنْ ×2، (س س و) (س س و) (س س و).

ج- القافِيـــة والرَّوِي:

يُضاف إلى الوزن ما يعرف بـــ: «القافية»، وهي الأصوات التي تتكرَّر في أواخر الأبيات من القصيدة، والقافية بمنزلة الفواصل الموسيقية، يتوقَّع السامِع تَردُّدَها، ويستَمتِع بهذا التَّردُّدِ الذي يطرق الآذان في فترات منتظمة، وبعد عدد ثابت من التفعيلات.38 ونكتفِي بتقطيع بيتٍ شعري لِـمَرْج الكُحْل حتى تتَّضِحَ تفعيلاتُ بَحـرِه، يقول39:

يَصِـفُ النَّضَـارَةَ عَنْ جِنَـانِ الْكَوْثَـرِ	رَاقَ النَّـوَاظِـرَ مِنْـهُ رَائِـقُ مَنْظَـرِ

فعند كتابة البيتِ كتابَة عَروضِية نجِد:

يَصِـفُنْ نَضَـأْرَةَ عَنْ جِنَـأْنِ لْكَوْثَـرِيْ	رَأْقَنْ نَـوَأْظِـرَ مِنْـهُ رَأْئِـقُ مَنْظَـرِنْ

0//0/0/ 0//0/// 0//0/// 0//0/// 0//0/0/

س س و س س و س س و س س و س س و

مُتْفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتْفَاعِلُنْ

التغيرات التي حدثت على التفعيلة: (مُتَفَاعِلُنْ) تحولت إلى (مُتْفَاعِلُنْ)، /0/0//0، (س س و)، في التفعيلة الأولى من الصدر، وكذا في ضرب العَجُزِ، بإسكان التاء، وهو ما يسمى: بالزِّحافِ.

أما القافية فهي آخر مقطعٍ صوتي من العَجُزِ، ونُحدِّده باتخاذ آخر ساكن مع الساكن الذي قبلَه مسبوقا بمتحرك، وبذلك نجد قافية هذا البيتِ، (كَوْثَرِيْ /0//0)، فإذا تَتبَّعنا القوافي في هذه الرائية نجد أن القافية وردت مطلقة، في جميع أبياتها، فالقافية المقيدة لم تستعمل إلا قليلا، جريا على عادة الشعراء القدامى؛ لأنها قليلة الشيوع في الشِّعر العربي.40 ومن أمثلة القافية في هذه القَصيدةِ: (أَحْوَرِيْ /0//0)، (عَـذْرِيْ /0//0)، (عَبْرِيْ /0//0)، (كَـدْرِيْ /0//0)، (أَصْفَـرِيْ /0//0)، (دَنْـزِيْ /0//0)، (عَصْفِـرِيْ /0//0)، (أَخْـضَرِيْ /0//0)، (جَوْهَـرِيْ /0//0)، (يَشْـعُرِيْ /0//0)، (مَنْظَـرِيْ /0//0)، (أَظْهُـرِيْ /0//0)، (أَسْـطُرِيْ /0//0)، (مُمْطِـرِيْ /0//0)، (مُبْـصِرِيْ /0//0)، (أَعْفَـرِيْ /0//0).

فقد توسَّل مَرْج الكُحْل بالقافية المطلقة أن يطلق الإحساس في رائيته، ويُعطِي دعما قويا لمعانيها، فيشعُرُ السامع باستئناس مع هذه الأنغام والألحان، حينما يغترف من هذه القوافي. كما أن انتظام الإيقاع دليل على خيطٍ شعوري مُوحَّد، يُبيِّن الشاعرَ في حالة اتِّزانٍ مُطلق، يتمظهَر في إيقاعاتِ القصيدة ورَوِيِّها.

أما الحرف الذي جعله مَرْج الكُحْل حَرفَ رَوِيّ لقصيدته هو حرف الراء، ولم يكن اختياره مصادفة، فالراء أحد حروف لفظة (النَّهرِ)، و(الرَّبِيعِ)، وهي المادة المحورية في وصف الطبيعة، فضلا عما يُضِيفُه اللَّفظانِ من جَمال على الطبيعة ورياضها، فَطَغَت نفحة (الرَّاء) على النص، فضلا عن تَكرارِه في أغلبِ صدور الأبيات وأعجازها.41

يتَّضِح أن مَرْج الكُحْل اختار الصوت الذي له السيادة على الأصوات وهو صوت الراء المكسور، الذي يُعدُّ من الأصوات المتوسطة، كما يجمَعُ بين الرخاوة والشِّدَّةِ، وهذه براعة فنية تُحسب للشاعِر، في التعبير عن خَلَجاتِ نفسِه، وَسْط هذا المكان الساحِرِ.

٢/ الإيقاع الداخلي:

أ- التَّكـــرارُ: هو إعادة مقصودة لحروف، أو ألفاظ، أو عبارات بعينها، مرتين أو أكثر في سياق التعبير، وعلى أبعاد زمنية متساوية، يتحرّاها الأديب في شِعره أو نثره، لتشكِيلِ نَغَم يجذِبُ السامِع إليهِ.42 فنجد أن مَرْج الكُحْل اعتمد على التَّكرارِ اللَّفظِي وجعَلَه في خدمة الموسيقى، وتحوَّل بذلك إلى نمط نَغَمِي كما في قوله43:

سَيْـفٌ يُسَـــلُّ عَلَـى بِسَـــاطٍ "أَخْضَـــرِ	وَكَـــأَنَّـــهُ وَكَـــــأَنَّ خُـضْـــــرَةَ شَـطِّـــــــهِ " "
مَهْـمَـا طَـــفَا فِي صَفْحَـــةٍ كَالْجَوْهَـــرِ	وَكَأَنَّمَـــا ذَاكَ الْحَـبَـــابُ فِـــــرِنْـــــدُهُ
بِـــالآسِ وَالنُّعْـمَـــــانِ خَـــــدُّ مُعَـــــذَّرِ	وَكَـــأَنَّـــهُ وَجِهَـــاتُـــهُ مَحْـفُـــوفَـــة
مِنْ يَـانـــــعِ الْأَزْهَـــارِ أَوْ مُعَـصْـفَـــرِ	فَـكَأَنَّـــهَـــا مَشْكُـــولَـــةٌ بِمُـــصَنْـــدَلٍ
مَـلِكٌ تَجَـــــلَّى فِي بِسَـــاطٍ أَخْضَـــرِ	فَكَـــأَنَّـــهُ وَالـــزَّهْـــرُ تَـــاجٌ فَوْقَـــهُ

فالمتمعِّنُ لهذه المقطوعة الشعرية يلمس تَكرارَ الشاعِرِ للفظة (كَأَنَّ)، وهي آداة التشبيه، تكررَت (6) مرات، وهذا ليس اعتباطا من الشاعِرِ؛ وإنما عمد إلى الإتيان بالحروف المتشابهة لإحداث التناغُمِ الصوتي، وجعله في خدمة الموسيقى، ليتحول بذلك إلى نمط نغمي، يجذب السامع، ويؤثر فيه، ويجعله يتذوق الأبيات، ويُحِسُّ كما لو أنه في كَنَفِ هذه الطبيعة.

ب- المُحسِّنات البَدِيعيَّة اللَّفظِيَّـــة: ومن الاستعانة بالظواهر الأسلوبية التي جرى عليها الشعراء في هذا العصر الاستعانة بالمحسنات اللفظية.44

- التَّـــصرِيعُ: والتصريع تقليد مُتوارَث يقوم على تَقفِية البيت الأول، والاعتناء بإيقاعه وبنائه، لأنه استهلال وطلوع، ويُستَحسَن أن يكونَ طلوعُ الشّاعِرِ حَسنًا مُستَساغا لِيجذِبَ إليه الأسماع، والتصريع من جِهَة الإيقاع قائم على التَّكرار، لأن»العَرُوضَ»و»الضَّربَ» يكونان على روي واحد هو رويُّ القصيدة كلّها.45 ومن جهة السامع فإن التصريع إعداد لأذنه، وتمهيد لحسه لمعرفة هذه القافية وتقبّلها.46 فقد اعتمد مَرْج الكُحْل في رائيته هذه مطلعا مُصَرَّعًا يقول47:

بَيْـنَ الْفُـرَاتِ وَبَيْـنَ شَـطِّ الْكَـــوْثَـــرِ "	عَـــــرِّجْ بِمُـنْعَـرَجِ الْكَثِيبِ الْأَعْـفَـــــرِ

فبين الشطر الأول (الصدر)، والشطر الثاني (العجز)، تصريع بين لفظتي «الأَعْـفَرِ»، و«الكَـوْثَرِ»؛ إذ انتهت كل واحدة منها بحرف الراء، ما أكسب الإيقاع اتحادًا في نهاية الشطرين، وهذا ما زاد في جمال الموسيقى الداخلية للبيت، وفي بناء عنصر الإثارة الإيقاعي.

- الجِنَاسُ: يُعَد شكلا من أشكال التَّكرارِ، ويُسهِم في كشف المعنى الذي يُخفِيهِ الشاعر وراء الألفاظ المتجانِسة48، وقد جَانَس مَرْجُ الكُحْل في البيت الثاني، في قوله49:

مِـنْ رَاحَتَـــيْ أَحْـــوَى الْمَـــدَامِعِ أَحْـــوَرِ	وَلَتَغْـتَـــبِـقْـــــهَا قَـــهْـــوَةً ذَهَبِـــيَّـــــةً

فوظَّف الشّاعر جِناسا ناقصا بين لفظتي «أَحْوَى»، و«أَحْوَر»، اللَّتَينِ اتَّفَقَتا في عدد الحروف، وشَكلِها، وترتِيبِها، واختلَفَتا في نوعها «الحَرف الأخِير»، وهذا ما شكّل جمالية موسيقية استمالت ذِهنَ السامِعِ، وأطربته.

- التَّرصِيعُ: هو فن بديعي مُؤدَّاه خلق علاقة صوتية بين العبارات المتجاورة لإحداث دلالات خاصة، لها أهميتها الموسيقية الخاصة التي تثير المتلقِّي، وتُطلق له العِنانَ للبحث عن قَصدِية الشاعر.50، وقد ورد في رائِية مَـــرْج الكُحْل عند قوله51:

وَالزَّهْـــــــرُ بَيْـــنَ مُـــدَرْهَـــمٍ وَمُدَنَّـــــــرِ	وَالـــرَّوْضُ بَيْـــنَ مُفَـــضَّـــضٍ وَمُـــذَهَّـــبِ

فلفظة (والـرَّوضُ)، إزاء لفظة (والزَّهـرُ)، ولفظة (بـين مُفَضَّـضٍ)، إزاء لفظة (بَـيْنَ مُدَرْهَـمٍ)، ولفظة (ومُذَهَّـبٍ)، إزاء لفظة (وَمُدَنَّـرٍ)، فالطرفان مستويان في الإيقاع والوزن، لذا جاء الترصيع مناسبا لسياق العبارة في النص، ما ترتَّبَت عنه جمالية موسيقية، ترتاح لها

أذن السامع أو المتلقي.

ثَانِيًا/ المُستَوى التَّركِيبِي

1- الأسالِيبُ في الرَّائِيَّة:

افتتح مَرْج الكُحْل رائيته -التي يَفرِدُها لوصف الطبيعة- بالمطلع الآتي، يقول52:

بَيْنَ الْفُرَاتِ وَبَيْنَ شَطِّ الْكَوْثَرِ	عَرِّجْ بِمُنْعَرَجِ الْكَثِيبِ الْأَعْفَرِ

فما يلاحظ على هذا المطلع أنه جاء مخالفا للمقدمات التقليدية المعروفة، فضلا عن عدم وجود تحولات مِفصَلِيّة في البناء العام، يستوجبها الانتقال من وصف الطَّلَلِ إلى النَّسيبِ، إلى وصفِ الرِّحلة، ثم الغرض الرئيس.53

أ- الأسلُوبُ الإنشائِي: وقد استخدم الشاعِر في مُسْتَهَلِّ القَصيدةِ أسلوبا إنشائِيا مُتمثّلاً في الفعل«عَرِّجْ»، والذي جاء في صيغة الأمر، وقد كرر هذا الأسلوب أيضا في عَجُزِ البيتِ الأخيرِ من القصيدة، وربما كان الغرض وراء ذلك التعبير عما في نفس الشاعر من أفكار، ليتأثر السامع، ويتأمل في ما حوله، كما يوظف مَرْج الكُحْل صيغة الأمر في البيت الثاني يقول54:

مِنْ رَاحَتَيْ أَحْوَى الْمَدَامِعِ أَحْوَرِ	وَلْتَغْتَبِقْهَا قَهْوَةً ذَهَبِيَّةً

فقد استعمل الشاعر أسلوب الأمر في مستهل البيت، وهو يدعو مُرافِقَهُ إلى شُربِ الغَبُوقِ في رِحاب هذا المكان الجمِيلِ، وذلك باستعانته بلام الأمر، ما جعله يُلفِت انتباه المتلقي ويُشرِكُه في صورته الشعرية.

كما أنه استخدم أيضا في صدر البيت الرابع عشر أسلوبا إنشائيا في قوله55:

ظِلٌّ وَشَمْسٌ مِثْلُ خَدٍّ مُعَذَّرِ	أَرَأَتْ جُفُونَكَ مِثْلَهُ مِنْ مَنْظَرِ

فقد جاء بصيغة الاستفهام باستخدام الأداة «أ»، ولعل الشاعر من خلال هذه الصيغة لا يستفسر عن شيئ، إنما يخبر المُرسِل إليه أن هذا النهر الذي وَصَفَهُ مَنظرٌ يفيض بهاء وحُسنا، زادَتهُ روعة شَمسِهِ الساطعةِ، وظِلالِه الوارفة، فظاهر الكلام استفهام، لكن غرضه إظهار جَمال النَّهرِ للمُتلَقِّي.

ب- الأسلوب الخبري: وقد جاءت كل أبيات القصيدة به، ما عدا الصِّيغتين اللتين تمت الإشارة إليهما، ومَردُّ ذلك إلى أن الشّاعر مَرْج الكُحْل في مقامِ وصفٍ لهذا النَّهر، ونقلِهِ لجملة من الأوصاف والمشاهد التي ميَّزَت بيئته، وهذا الغرض يتلاءم كثيرا مع الأسلوب الخبري.

٢/ الجُمَل الفِعلِيَّة والاسْمِيَّة:

الجمل الفعلية تدل على التجدد والاستمرار والحركة، لأنها تفيد حدوث فعل في زمن معين، والجمل الاسمية تدل على السكون والثبات، وتصلح في إرساء الحكمة والتأمل، وهي عماد التقرير في الاثبات والنفي، وهذا ليس على الدوام.56، فمن خلال هذه القصيدة نجد أن الشاعر زاوج بين الجمل الفعلية والاسمية، حيث نلحظ تقاربا بينهما إلى حد كبير، فبلغ عدد الجمل الاسمية (16 جملة)، وعدد الجمل الفعلية (15 جملة)، ولعل احتشاد الجمل الفعلية، كقوله: (سمحت بها الأيام، نلنا بها أمالنا، سالت مذانبها، طرَّزتــه يد الغمام،.....آلخ)

فجاءت معانيها مناسبة لغرض النص، وأضفت حركية عليها، كما أن الجمل الفعلية تدل على التجدّد وسط هذا المنظر الذي توحي كل عناصره بالحيوية، أما عن الجمل الاسمية فتناسب السكون والثبات وعدم التغيير، كقوله: (النهر مرقوم الأباطح والربى، نهر يهيم بحسنه، الروض بين مفضَّضٍ ومُذهّب، .....آلخ).

ومنه نستطيع القول أن استخدام الجُمل الاسمية يدل على ثبوت الحال عند الشاعر عندما يَبلُغُ نهرا، أو يتوقف ليتأمَّل في حُسنِ مَنظرٍ، أما استخدامه للجُملِ الفعلية فيدل على تَغيُّرِ الحال لديه، خاصة عندما يواصل مَسيرَهُ، وتنقُّلَه بين أرجاءِ الطَّبيعةِ، وقد أسهَمَ حُسن توظيفه للجمل في تشكيل المعاني اللغوية للقصيدة.

٣/ التقديم والتأخير:

إن فن التقديم والتأخير كان ولن يبرح وراء الكثير من عبقرية الأسلوب وحيويته، فهو في الحق طاقة أسلوبية ذات معين لا ينضب، وفيه تتجلى إمكانات المبدع في الصياغة والتعبير.57، ومن أمثلته في رائية الشاعر مَرْج الكُحْل:

أ- تَقـدِيم الجَارِّ والمَجرورِ عنِ المفعول به: وذلك في عَجُز البيت الرابع (04)، عند قوله58: «تَهْـدِي لِنَاشِقِهَـا نَسِيـمَ الْعَنْبَـرِ»، فأصلُ الكلامِ، تَـهْدِي نَسِيمَ العَنْبَرِ لِنَاشِقِهَا؛ وقد انحرف الشاعر في هذا الشطر عن المتعارف عليه في قواعد اللغة العربية، حيث تمّ تقديم (الفضلة) على المفعول به، وهو ركن جوهري في الجملة العربية، ولعل مَرَدّ هذا الإخلال بقواعد الجملة هو التركيز على من يطاله نسيم العنبر الزكي، ولا عجب أن نجد هذا التركيز من قبل الشاعر، فقد ذهبت به حاسة الشم كل مذهب، وظهر بعضها جليا كما في هذا المثال، وقد يكون الشَّاعِـر عَمد إلى تقديم الجار والمجرور لإبراز قيمته البلاغية، وهو ما جعل البيت يتّسم بجمالية منقطعة النظير، استقام وزن البيت بها، وأسهمت في إظهار الدلالة التي يرمي إليها.

ب- تَقدِيم المَفعولِ به عنِ الفاعِل: وذلك في عَجُز البيت الثامن عشر (18)، عند قوله59: «قَدْ طَـرَّزَتْهُ يَدُ الغَمَامِ الـمُمْطِرِ»

وكما نلاحظ فقد تقدم المفعول به عن الفاعل «وجوبا»، وارتبط بالفعل «طَرَّزَتْـــهُ»، لأنه ورد ضميرا متصلا بالفعل، والفاعل تأخر لكونه ورد اسما ظاهرا «يَدُ»، وهنا يمكن أن تكون الأهمية التي توسَّلَها مَرْج الكُحْل غير مُوجَّهة إلى الفاعل، بل إلى المفعول به، باعتباره محور الكلام، ويمكن عدّه ملمحا أسلوبيا ساهم في تركيب معاني القصيدة.

ثَالِثًا/ المُستَـوى البَـــلاغِي

أ- الصورة التَّشبِيهية: والتشبيه- كما تنظر إليه الأسلوبيات- يستحيل وجوده إلا بين طرفين يُعبِّرُ عنهما؛ لأن العملية الذهنية له تعتمد بالضرورة شيئين من حيث لا يقوم التشبيه إلا عند تشبيه آخر، أي يبيّن أن شيئا، أو أشياء شاركت غيرها في صفة أو أكثر.60 فللتشبيه أثر بليغ في تصوير المعاني، وتقريبها إلى الأذهان، وإمتاع النفوس بها، والارتفاع بالكلام من أرض الواقع إلى سماء الخيال، وكلما تدرج المرء في هذا الارتفاع كان الكلام أوقع في النفس، وأعلق في القلب.61 ومن أمثلته في القصيدة يقول مَرْج الكُحْل62:

كَبُطُـونِهَا، وَحَبَـابُـهَـا كَالأَظْـهُـرِ	وَجَـدَاوِلٌ كَأَرَاقِـمٍ، حَصْـبَاؤُهَـا

هـذا التَّنمِيـم العجيـب في تشـبيه الجـداول بالأراقـم، زعـم أنـه لم يُسـبَق إليـه.63، فشـبَّه هـذه الجـداول بالأفاعـي، حصباؤهـا كبطونهـا، وفقاقيـع المـاء كظهورهـا، وذلـك باسـتخدام أداة التشـبيه «الـكاف»، التـي تُسـهِم في تقويـة العلاقـة التـي تربـط بـين طـرفي التشـبيه، وهـذه التشـبيهات مُرسَـلَةً مفصَّلـة، حيـث ذُكِـر فيهـا المشبَّـــه (الجـداول، الحصبـاء، الحَبَـاب)، والمشـبه بـه (الأراقـم، البطـون، الأَظْهُـر)، والأداة (الـكاف)، ولعـل اسـتخدامه لهـذه التشـبيهات جـاء للمبالغـة في الوصـف، والإيجـاز في الـكلام، والتأثـير في المتلقـي. ومـن التشـبيه أيضـا مـا ظهـر عـلى صـورة التشـبيه التمثيـلي عنـد مَـرْج الكُحْـل نحـو قولـه:

مَـلِكٌ تَجَـلَّى فِي بِسَـاطٍ أَخْضَـرِ	فَكَـأَنَّـهُ وَالـزَّهْـرُ تَـاجٌ فَوْقَـهُ

وهـو تشـبيه تمثيـلي؛ أي تشـبيه صـورة بصـورة، حيـث شـبَّه النهـر مـع هـذه الخـضرة التـي تحيـط بـه، فتآلـف لونـه الناصـع مـع لـون تلـك الريـاض الخـضراء فكانـا كسـيف سُـلَّ وجُـرِّد عـلى بسـاطٍ أخـضر، فالنَّهـر كالسَّـيفِ بلمعانـه ولونـه الفِـضِّي، وشـاطئه الـمُخضرِّ كالبسـاط الأخـضر، وقـد زاد التشـبيه هنـا القصيـدة قيمـة جماليـة، وانسـيابية، وأظهرهـا في حلـة بهيـة.

ب- الصورة الاستعارية: وهي صورة بلاغية، في معناها المبسّط، مضمون مشابهة طرفين غير متشابهين، وتتميز عن التشبيه.64 ومن الاستعارات التي وردت في هذه الرائية قول مَرْج الكُحْل65:

فِي مَـا صَفَـا مِنْـهُ بِغَـيْرِ تَكَـدُّرِ	وَالدَّهْـرُ مِنْ نَدَمٍ "يُسَفِّـهُ رَأْيَـهُ
وَالشَّمْسُ تَرْفُـلُ فِي قَمِيصٍ أَصْفَـرِ	والوُرْقُ تَشْـدُو وَالأَرَاكَـةُ تَنْثَنِـي

يرسمُ الشَّاعرُ منظرا بَهِيًّا مُتْرَعا بالاستعاراتِ، فما إنْ ينتهيَّ مِن استعارةٍ حتَّى يَلِجَ في أخرى، وعَمَدَ إلى إسباغِ الصِّفاتِ الإنسانيَّةِ على منظرِهِ البديعِ؛ إذْ حذَفَ المُستَعارَ منه (الإنسان) وأبقَى على المُستَعارِ لَه وهو (الدَّهْرُ)، ودليلُ ذلك وجودُ القرينَةِ اللَّفظيَّةِ وهي (يُسفِّهُ)، فالدَّهرُ لا يُسَفِّهُ رَأيُهُ، فجعَلَ الشَّاعرُ الدَّهْرَ بمثابةِ الإنسانِ الذي يَعَضُّ أصابعَهُ مُنكِرًا رأيَه حولَ صفاوَةِ العيشِ، دون تنغيصٍ أو كُدُورَةٍ.

ثُمَّ يُشبِّهُ الوُرْقَ بإنسانٍ يُنشِدُ أحلى الألحانِ، والأَرَاكَةُ تنحني وتتمايلُ طربًا وانتشاءً لهذه الأنغامِ العذبةِ، لينتقِل إلى الشَّمس التي يتمثَّلُها كامرأةٍ قادمةٍ تُجَرِّرُ ثوبَها الأصفَرَ الفَضفَاضَ، فهذه الاستعاراتُ وَرَدَت في سِيَاقِ وَصْفٍ، حُذِف فيهِ المشبَّهُ بِهِ (الإنسانُ) وبقِيَ المشبَّه (الوُرقُ، الأَرَاكَةُ، الشَّمسُ)، مع وُجودِ القرائنِ اللَّفظيَّةِ التي تدُل على ذلك، من حيث الشَّدْوُ والانْثِنَاءُ والتَّرَفُّلُ وغيرها.

كما نجد الاستعارة التصريحية تجسَّدت في هذه الرائية، وذلك في قول الشَّاعر66:

قَدْ طَـرَّزَتْهُ يَدُ الْغَمَامِ الْمُمْطِـــرِ	أَمَلٌ بَلَغْنَـــاهُ بِهَضْـــبٍ حَدِيقَـــةٍ

فقد شبَّه النَّهر بالأمل، فحذف المشبَّه (النهر)، وصرح بالمشبه به (الأمل)، على سبيل الاستعارة التصريحية؛ فيُبيِّن أنه بلغ النهر وأصحابه وهم على مُرتفَعاتِهِ، ورُباهُ مُحاطةٌ بالشَّجرِ والزَّرعِ، وقد ملأته وحرّكته الأمطار التي تَصُبُّ فيهِ. وتكمن جمالية هذه الصورة في المعنى الذي تجسّده في ذهن المتلقي، إذ يُخيّل إليه كما لو أنه كان بصحبة الشاعِر في هذا المكان البهي.

جـ- الصـــورة الحسِّية: وهي الصور التي تُبنَى بواسطة الحواس الخمس، فنجد الشاعر يتَّخِذ موقفه سلبا أو إيجابا من الواقع الخارجي وفق منظور تجربته الشعرية النفسية الخاصة، وللجانب الحِسِّي أثر بالغ الأهمية في بناء الصورة.67

وقد حاول الشاعر الأندلسي أن يوظِّفَ كلَّ حواسِّهِ ومشاعِرِه، لبلوغ مُرادِهِ والتعبير عن وُجدانِه.68

فارتبطت الصورة الحسية بالتشبيه اللَّوني الذي لا يقتصِر في الشّعر الأندلُسي على الصورة النَّمطية المرتكزة على عنصرين لونيّين، بل نراه يخرُجُ إلى معانٍ ودلالاتٍ وصوَرٍ أخرى يرتكز بناؤُها على تشبيهاتٍ لونيَّةٍ مترابطةٍ ومُتداخِلةٍ في آن معًا، تأتي في صدرِ البيتِ وعَجُزِه، فجاءت لِتُجسِّد مشاهِدَ مختلفة في شكلٍ شعريٍّ مسبوكٍ بصورةٍ لونيَّةٍ عِمادُها التَّشبيه، وهذا التَّزويقُ ظاهِرٌ للعَيانِ في مقطوعة مَرْج الكُحْل69، والتي يقول فيها70:

ظِـــلٌّ وَشَمْـسٌ مِثْـــلُ خَـــدٍّ مُعَـــذَّرِ	أَرَأَتْ جُفُـونُكَ مِثْلَهُ مِنْ مَنْـظَـــــرِ
سَـالَتْ مَذَانِبُـهَـا بِهَـــا كَالْأَسْـــطُـــــرِ	وَقَـرَارَةٍ كَالعَـشْـــــرِ ثَنْيَ خَمِـيلَـــــةٍ
مِنْ يَانِـــعِ الْأَزْهَـــارِ أَوْ مُعْـــصْفِـــرِ	فَكَأَنَّـــهَا مَشْكُـــــولَةٌ بِمُـــصَنْـــدَلٍ
قَدْ طَـــرَّزَتْهُ يَـــدُ الْغَمَـــامِ الْمُمْـطِـــرِ	أَمَـــلٌ بَلَغْنَـــاهُ بِهَـضْـــبٍ حَدِيقَـــةٍ
مَـــلِكٌ تَجَـــلَّى فِي بِسَـــاطٍ أَخْضَـــرِ	فَكَـــأَنَّـــهُ وَالزَّهْـــرُ تَـــاجٌ فَوْقَـــــهُ

يرسم الشاعر في هذه الأبيات للقارئ صورة اعتمد الحِسَّ البصري أساسًا في بنائِها، فقد أُعجِب بمنظَرِ النَّهرِ البَهيِّ، والذي زادَهُ بهاءً تَجلِّيات الظلام والنُّورِ، وما يتألَّفُ منه من مكوناتٍ بديعَة، فجاء بِحَشْدٍ من الألوانِ التي تُقَرِّبُ لنا صورة النَّهر (المَصَنْدَل، المَعْصَفَر، الأَخْضَر)، وكلُّها ألفاظٌ تشتَرِك في صياغة صورةٍ بصريَّةٍ جليَّةٍ، زادها التشبيه اللَّوني أناقَةً في البيتِ الأخيرِ، إذ تَرَاءى اللَّونُ الأخضر في مِخيال الشاعر، فألقى بظِلالِه على المشْهَد الذي استقاه من بيئته الغنّاء التي تَتشكَّل فيها الطبيعة، وهذا اللون يوحي إلى النّضارَةِ، إضافة إلى ارتباطه بالسعادة ورَغَدِ العيش، وكلُّها أشياءٌ توفَّرَت في جزيرَةِ الشاعر.

رابِعًا/ المُستَـوى الدَّلالِـــي

ا – المُعـــجَمُ الشِّعـــري:

لعل الملفِت للانتباه أن مَرْج الكُحْل من خلال رائيته هذه اعتمد قاموسا لغويا، نقل من خلاله جَمال هذا النهر، وبعد تقصِّي أثره في قصيدته، وتجميع المفردات التي تشكَّل منها مُعجَمه، وقَفنا على جملة من الحقول والدلالات المحدّدة، فتمَحورَ بذلك مُعجَمه الشِّعري حول نماذج أربعة تمثّلَت في:

أ- ألفـــاظ الطَّـبيعـةِ: ولأن بيئة الشاعر فاتنة جميلة فإن لغة مَرْج الكُحْل كانت تُرْجُمانًا لهذا الجمال الطبيعي الساحرِ ومن ذلك تسميات: المنظَر، المطَر، الغَمَام، النَّهر، الكَوثَر، الجداول، القَرَارة، الرُّبَى، الأباطِح، الهَضَبة، الكثيب، الشَّطُّ، الشَّمس، الغُروب، الظِّل، الصَّفاءُ، الشَّدْوُ، وكل هذا الحشد الكبير من المفردات يُشكِّل لوحة بديعة رسمها الشاعر وهو في قَلبِ جَزيرته حيثُ نَهرُ الغُـنداقِ.

ب- ألفَـــاظُ الشَّجَرِيَّاتِ والزَّهـــرِياتِ: فقد احتوَت طبيعة الأندلُسيِّين على شتَّى صُنوفِ الأشجار، والأزهار، وأوصافهما، ومن الألفاظ الدالة على ذلك: الرَّوضَة، الخَمِيلَة، الأَرَاكَة، الوُرْقُ، الخُضْرَة، الحَدِيقة، الجِنَان، الأَزهَار، الآسُ، النُّعمَان، النَّسِيمُ، العَنْبرُ، فقد وظّف مَرْج الكُحْل لغة تَستَقِي جَمالها من كل هذه الألفاظ الرقيقة، مُزيّنا قصِيدته بها، ما جعل جَمالها يكتَمِل، وتبدو في ثوب قشيب يحاكي الأزهار.

ج- ألفَـــاظ الألـــوانِ: فقد صَبغَ الشاعر لوحته البديعة بألوان عِدَّة نذكر منها: الأَعْفَـــر، الأَحْـوَر، الأصفـــر، الأخضـــر، المَعصفِـــر، الـمُضَنـــدِل، المدرهـــم، المدنَّـــر، المفضَّض، المـــذهَّب، كما كـــرّر مَرْج الكُحْل بعضَها في جَنَباتِ القصيدة؛ وهذا إن دلَّ على شَيءٍ فإنما يدل على أن بَصَرَه اقتنَصَ الجَمال، وسَحرَته الألوان ولا عجب، فبيئة الأندلسيِّين هي جنة الله في الأرض، ومن رأى حُسنَها فلا شَكَّ أن يُـغرَم بها.

د- ألفَـــاظ الإنسانِ وصِفاتُه: ونستطيع أن نرصُدَ جملة من الألفاظ التي شكَّلَ بها مَرْج الكُحْل رائيَّتَه، منها: المَلِكُ، التَّاج، السيف، الجوهر، البِساط، الحُسن، الخَدُّ، الجفُون، القَهوَة، الغبُـوق، النَّدم، الهيامُ، الأمل، الشِّعر. وبما أن القصيدةَ نِتاج فكرٍ شِعريٍّ تَنُوشُهُ توتُّراتٌ في دخِيلَة الشَّاعِرِ نَفسُهُ.71، فقد كان استعمال بعض هذه الألفاظ بوجه خاص عند تشبِيهاتِ الشَّاعِرِ المتنوعة، وحدِيثِهِ عن بعض العواطف التي انتابته وهو على مَقرُبةٍ مِن مُنعطَفِ الكثيبِ.

٢/ المُحسِّنَاتُ البَدِيعيّة المَـعنَوِيَّة:

أ- الطِّـــــباق: تُعدُّ المطابَقَة من أهم عناصرِ الإبداع في العمل الشِّعري لما لها من قيمة فنية معنوية.72 وقد وظَّف مَرْج الكُحْل الطِّباقَ في هذه القصيدةِ في قوله73:

فِي مَـا صَـفَـــا مِنْهُ بِغَـــيْرِ تَكَـــــدُّرِ	وَالدَّهْـــرُ مِنْ نَـــدَمٍ يُسَـــفِّـــهُ(٧٤) رَأْيَـــهُ

فالشاعر من خلال التَّضاد بين لفظة «صَفَا»، و«تَكَدُّر»، وهو طباق إيجاب، أكَّد المعنى في البيت، وزاده وضوحا، وهذا ما أعطى جَمالِية جذَبَت المتلقّي. ومن الأمثلة التي ساقها أيضا مَرْج الكُحْل، قوله75:

وَيُجِيدُ فِيـــهِ الشِّعْـــرَ مَنْ لَـــمْ يَشْعُـــرِ	نَهْـــــرٌ يَهِيـــمُ بِحُسْنِـــــهِ مَنْ لَمْ يَهِـــــمْ

فقد لجأ الشاعر إلى مُحسِّن بديعي تمثّل في طباق السلب، في قوله: «يهيم-لم يهِم»، وكذا «يجيد الشعر-لم يشعر»، وهذا من شأنه تَقوِيَة المعنى ووضوحه؛ لأن الأشياء بأضدادها تتَّضِح، مؤكدا أن جَمال النَّهرِ يَبعَثُ أي واقفٍ أمامه على كتابة الشِّعر، حتى وإن لم يَسبِق له ذلك.

ب- حُسنُ التَّعليـلِ: يشير حِكمَة علي الأَوسِي وهو في صدد تحليله أبيات هذه الرائية إلى أن الشاعر وإن كان مقلِّدا في بعضِ أبياتها للشِّعرِ القديم، إلا أنه كان صادِقَ الشُّعورِ في الأبياتِ الأخرى76، ولا يُخفِي إعجابه في البيت الثالث عشر يقول: «ثم يسلُك ضربا من المحسنات البديعية يسمِّيه أصحاب البديع (حُسنُ التَّعليلِ)، فيُجيدُ فِيه أيما إجادة، وهو إلى ذلك يعبِّر به عن حزنه هو لفراق هذا المنظر البهيج، الذي قلّما تسمح له به الأيام».77 يقول مَرْج الكُحْل78:

إِلاَّ لِفُـــرْقَـــةِ حُسْـــنِ ذَاكَ الْمَنْظَـــــرِ	مَا اصْفَرَّ وَجْهُ الشَّمْسِ عِنْدَ غُرُوبِهَا

فالشاعر يرى أن الشمس لا تَصْفَرُّ عند الغروب إلا لأنها حزينة على فراقها للنّهر، ولذلك المنظر البهيج.79، فالسبب في اصفرار الشمس ليس لِعلّة طبيعية، وإنما للإعجاب من الغروب، وفراقِ ذلك المنظر الذي يخطف الأبصار.

الخاتمـــة:

في ختام هذا البحث نستطيع الوقوف عند جملة من النتائج نجملها فيما يلي:

- احتلّت رائية مَرْج الكُحْل مساحة واسعة في فضاء قصائِد شِعر الطبيعة، فنالت إعجاب كثير من النقاد، معتبرين إياها من الشِّعرِ الرَّائقِ الفائقِ.
- اتسمت القصيدة بصور رقيقة من وحي الطبيعة الأندلسية، وتحديدا (جزيرة شُقْرٍ)، كما ميَّزتها أيضا رِقّة في المشاعر والأحاسيس ولا عجب؛ فهذا المكان النَّضِر الذي احتضن الشاعِر، تميَّز بظل وارف، وهواء عليل، ما جعل عاطفته تنساب وئيدة جياشة، لذا فالرقَّة هي طابع الخيال، والعواطف والأفكار المرتبطة بهذه القصيدة يعود بالأساس إلى رقة بيئة الشاعر الأندلسية، خاصة في فصل الربيع، حيث النّضَارة والحُسن والبهاء.
- إن جَمال هذه الرائية البديعة قائم على انسجام أفكارها، وسهولة ألفاظها، وغُنَّة موسيقاها، وبراعة الشاعر وإجادته في تشكيل صورها البيانية، التي نمت في أجواء الطبيعة الزاهية، كما امتازت معانيها بالرقة، والسلاسة، والعذوبة.
- إن الشاعر مَرْج الكُحْل قد استعمل التصوير البياني وسيلة ليحقق بها التعبير الحيوي الذي يتأجَّجُ بين جوانحه، وليس من جانب التزيين، والتجريد، والتلاعب اللفظي.
- تميز مَرْج الكُحْل في القصيدة بالجري وراء الصور الطريفة، والإكثار من التشبيهات، فوقف عند الطبيعة وقفة جمالية شكلية، لم تتجاوز حد الزخرفة والتلوين الشَّكلي.
- أدت المكونات الإيقاعية التي اعتمد عليها مَرْج الكُحْل من موسيقى داخلية وخارجية، وظيفتها النغمية، وذلك من خلال الانسجام الوارد بين المعاني والمشاعر، التي تثير عادة أحاسيس المتلقي، وتبعث في نفسه ارتياحا واستحسانا.
- لم يكثر الشاعر من استخدام البديع في هذه القصيدة، وذلك لعدم اهتمامه بالزخرف اللفظي، فقد انشغل بالتعبير عن مكنونات نفسه، واهتم بطريقة إيصالها إلى القارئ وفق صور بيانية رائعة.
- لابد من الإشارة إلى أن الصنعة المتكلفة التي وردت عند بعض شعراء الأندلس جاءت هنا طبيعية مستحبة، خصوصا وأن الشاعر مَرْج الكُحْل في موقف وصف لجمال منظر أسَرَهُ، وجعله يُنشِد أحلى الألحان، في أطراف جزيرته الساحرة.

الهَـــوامِـش:

74 - يُسَفِّهُ: سفَّهَ، تَسْفِيهًا، يُقَالُ: سَفَّهَ الرَّجُلَ: نَسَبَهُ إِلَى السَّفَهِ، وقَالَ: إِنّهُ سَفِيهٌ بِمَعْنَى: استخَفَّ بِهِ، وسَفَّهَ وَجْهَهُ: شَوَّهَ سُمْعَتَهُ. وسَفَّهَ الأَمْرَ، أَنْكَرَهُ وَأَظْهَرَ سَفَاهَتَهُ؛ معجم اللغة العربية المعاصرة، ج2، مختار عمر أحمد ، دار الكتب العلمية، (د.م)، ط1، 2008 ، ص1076.

(Endnotes)

1. القيم الجمالية في الشعر الأندلسي (عصري الخلافة والطوائف)، الباجلاني، آزاد محمد كريم، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص18.
2. العقل الشعري، الماجدي خزعل، النايا للدراسات والنشر والتوزيع، سورية، دمشق، ط1، 2011، ص443.
3. الصورة في شعر نزار قباني (دراسة جمالية)، شبر سحر هادي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص36.
4. جمالية التشكيل الشعري (أبو تمام أنموذجا)، عوجيف سمير، إشراف: سكران عبدالقادر، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، جامعة وهران، 2014-2015، ص16.

5. البناء والتشكيل في الرحلة الأدبية الحديثة، الفتلاوي، نصير جابر، إشراف: خيري فاهم شيماء ، أطروحة مقدمة لنيل متطلبات دكتوراه، جامعة القادسية، 2017، ص07.

6. الشعر الجاهلي في تفسير غريب القرآن لابن قتيبة «267هـ» (دراسة أسلوبية)، حمد عبد الله خضر، شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، ط1، 2018، ص133.

7. اللغة والأسلوب (دراسة)، عدنان بن ذريل، مراجعة وتقديم، حميد حسن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط2، 2006، ص151.

8. الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، السفر السادس، ابن عبد الملك المراكشي، حقّقة وعلّق عليه: إحسان عباس وآخرون، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1، 2012، ص121.

9. تُنسب إلى نهر شُقْر الذي ينبع من المنطقة الجبلية الواقعة شمال شرق مدينة كونكةCuenca ، ويصب في البحر الأبيض المتوسط جنوبي مدينة بلنسية، وتقع جزيرة شَقْر بين فرعين لهذا النهر، ينفصلان ثم يلتقيان قُبيْل مصبِّه، وتقع جزيرة شُقْر على قارعة الطريق إلى مرسية في الجنوب، ومن جزيرة شُقْر إلى شاطبة جنوبا اثنا عشر ميلا؛ ينظر: جزيرة شُقْر (المكان والإنسان) في الأدب الأندلسي، جرار صلاح، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد34، السنة الثانية عشر، 1988، ص ص157-158-159.

10. في الأدب الأندلسي، الداية محمد رضوان، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 2000، ص127.

11. المُغرَب في حُلَى المَغرِب، ج2، ابن سعيد المغربي، حقّقه وعلق عليه: ضيف شوقي، دار المعارف، القاهرة، ط4، 2009، ص373.

12. ينظر: الإحاطة في أخبار غرناطة، المجلد2، ابن الخطيب لسان الدين، حقَّق نصّه ووضع مقدمته وحواشيه: محمد عبدالله عنان، الشركة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1974، ص343.

13. برنامج شيوخ الرعيني، الرعيني، أبو الحسن علي بن محمد، تحقيق: شبوح إبراهيم، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ط1، 1962، ص208.

14. الشعر الأندلسي في عصر الموحدين، عيسى فوزي سعد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، جامعة الإسكندرية، ط1، 2007، ص258.

15. المرجع نفسه، ص258.

16. حياة وآثار الشاعر الأندلسي ابن خفاجة، حجاجي حمدا، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الرغاية، الجزائر، ط2، 1982، ص251.

17. نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، المجلد5، المقري، أحمد بن محمد التلمساني، حقّقه: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، (د.ط)، 1988، ص55.

18. مَرْج الكُحْل الأندلسي سيرته وشعره، جرّار صلاح، دار البشير، عمّان، الأردن، ط1، 1993، ص71.

19. الإحاطة، ج 2، المصدر السابق، ص344.

20. رايات المبرزين وغايات المميزين، ابن سعيد الأندلسي، أبي الحسن علي بن موسى، حقّقه وعلّق عليه: الداية محمد رضوان، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1987، ص220.

21. نفح الطيب، المجلد5، المصدر السابق، ص ص55-56.

22. من ديوان الشعر العربي، (-1أبي مِحْجَن الثقفي، -2 صفوان التُّجِيبي، -3 ابن مَرْج الكُحْل)، جمع وتحقيق ودراسة، سالمان محمد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 2007، ص251.

23. ابن مَرْج الكُحْل وما تبقى من شعره، رئيس نجم عبد علي، مجلة المورد، المجلد 18، العدد01، مجلة تراثية فصلية تصدرها وزارة الثقافة والإعلام، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، الجمهورية العراقية، 1989، ص166.

24. تحفة القادم، ابن الأبّار، أبي عبد الله محمد القضاعي البلنسي، أعاد بناءه وعلّق عليه: عباس إحسان، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1986، ص82.

25. ابن مَرْج الكُحْل وما تبقى من شعره، المرجع السابق، ص251.

26. مَرْج الكُحْل سيرته وشعرته، المرجع السابق، ص73.

27. ابن مرج الكحل حياته وشعره، فوزي سعد عيسى، منشأة المعارف، الإسكندرية، (د.ط)، 1989، ص ص32-33.

28. الشعر الأندلسي في ظل الدولة العامرية (دراسة موضوعية فنية)، فورار، امحمد بن لخضر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، منشورات مخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، (د.ط)، 2008، ص120.

29. المدائح النبوية في الشعر الأندلسي، عمراني فاطمة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2011، ص83.

30. المرجع نفسه، ص85.

31. الأدب العباسي والأندلسي، صبري أبو جازية، عبد المطلب فاطيما، مطبعة مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، (د.ط)، 2018 ، ص185.

32. معارضة المشارقة للأندلسيّين (رائية ابن مرج الكحل الأندلسي ت.554هـ ومعارضها شمس الدين الكوفي المشرقي ت.623 هـ أنموذجا)، محمد شاكر محمود، مجلة الآداب، ملحق (1)، العدد127، (د.م)،كانون الأول2018، ص144.

33. بنية الخطاب الشعري الجاهلي في ضوء النقد العربي المعاصر (بحث في تجليات المقاربة النسقية)، محمد بلوحي، سلسلة الدراسات(9)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، (د.ط)، 2009، ص156.

34. المدائح النبوية في الشعر الأندلسي، المرجع السابق، ص87.

35. الشعر الاجتماعي في الأندلس في عهد المرابطين والموحدين، النوافعة نضال سالم، إشراف: شفيق الرقب، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجيستير في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، 2004، ص76.

36. دراسات أسلوبية في الشعر الأندلسي (ابن حمديس الصقلي أنموذجا)، قاسم فدوى عبد الرحيم، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018، ص143.

37. معارضة المشارقة الأندلسيين، المرجع السابق، ص144.

38. المولديات في دولة بني عبد الواد الزيانية (الثغري التلمساني مثالا)، ضاوي مليكة، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، ط1، 2014، ص186.

39. الديوان، يضم قصائد جديدة لم يسبق نشرها، مَرْج الكُحْل الأندلسي (634 هـ)، صنعة وتحقيق: التهالي البشير، كناني رشيد، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2009، ص84.

40. شعر ملوك الطوائف في الأندلس (المعتمد بن عباد 431-488هـ)، لقمان شاكر، نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، قسنطينة، (د.ط)، 2009، ص203.

41. ينظر: معارضة المشارقة للأندلسيّين، المرجع السابق، ص145.

42. صورة الرجل في شعر المرأة الأندلسية (دراسة تحليلية)، الربيعي أحمد حاجم، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص281.

43. الديوان، مرج الكحل، المصدر السابق، ص83.

44. الشعر الاجتماعي في الأندلس في عهد المرابطين والموحدين، المرجع السابق، ص70.

45. صور من التحليل الأسلوبي، قدور أحمد محمد، دار القلم العربي، حلب، سوريا، دار الرفاعي للنشر، حلب، سوريا، ط1، 2005، ص142.

46. بنية الخطاب الشعري، المرجع السابق، ص168.

47. الديوان، مَرْج الكُحْل، المصدر السابق، ص81.

48. ظاهرة المُقطّعات في الشعر الأندلسي»عصر سيادة قرطبة» (دراسة موضوعية فنية)، الساعدي، صديق بتال حوران، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2013، ص ص251-252.

49. الديوان، مَرْج الكُحْل، المصدر السابق، ص81.

50. الوجه البلاغي وأثره في السياق الشعري الأندلسي، السّبهاني، محمد عبيد صالح، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص155.

51. الديوان، مَرْج الكُحْل، المصدر السابق، ص82.

52. المصدر نفسه، ص81.

53. معارضة المشارقة للأندلسيّين، المرجع السابق، ص139.

54. الديوان، مَرْج الكُحْل، المصدر السابق، ص81.

55. المصدر نفسه، ص84.

56. شعر أبو ذؤيب الهذلي (دراسة أسلوبية)، الحياوي، عواد صالح علي، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، سورا، دمشق، (د.ط)، 2015، ص ص156-157.

57. الانزياح في التراث النقدي والبلاغي (دراسة)، ويس أحمد محمد، مطبعة اتحاد الكتاب العرب، دمشق، (د.ط)، 2002، ص174.

58. الديوان، مَرْج الكُحْل، المصدر السابق، ص82.

59. المصدر نفسه، ص84.

60. اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، بوحوش رابح، دار العلوم للنشر والتوزيع، الحجار، عنابة، (د.ط)، 2006، ص153.

61. التراجم والنقد والبلاغة وموازين الشعر، المحاسني زكي، سلطان جميل، المطبعة الجديدة، دمشق، (د.ط)، 1960-1961، ص198.

62. الديوان، مَرْج الكُحْل، المصدر السابق، ص84.

63. برنامج شيوخ الرعيني، المصدر السابق، ص210.

64. البيان فن الصورة، الجويني الصاوي مصطفى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، 1993، ص195.

65. المصدر نفسه، ص82.

66. الديوان، مَرْج الكُحْل، المصدر السابق، ص84.

67. عامريات ابن درّاج القسطلي (347-421هـ)، قباني وسام، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، (د.ط)، 2011، ص ص526-527.

68. الخصائص الأسلوبية في الشعر الرومنسي (عصر الطوائف أنموذجا)، رزيق بوعلام، إشراف: بن صالح محمد: أطروحة مقدمة

لنيل شهادة دكتوراه العلوم، جامعة المسيلة، 2016-2017، ص123.

69. ينظر: اللون ودلالته الموضوعية والفنية في الشعر الأندلسي (من عصر المرابطين حتى نهاية الحكم العربي»484هـ-897هـ»)، السامرائي علي إسماعيل، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص186.

70. الديوان، مَرْج الكُحْل، المصدر السابق، ص84.

71. شعر الغزوات أيام الرسول صلى الله عليه وسلم (أغراضه وخصائصه الفنية)، مهداوي محمد ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د.ط)، 2009، ص146.

72. ابن الرومي قراءة نقدية في شعره، أبو زيد سامي يوسف، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، 2012، ص453.

73. الديوان، مَرْج الكُحْل، المصدر السابق، ص82.

74. الديوان، مَرْج الكُحْل، المصدر السابق، ص83.

75. الأدب الأندلسي في عصر الموحدين، دكتور حكمة علي الأوسي، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، ص66.

76. المرجع نفسه، ص67.

77. الديوان، مَرْج الكُحْل، المصدر السابق، ص83.

78. اللون في الشعر الأندلسي، المرجع السابق، ص115.

79.

80.

قائِمة المَصادِر والمَــراجِع

أوَّلاً/ المَصادِر:

القُرآن الكَـــــرِيم

أ - الدِّيوان:

1. الديوان، يضم قصائد جديدة لم يسبق نشرها، مَرْج الكُحْل الأندلسي(634 هـ)، أبو عبد الله محمد ابن إدريس، صنعة وتحقيق: التهالي البشير، كناني رشيد، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2009.

ب- الكُتُب:

1. الإحاطة في أخبار غرناطة، المجلد2، ابن الخطيب لسان الدين، حقَّق نصّه ووضع مقدمته وحواشيه: عنان محمد عبد الله، الشركة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1974.

2. برنامج شيوخ الرعيني، الرعيني، أبو الحسن علي بن محمد، تحقيق: شبوح إبراهيم، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ط1، 1962.

3. تحفة القادم، ابن الأبّار، أبي عبد الله محمد القضاعي البلنسي، أعاد بناءه وعلّق عليه: عباس إحسان، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1986.

4. الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، السفر السادس، المراكشي ابن عبد الملك، حقّقة وعلّق عليه: إحسان عباس وآخرون، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1، 2012.

5. رايات المبرزين وغايات المميزين، ابن سعيد الأندلسي، أبي الحسن علي بن موسى، حقّقه وعلّق عليه: الداية محمد رضوان، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1987.

6. المُغرَب في حُلَى المغرِب، ج2، ابن سعيد المغربي، حقّقه وعلق عليه: ضيف شوقي، دار المعارف، القاهرة، ط4، 2009.

7. نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، المجلد5، المقري، أحمد بن محمد التلمساني، حقّقه: عباس إحسان، دار صادر، بيروت، (د.ط)، 1988.

ثانيًا/ المَـــراجِع:

أ - المَعــاجِم:

1. معجم اللغة العربية المعاصرة، ج2، مختار عمر أحمد ، دار الكتب العلمية، (د.م)، ط1، 2008.

ب - الكُتُب:

1. ابن الرومي قراءة نقدية في شعره، أبو زيد، سامي يوسف، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، 2012.

2. ابن مرج الكحل حياته وشعره، فوزي سعد عيسى، منشأة المعارف، الإسكندرية، (د.ط)، 1989.

3. الأدب الأندلسي في عصر الموحدين، دكتور حكمة علي الأوسي، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).

4. الأدب العباسي والأندلسي، صبري أبو جازية، فاطيما عبد المطلب، مطبعة مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، (د.ط)، 2018.

5. الانزياح في التراث النقدي والبلاغي (دراسة)، ويس أحمد محمد، مطبعة اتحاد الكتاب العرب، دمشق، (د.ط)، 2002.

6. بنية الخطاب الشعري الجاهلي في ضوء النقد العربي المعاصر (بحث في تجليات المقاربة النسقية)، بلوحي محمد، سلسلة الدراسات(9)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، (د.ط)، 2009.

7. البيان فن الصورة، الجويني مصطفى الصاوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، 1993.

8. التراجم والنقد والبلاغة وموازين، المحاسني الشعر زكي، سلطان جميل، المطبعة الجديدة، دمشق، (د.ط)، 1960-1961.

9. حياة وآثار الشاعر الأندلسي ابن خفاجة، حجاجي حمدا، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الرغاية، الجزائر، ط2، 1982.

10. دراسات أسلوبية في الشعر الأندلسي (ابن حمديس الصقلي أنموذجا)، قاسم فدوى عبد الرحيم، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018.

11. شعر أبو ذؤيب الهذلي (دراسة أسلوبية)، الحياوي، عواد صالح علي، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، دمشق، (د.ط)، 2015.

12. الشعر الأندلسي في ظل الدولة العامرية (دراسة موضوعية فنية)، فورار، امحمد بن لخضر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، منشورات مخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، (د.ط)، 2008.

13. الشعر الأندلسي في عصر الموحدين، عيسى فوزي سعد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، جامعة الإسكندرية، 2007.

14. الشعر الجاهلي في تفسير غريب القرآن لابن قتيبة «267هـ» (دراسة أسلوبية)، حمد عبد الله خضر، شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، ط1، 2018.

15. شعر الغزوات أيام الرسول صلى الله عليه وسلم (أغراضه وخصائصه الفنية)، مهداوي محمد، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د.ط)،2009.

16. شعر ملوك الطوائف في الأندلس (المعتمد بن عباد 431-488هـ)، لقمان شاكر، نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، قسنطينة،(د.ط)، 2009.

17. صور من التحليل الأسلوبي، قدور أحمد محمد، دار القلم العربي، حلب، سوريا، دار الرفاعي للنشر، حلب، سوريا، ط1، 2005.

18. صورة الرجل في شعر المرأة الأندلسية (دراسة تحليلية)، الربيعي أحمد حاجم، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 20014.

19. الصورة في شعر نزار قباني (دراسة جمالية)، شبر سحر هادي، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2011.

20. ظاهرة المُقطَّعات في الشعر الأندلسي»عصر سيادة قرطبة» (دراسة موضوعية فنية)، الساعدي، صديق بتال حوران، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

21. عامريات ابن دراج القسطلي (347-421 هـ)، قباني وسام، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، (د.ط)، 2011.

22. العقل الشعري، الماجدي خزعل، النايا للدراسات والنشر والتوزيع، سورية، دمشق، ط1، 2011.

23. في الأدب الأندلسي، الداية محمد رضوان، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 2000.

24. القيم الجمالية في الشعر الأندلسي (عصري الخلافة والطوائف)، الباجلاني آزاد، محمد كريم، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

25. اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، بوحوش رابح، دار العلوم للنشر والتوزيع، الحجار، عنابة، (د.ط)، 2006.

26. اللغة والأسلوب (دراسة)، بن ذريل عدنان، مراجعة وتقديم: حميد حسن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2006.

27. اللون ودلالته الموضوعية والفنية في الشعر الأندلسي (من عصر المرابطين حتى نهاية الحكم العربي»484هـ897-هـ»)، السامرائي علي إسماعيل ، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

28. المدائح النبوية في الشعر الأندلسي، عمراني فاطمة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2011.

29. مرج الكحل الأندلسي سيرته وشعره، جرّار صلاح، دار البشير، عمّان، الأردن، ط1، 1993.

30. من ديوان الشعر العربي، (-1أبي مِحْجَن الثقفي، -2 صفوان التُّجِيبي، -3 ابن مَرْج الكُحْل)، جمع وتحقيق ودراسة: سالمان محمد ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 2007.

31. المولديات في دولة بني عبد الواد الزيانية (الثغري التلمساني مثالا)، ضاوي مليكة، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، ط1، 2014.

32. الوجه البلاغي وأثره في السياق الشعري الأندلسي، السّبهاني، محمد عبيد صالح، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

ثالِثًا/ الرَّسائِل والأطـروحات الجامِعـية

1. البناء والتشكيل في الرحلة الأدبية الحديثة، الفتلاوي نصير جابر، إشراف: شيماء خيري فاهم، أطروحة مقدمة لنيل متطلبات دكتوراه، جامعة القادسية، الكويت، 2017.

2. جمالية التشكيل الشعري (أبو تمام أنموذجا)، عوجيف سمير، إشراف: سكران عبدالقادر، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، جامعة وهران، الجزائر، 2014-2015.

3. الخصائص الأسلوبية في الشعر الرومنسي (عصر الطوائف أنموذجا)، رزيق بوعلام، إشراف: بن صالح محمد: أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، جامعة المسيلة، الجزائر، 2016-2017.

4. الشعر الاجتماعي في الأندلس في عهد المرابطين والموحدين، النوافعة نضال سالم، إشراف: الرقب شفيق، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجيستير في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، الأردن، 2004.

5. اللون في الشعر الأندلسي، الكوسا عبير فايز حمّادة، إشراف: الموسى فيروز، أطروحة أعدت لنيل درجة الماجيستير في اللغة العربية وآدابها، جامعة البعث، سورية، 2006-2007.

رابِعًا/ المجــلاّت والدوريّات:

1. «ابن مرج الكحل وما تبقى من شعره»، رئيس نجم عبد علي، مجلة المورد، المجلد18، العدد01، مجلة تراثية فصلية تصدرها وزارة الثقافة والإعلام، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، الجمهورية العراقية، 1989.

2. «جزيرة شُقْر (المكان والإنسان) في الأدب الأندلسي»، جرّار صلاح، مجلة مُجمَّع اللغة العربية الأردني، العدد34، السنة الثانية عشر، الأردن، 1988.

3. «معارضة المشارقة للأندلسيّين (رائية ابن مرج الكحل الأندلسي ت.554هـ ومعارضها شمس الدين الكوفي المشرقي ت.623 هـ أنموذجا)»، محمود محمد شاكر ، مجلة الآداب، ملحق(1)، العدد127، (د.م)،كانون الأول2018.

البحث الثامن

دور الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية في أقسام اللغة العربية بالجامعات اليمنية

The Role of manufacturing cleverness on the developing education process at Arabic Language Departments in Yemeni Universities

أ/ علي يحيى علي مطير
مدرس ــ بقسم اللغة العربية -جامعة إقليم سبأ- اليمن yt7623@gmail.com
أ/ سمية محمد حمود غلاب-
طالبة دكتوراه قسم مناهج وطرائق تدريس-جامعة إب- اليمن smwalbdr4@gmail.com

Ali Yahya Ali Mutair/A
Teacher: Section of Arabic Language
University of Spa- Yemen

A/Somia Mohammad Hamoud Ghallab
Ph.d student in Curricula and Teaching Methods
Ibb University- Education Faculty- Yemen

الملخص:

تشكل التكنولوجيا الحديثة منظومة من العمليات التي تحاكي القدرات البشرية وتشاركها أنماط الحياة، حيث أصبحت التقنية تقوم بالكثير من الوظائف التي يقوم بها الإنسان، فصارت الآلات تتكلم وتتحرك وتدير أمورها بالشكل الذي يحقق التكامل عن طريق البرامج الحاسوبية، وهذا ما يدعى بالذكاء الاصطناعي، وتهدف الورقة البحثية لإبراز دور الذكاء الاصطناعي بمختلف نماذجه ونظمه وبرامجه في تطوير العملية التعليمية في أقسام اللغة العربية بالجامعات اليمنية. حيث تناول الباحثان الإطار النظري والفكري للذكاء الاصطناعي ليتم بعد ذلك عرض خصائص برامج التعليم المعتمدة على الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المستخدمة في العملية التعليمية في أقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية وأدواره في تطويرها، استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي بشقيه الاستنباطي والاستقرائي، حيث استخدم التحليل الاستنباطي في مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي ودوره في تطوير العملية التعليمية، والتحليل الاستقرائي لاستكمال الجانب النظري للتعرف على دور الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية في أقسام اللغة العربية بالجامعات اليمنية، وتوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها أن للذكاء الاصطناعي دور في تطوير العملية التعليمية في أقسام اللغة العربية بالجامعات اليمنية، فضلاً عن بعض التوصيات التي قد تسهم في تطوير العملية التعليمية في الجامعات اليمنية والتي من أهمها الاهتمام بموضوع الذكاء الاصطناعي في المناهج التعليمية، ودمج تقنيات وبرامج الذكاء الاصطناعي في العملية التدريسية والتعليمية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الجامعات اليمنية.

Abstract:

Modern technology forms a system of processes that mimic human capabilities and share patterns of life, as technology has become to perform many of the functions that humans perform، so machines speak، move and manage their affairs in a manner that achieves integration through computer programs and this is called artificial intelligence، and the research paper aims to highlight the role of artificial intelligence in its various models، systems and programs in developing the educational process in the Arabic language departments in Yemeni universities. Where the researcher dealt with the theoretical and intellectual framework of artificial intelligence to then present the characteristics of educational programs based on artificial intelligence and its applications used in the educational process in the departments of the Arabic language in Yemeni universities and its roles in its development، the research used the descriptive and analytical approach in its two parts deductive and inductive، as deductive analysis was used in the literature review. Theoretical and previous studies related to artificial intelligence and its role in the development of the educational process، and inductive analysis to complete the theoretical side to identify the role of artificial intelligence in the development of the educational process in the Arabic language departments in Yemeni universities، and reached a set of conclusions، the most important of which is that artificial intelligence has a role in developing the educational process in language departments-Arab universities in Yemeni universities، as well as some recommendations that may contribute to the development of the educational process in Yemeni universities، the most important of which is the interest in the topic of artificial intelligence in educational curricula، and the integration of artificial intelligence technologies and programs in the teaching and educational process.

Keywords: Artificial intelligence & Yemeni Universities

المقدمة

إن ثورة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أحدثت ثورة في بنية التعليم والتعلم شكلاً ومضمونًا، تتجاوز - إلى حد بعيد - النظم التعليمية التقليدية نهجًا وأسلوبًا، تنظيمًا وإدارة، أهدافًا ومحتوى، تنفيذًا وتقويمًا في رفع كفاءة العملية التعليمية وتحسينها، وجعلها أكثر إثارة وفعالية، لتحقيق الاستخدام الأمثل للتقنية المعرفية في دعم العملية التعليمية كمًا ونوعًا،(محمد خليفة والسيد النجار، 2012 ، 34).حيث أشارت الدراسات كدراسة: تاليز (Trelease،2015)، ودراسة، فان نولاند، (Van Nuland&Rogers،2015،p247)، ودراسة، يو و هونج (Yoo، & Huang،2015)، إلى أن تقنيات الحاسب الآلي تلعب دوراً هاماً في بلورة وظيفة التعليم، وتحسين العملية التعلمية وتستخدم برامج الحاسب الآلي بشكل واسع للوصول إلى النتائج التعليمية المرجوة في ظروف تعليمية مختلفة، وذلك بفضل الأساليب والتقنيات الحاسوبية في المناهج التعليمية. وفي هذا السياق نجد أن التقدم العلمي والتقني فرض على الجامعات اليمنية تطوير تقنيات التعليم من بنيته وأنماطه، وفي العملية التعليمية وأساليبها ووسائلها الجديدة، ورفع كفاية أنشطة التعليم الجامعي، وزيادة فعاليتها، على أساس أن التعليم الجامعي أو العالي عموماً هو القاعدة التي تعبر عليه الشعوب والمجتمعات إلى مستقبل مشرق بالأمل، بما يتناسب مع تطور أسلوب وفلسفة الذكاء الاصطناعي،(النظاري ومحمد،2017، 8)..ونظراً لأهمية أقسام اللغة العربية في الجامعات وريادية دورها الاجتماعي والعلمي والتنموي، وعراقة اللغة العربية في ماضيها المجيد، وتراثها العريق إذ تأتي في مُقدِّمة اللغات التي نجحَتْ في القيام بإسهام حضاري كبير، فضلاً عن كونها مفتاح العلوم الذي يتيح للجميع التعلم والتفكير

والتعبير والتواصل مع الآخرين، (القاضي، 2014، 1) ويتجلى دور قسم اللغة العربية في الجامعات في مراحل التحولات والتغيرات والعثرات التي تواجه مؤسسات التعليم الجامعي أن تكون جاهزة للتغيرات التقنية الرقمية الحديثة والمعاصرة، والوسائط الذكية، وقادرة على تكييفها والتكيف معها، وأن تكون واعية ولديها القدرة على استثمار الفرص الجديدة المتدفقة بشكلها السريع في تطوير العملية التعليمية في التدريس والتعلم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وبما يُساعدها على الاستمرارية في أداء مهامها وتحقيق أهدافها، وتجويد خدماتها ومخرجاتها،(ال قاسم وبادي،2021، 140).

مشكلة الدراسة:

في الوقت الذي تبذل فيه أغلب دول العالم الثالث، كما هي الدول المتقدمة جهودا؛ لمواجهة التحدي العلمي والتقني، التي أصبحت وتيرتها تزداد بسرعة، والتي توغلت في مختلف المجالات، وامتزجت بكل وسائل الاتصال، واندمجت معها، بحيث تم وضع كل التقنيات المتوافرة على صعيدي الاتصالات والمعلومات من هاتف وتليفزيون وحاسوب شخصي، وأقمار صناعية وكابلات... إلخ في منظومة مدمجة واحدة، ووضعها أمام الجميع للإفادة منها في شتي نواح الحياة؛ يلاحظ أن اليمن لم تخط الخطوة الأولى في هذا الاتجاه، كما تدل الشواهد الميدانية، والوثائق الرسمية على ذلك، حيث تبين أوضاع التعليم الحالية، أنه مازال في بنيته القديمة، يغلب علية الصفة التقليدية في نظمه وتنظيماته، وفي تخصصاته ومؤسساته، وفي أهدافه ووظائفه، وفي مناهجه وأساليبه

وإذا كان من أهداف الجامعات اليمنية- كما نصت المادة (5)، بصياغتها المعدلة بالقانون رقم (30) لسنة1997م- «العناية باللغة العربية وتدريسها وتطويرها وتعميم استعمالها كلغة علمية وتعليمية في مختلف مجالات المعرفة والعلوم، وذلك باعتبارها الوعاء الحضاري للمعاني والقيم والأخلاق لحضارة الإسلام ورسالته». فإن دراسة، (القاضي، 2014)، تؤكد ضعف مخرجات أقسام اللغة العربية، وأن اللغة العربية تعيش اليوم واقعاً مريراً وغربة موحشة بين أبنائها الطلبة؛ إذ بلغ الضعف بهم - للأسف - مبلغاً أصبحوا معه عاجزين عن التعبير بها نطقاً وكتابة، فضلاً عن الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية ورداءة في الخط والكتابة، وركاكة وضعفٍ في الصيغ والروابط الأسلوبية ومشكلات في القراءة الجهرية وقصور في الفهم والاستيعاب، وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتبلور بالتساؤل الرئيس الآتي:

ما دور الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية في أقسام اللغة العربية بالجامعات اليمنية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على المنطلقات النظرية؛ للذكاء الاصطناعي من خلال استقراء المصادر والدراسات العلمية والتقارير الرسمية الصادرة عن الجهات ذات العلاقة وتحليلها.
- التعرف على واقع الذكاء الاصطناعي في الجامعات اليمنية من خلال استقراء المصادر والدراسات العلمية والتقارير الرسمية الصادرة عن الجهات ذات العلاقة وتحليلها.

التعرف على دور الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية في أقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور الذكاء الاصطناعي في تطوير عملية التدريس في أقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية؟
- ما دور الذكاء الاصطناعي في تطوير المقررات التعليمية في أقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية؟
- ما دور الذكاء الاصطناعي في تطوير البرامج التعليمية وفقاً لاحتياجات الطلاب في أقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية؟
- ما دور الذكاء الاصطناعي في اكساب الطلبة مهارات القرن الحادي والعشرين في أقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من الآتي:-

- أهمية أقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية، في إنجاح رسالة الجامعة في المجتمع وتطوره وتقدمه.
- أهمية اللغة العربية بوصفها أكثر اللغات انتشاراً في العالم، إلى جانب أهميتها الدينية بصفتها لغة القرآن والسنة النبوية.
- أهمية استخدام التقنيات التكنولوجية في تطوير العملية التعليمية في أقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية.
- أهمية هذه الدراسة في كونها استجابة علمية لتوصيات العديد من المؤتمرات والندوات والدراسات السابقة.
- القيمة التي ستضيفه الدراسة الحالية؛ بما تحتويه من محتوى نظري إلى المكتبات الجامعية في الجمهورية اليمنية.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بمعرفة دور الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية في أقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية، للعام الجامعي2020 – 2021م من خلال عملية(التدريس، المقررات التعليمية، تكيف البرامج التعليمية وفقاً لاحتياجات الطلاب، اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين).

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي:

يعرف على أنه: نوع من فروع علم الحاسبات الذي يهتم بدراسة وتكوين منظومات حاسوبية تظهر بعض صيغ الذكاء، وهذه المنظومات لها القابلية لاستنتاجات مفيدة جدا حول المشكلة الموضوعة كما تستطيع هذه المنظومات فهم اللات الطبيعية أو فهم الإدراك الحي وغيرها من الإمكانيات التي تحتاج إلى ذكاء متى ما نفذت من قبل الإنسان،(جباري،2017، 122)، ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: نظام تعليمي (اصطناعي) يعتمد على استخدام الوسائط التكنولوجية المعتمدة على الأجهزة الذكية وتطبيقاتها وشبكاتها في مختلف المجالات، وصولًا لتحقيق جودة العملية التعليمية في أقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية.

أقسام اللغة العربية: يعرف القسم العلمي، وفقاً للمادة (2) من قانون الجامعات اليمنية، لسنة(2007) بشأن اللائحة التنفيذية لقانون الجامعات اليمنية بأنه: كل قسم علمي في كلية ومعهد ومركز يتبع الجامعة، (وزارة الشؤون القانونية، 2010 ، 3)، ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: كل قسم للغة العربية يتبع الجامعات اليمنية؛ ويهتم بتدريس علوم اللغة العربية كافة، ويعمل على استثمار الذكاء الاصطناعي بمكوناته المتعددة؛ لتطوير العملية التعليمية وتحقيق التميز على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي القائم على النمط الاستقرائي في جمع وتحليل المعلومات عن موضوع الدراسة وتحليلها وتفسيرها، واستخلاص دلالتها بما يحقق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته:

نظرًا لطبيعة الدراسة الحالية؛ فقد تحدد مجتمع الدراسة وعينته في الأدب النظري الذي توفر لدى الباحثان والمتعلق بالذكاء الاصطناعي ويشمل عددًا من المصادر كالمراجع ومضامين الأطاريح والرسائل الجامعية، والبحوث والدراسات العلمية المنشورة في المجلات والمؤتمرات العلمية، التي تم الحصول عليها ورقيًا وإلكترونيًا.

أداة الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة القائمة على النظرة التحليلية؛ فقد استخدم أسلوب تحليل المضمون (المحتوى) أداة للدراسة، وذلك بتحليل الأدبيات ذات الصلة بالذكاء الاصطناعي، والاسترشاد من خلالها على دور الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية في أقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية.

دراسات سابقة:

يتناول الباحثان أهم الدراسات السابقة، ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتحديداً في مجال الذكاء الاصطناعي:

دراسة، الوحش وشميس،(2020)، هدفت إلى تقديم أنموذج مقترح لنظام خبير في الجامعات اليمنية، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي بنوعية المسحي والتطويري لجمع البيانات والمعلومات، وتم بناء استبانة طبقت وفق أسلوب دلفي على عينة من الخبراء، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن درجة أهمية النظام الخبير كما يراها الخبراء كبيرة بجميع مجالات الاستبيان.

دراسة، آل قاسم وبادي،(2021): هدفت إلى تقديم تصور مقترح لاستثمار التعليم الرقمي في تطوير أقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي بشقيه الاستنباطي والاستقرائي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من وسائل التعليم الرقمي يمكن الاستفادة منها ودمجها في العملية التعليمية بشكل يتيح الاستفادة القصوى منها في تطوير أداء أقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية.

التعقيب على الدراسات السابقة: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج العلمي المستخدم، وفي التركيز على دور التقنية الحديثة بوصفها إحدى أهم آليات تطوير العملية التعليمية، بينما اختلفت معها من حيث الهدف والمجال، وانفردت الدراسة الحالية بالتركيز على دور الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية في الجامعات اليمنية، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كثير من الجوانب أهمها: إثراء الإطار العام والخلفية النظرية للدراسة الحالية، في ضوء الأطر المرجعية النظرية لتلك الدراسات، واختيار المنهج العلمي المناسب وتحديد إجراءاته، فضلاً عن التعرف على الأدوات البحثية والخطوات المتبعة في إعدادها.

الإطار النظري للدراسة: انطلاقاً من أهداف الدراسة الحالية وأسئلتها يقدم الباحثان لمحة عن المنطلقات النظرية للذكاء الاصطناعي، وواقعه في الجامعات اليمنية، من خلال استقراء المصادر والدراسات العلمية والتقارير الرسمية.

المحور الأول الذكاء الاصطناعي:

أولاً: مفهوم الذكاء الاصطناعي:

ويتكون الذكاء الاصطناعي من كلمتين هما: الذكاء وكلمة الاصطناعي ولكل منهما معنى، فالذكاء حسب قاموس Webster هو القدرة على فهم الظروف أو الحالات الجديدة والمتغيرة، أما كلمة الصناعي أو الاصطناعي ترتبط بالفعل يصنع أو يصطنع، وبالتالي تطلق الكلمة على كل الأشياء التي تنشأ نتيجة النشاط أو الفعل الذي يتم من خلال اصطناع وتشكيل الأشياء تمييزا عن الأشياء الموجودة بالفعل والمولدة بصورة طبيعية من دون تدخل الإنسان،(منية،2019، 11).

ثانياً: أهداف الذكاء الاصطناعي:كما أشار إليها، ياسين،(2000، 29)، إلى:

- العمل على تخزين المعرفة وتحليلها وتخزين القواعد المنهجية للتعامل معها والوصول إلى حقائقها.
- اكتساب المعرفة الإنسانية المتراكمة وتحديثها والمحافظة عليها واستثمارها في حل المشكلات.
- الاستثمار الأمثل للمعرفة والخبرات العلمية والتطبيقية وتجاوز مشاكل التلف والنقص والنسيان.
- توليد أو تطوير معارف وخبرات جديدة وتفعيل المعرفة المحوسبة واستخدامها في اتخاذ القرارات.

ثالثاً: أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية: كما أشار إليها، عبد النعيم،(2016، 8)، كما يأتي:

- تحقيق الأهداف التعليمية بكفايات عالية واقتصاد في الوقت والجهد.
- تحقيق التعلم بطرق تناسب خصائص المتعلم وبأسلوب مشوق وممتع.
- يتناسب مع معطيات العصر فهو الأسلوب الأمثل لتهيئة جيل المستقبل للحياة العلمية والعملية.
- يعد الذكاء الاصطناعي من الأساليب الحديثة في مجال التعليم والتدريس.

رابعاً: مكونات الذكاء الاصطناعي:

ويتكون الذكاء الاصطناعي من ثلاث مكونات أساسية يشير إليها، محمد،(2005، 93)، كما يأتي:

- قاعدة المعرفة(Knowledge Base)، يقاس مستوى أداء النظام بدلالة حجم ونوعية قاعدة المعرفة التي يحتويها.
- منظومة آلية الاستدلال (Gine Inference) وهي إجراءات مبرمجة تقود إلى الحل المطلوب.
- واجهة المستفيد (User Interface) وهي الإجراءات التي تجهز المستفيد بأدوات مناسبة للتفاعل مع النظام.

خامساً: خصائص برامج العملية التعليمية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي:

يمكن تحديد ستة خصائص يجب أن تتوافر في أي برنامج تعلم عن طريق الكمبيوتر(ICAL) وبشكل خاص برامج التدريس الذكية(ITS) تميزه عن برامج التدريس التقليدية يشير إليها، جودت،(2015)، بالآتي:

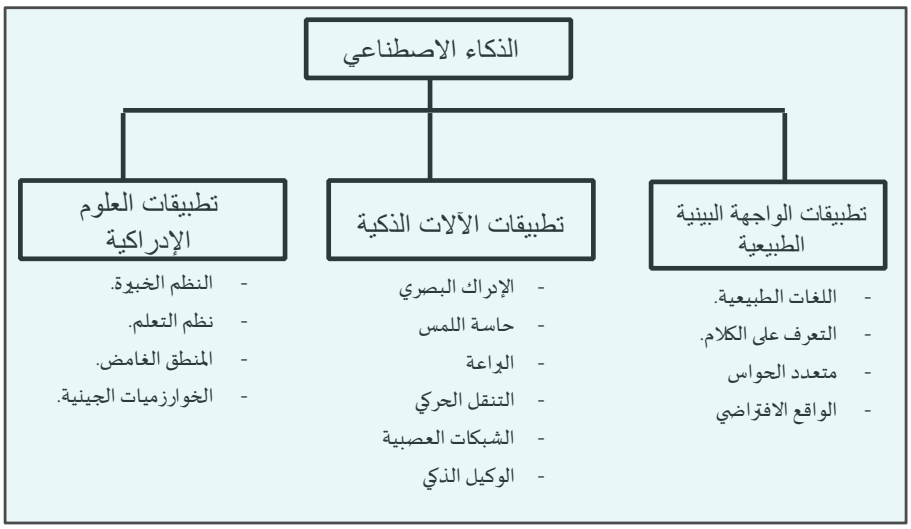
توليد الحوار لحظيا: قدرة البرنامج على التفاعل مع الطالب في اتجاهين، في البرامج التقليدية يطرح البرنامج التساؤل والطالب يقوم بالاستجابة، ولكن مع هذه الخاصية إمكانية الطالب أن يطرح تساؤله على البرنامج في شكل تحاوري.

الشبكات الدلالية أو المعرفية: يحدد المؤلف في برنامج التعلم التقليدي الاحتمالات الممكنة لسلوك المتعلم واستجاباته، أما في برامج التعلم الذكية فإن المؤلف يعرف قواعد التدريس ويدمجها ضمن قاعدة المعرفة بالبرنامج بمعنى آخر يحتوي برنامج التعلم الذكي على نوعين من المعرفة:

- المعرفة التي تتعلق بموضوع البرنامج الذي يدرس، وهي متغيرة تبعا لتغير البرنامج.
- المعرفة التربوية، وهي المعرفة المتعلقة بقواعد تدريس هذا الموضوع، وهي ثابتة بالنسبة لكل مجال تخصصي.
- نموذج الطالب: لابد أن يحدد البرنامج المعرفة السابقة للطالب وما قد تعلمه بالفعل،
- قواعد تشخيص الأخطاء: نظام التدريس الذكي يستغل أخطاء الطالب لكي يصحح بعض المفاهيم الخاطئة عنده.
- معالجة اللغة الطبيعية: جعل الاتصال بين الحاسب والإنسان يتم بصورة طبيعية أي باستخدام لغة الإنسان.
- القدرة على التعلم: عن طريق الكمبيوتر الذكي الذي بغير سلوكه في التدريس وفق سلوك مجموع الطلبة المتفاعلين.

سادساً: تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في العملية التعليمية:

وبصفة عامة يمكننا حصر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في ثلاثة مجالات رئيسية وهي: تطبيقات العلوم الإدراكية تطبيقات الآلات الذكية، تطبيقات الواجهة البينية الطبيعية، وهو ما يبينه الشكل التالي:



الشكل(1) تطبيقات الذكاء الاصطناعي المصدر: (James, 2011,422)

من بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ما يأتي:

المحتوى الذكي: تهتم مجموعة من الشركات والمنصات الرقمية حالياً بإنشاء محتوى ذكي وذلك من خلال تحويل الدروس التعليمية التقليدية إلى دروس ذكية وثيقة الصلة بالغاية التعليمية، على سبيل المثال لا الحصر:

- شركة التكنولوجيات للمحتوى Content Technologies هي شركة ذكاء اصطناعي للبحث والتطوير والتصميم التعليمي، تستخدم «التعلّم العميق» لإنشاء الكتب المدرسية المتخصصة ،(موسى وبلال،2019، 310).
- برنامج Netex Learning الذي يدمج المحتوى الذكي بتمارين الممارسة والتقييم، بالإضافة إلى إمكانية التقييم الذاتي، كما توفر Netex منصة سحابية تعليمية مخصصة ومصممة لأماكن العمل الحديثة،
- (https://www.netexlearning.com).
- موقع Mika: يوفر الموقع أدوات تدريس قائمة على الذكاء الاصطناعي للمتعلمين كثيري الانشغال، والطلاب الذين يفتقدون في خضم زحام الطلاب إلى الاهتمام ذي الطابع الشخصي،(موسى وبلال،2019، 310).
- وتستخدم بعض أنظمة التدريس الذكيّ عدداً من تقنيات التعلّم الآلي وخوارزميات التعلّم الذاتي التي تجمع مجموعات البيانات الكبيرة وتحلّلها. (مكاوي، 2018، 23).

برامج لغة الحوار: يعد هذا النوع من البرامج التعليمية من أحدث برامج الحاسوب المنتجة لتحقيق الأغراض التعليمية التعلمية، ويعتمد هذا النوع من البرامج على الذكاء الاصطناعي في الإعداد والتصميم وذلك باستخدام برمجيات الحاسوب، حيث تعد برمجيات قواعد البيانات الطريقة الأفضل للتعامل مع البيانات؛ لتوفير طريقة مركزية لحفظ وتخزين البيانات المختلفة، والوصول السهل إليها،(النظاري ومحمد،2017، 136: 137).

أنظمة التعليم الذكي: بأنها نظم تعليمية معتمدة على الحاسوب ولها قواعد بيانات مستقلة،(عفيفي،2015، 186: 187)، ويتكون نظام التعلم الذكي من المكونات التالية:

- معرفة خاصة بالمجال التعليمي - ومعرفة عن المتعلم - ومعرفة تتعلق باستراتيجيات التعليم.

وتتكون نظم التعلم الذكية لتقنية الذكاء الاصطناعي كما أشار إليها، البدو،(2017، 349-350) من الآتي:

نموذج المجال: ويتحدد بالخصائص الآتية:

- مصدر توليد محتوى التعلم والشرح والأمثلة المتعلقة بالموضوع أو المنهج الذي يقوم النظام التعليمي الذكي بتدريسه.
- مصدر توليد التوضيحات والتفسيرات والمبررات اللازمة للرد على سؤالين هامين في التعلم وهما(لماذا، وكيف)،بمعنى لماذا تم استخدام طريقة أو إستراتيجية معينة لحل مسألة أو مشكلة ما ؟ وكيف تم التوصل إلى هذا الحل ؟

نموذج التدريس: وتحدده الخصائص التالية:

- التحكم بين النماذج الأخرى المكونة للنظام التعليمي الذكي.
- اتخاذ القرارات التدريسية للطالب، مثل تحديد أسلوب وإستراتيجية التدريس المناسبة للطالب، ومقدار ووقت التعلم.
- تقليل الفرق أو الفجوة بين معرفة الخبير الموجودة في نموذج المجال، ومعرفة الطالب المُخزنة في نموذج الطالب.

نموذج الطالب: ويتميز بالخصائص الآتية:

- تحديد الحالة المعرفية الراهنة للطالب ومستوى تقدمه في تعلم موضوع ما.
- حفظ وتسجيل التقدم التعليمي للطالب في النظام، وطبيعة الأخطاء التي قام بها الطالب خلال التعلم.
- إعطاء مقاييس ومؤشرات حول سلوك التعلم لدى الطالب بشكل مستمر، وترتيب الدخول في الموضوعات.
- تحديد أداء الطالب في الإجابة على الأسئلة والمشكلات التي يقدمها له النظام.

تقنية الواقع الافتراضي(VR)

يشير الواقع الافتراضي إلى تمثيل حاسوبي يعمل على إنشاء تصور للعالم يظهر لحواسنا بشكل مشابه للعالم الحقيقي، فعن طريق الواقع الافتراضي يمكن نقل المعلومات والخبرات إلى الأذهان بشكل جذاب وأكثر تفاعلية. ويمكن تعريف الواقع الافتراضي بأنه وسيلة تتكون من عمليات محاكاة تفاعلية باستخدام الحاسب الآلي تُشعر المستخدم بالمكان والأفعال، وهذه العمليات مدعمة بتغذية راجعة صناعية لواحدة أو أكثر من الحواس تشعر المستخدم بالاندماج داخل المشهد، وتُعد لغة نمذجة الواقع الافتراضي هي تلك اللغة التي من خلالها يتم تحويل رسوم الحاسوب ثلاثية الأبعاد إلى بيئات افتراضية يمكن عرضها من خلال متصفحات متعددة،(آل سرور، 2018).

تتوفر تقنية الواقع الافتراضي(VR) على ثلاثة أنواع من أنظمة إدارة التعلم، تتشارك في بعض الصفات والمميزات ويوجد لدى بعضها صفات مميزة قد تجعلها مناسبة لاحتياجات المستخدمين أكثر من النوعين الآخرين، واحدة من تلك الميزات المهمة هي القدرة على التعامل مع الكائنات التعليمية القابلة لإعادة الاستخدامObjects Reusable Learning والتي يشار لها اختصارا RLO))، (آل مسيري، 2017).

سابعاً: معوقات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمة:

يواجه الذكاء الاصطناعي شأن طرائق التعليم والتعلم الأخرى جملة من المعوقات التي تعوق التنفيذ الفعلي ، وثمة معوقات ناجمة عن تقنية المعلومات والاتصالات، يشير إليها، النظاري ومحمد،2017، 182: 183)، أهمها:

- ارتفاع تكاليف إنشاء البنية الأساسية لتقنية المعلومات، فضلاً عن ارتفاع تكلفة استيراد هذه التقنية.
- عدم توافر الاعتمادات المالية اللازمة لصيانة أجهزة وبرمجيات الحاسبات، وشبكات الاتصال، ونظم المعلومات.
- ضعف الأجور والحوافز التي تحد من قدرة المؤسسات التعليمية على اجتذاب الموارد المؤهلة للتعامل مع الذكاء الاصطناعي.
- الصعوبات المتعلقة بأمن وسلامة المعلومات.
- تدني مهارات وقدرات الكوادر البشرية في تقنية المعلومات، وتدني الاهتمام بإعداد الكوادر البشرية.

المحور الثاني واقع الذكاء الاصطناعي في الجامعات اليمنية: في ظل الثورة المعرفية والتقنية للمعلومات والاتصالات والتطور الذي أحدثته في كل المصادر الرقمية والأنظمة الإلكترونية، استدعت الضرورة إعادة النظر في أساليب التعليم والتعلم لتتواكب مع تطلعات القرن الحادي والعشرين الذي يتعايش مع هذه التقنيات بشكل آني ومستمر مع آخر متطلبات الاقتصاد المعرفي المعتمد على قوة إنتاج المعرفة، وقوة وسائل نشرها وتوزيعها واستهلاكها، يحتاج إلى توفير أنظمة التعلم الإلكترونية والمقررات التفاعلية، (الحاج،2007، 124).

حيث أن واقع الجامعات اليمنية عبارة عن نُسخ مكررة من بعضها، وأهدافها ووظائفها موحدة، وأساليبها وطرقها في تحقيق تلك الأهداف والوظائف متشابهة أيضاً، فنجد أن وظيفة التعليم والتدريس فيها، تُمارس بطرق وأساليب تقليدية، لم تعد مُجدية ولا نافعة لنقل المعرفة في القرن الحادي والعشرين، إذ يؤكد؛ الشرعبي، (2000)،المشار إليه في الخولاني،(2012، 20)، بأنه ومن خلال النظر إلى واقع هذه الوظيفة الجامعية، سنجد أن الجامعات اليمنية لا زالت تعتمد على الأساليب التقليدية في التعليم والأدوات الشكلية، من جمود في المناهج، وأساليب القاء وتلقي المحاضرات، ونقص وقلة في الكتب والمراجع، فضلاً عن طغيان الجانب النظري في الإعداد، وسرعان ما شكل الذكاء الاصطناعي ثورة كاملة قامت على أكتاف ثورة تقنية المعلومات والاتصالات، وعقدت الوزارة عزمها على مراجعة شاملة للوضع القائم المتعلق بتقنية الاتصالات والمعلومات (ICT) في التعليم العالي في اليمن، وهذه المراجعة أظهرت محدودية تقنيات المعلومات، ولذلك أخذ التحدي العلمي والتقني يشكل أبرز التحديات التي تواجه منظومة التعليم الجامعي، ولهذا السبب قرّرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تقوّية قدرات مؤسساتها من خلال وضع الخطط الكفيلة بتحسين قدرات التقنية والاتصالات، وأدت هذه الجهود إلى صياغة سياسة وطنية لتقنية المعلومات في مجال التعليم العالي، تبعتها

خطة وطنية رئيسة لتقنية المعلومات والاتصالات، ثم تلتها خطة تنفيذية تم تطويرها بالتعاون مع مستشارين من جامعة (دلفت) للعلوم والتكنولوجيا في هولندا، وبتمويل هولندي (NUFFIC)، وكان الهدف من هذه المشاريع والخطط للتعليم العالي الحكومي، تأسيس بنية تحتية تقود إلى استخدام وتطوير تقنية المعلومات والاتصالات في الجامعات والكليات اليمنية، (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2006، 31)، أما عن واقع خدمات الإنترنت في الجامعات اليمنية فيشير المخلافي (2007، 27).كما أدت التطورات في التقنية والنمو المتسارع في تقنيات الاتصالات اللاسلكية، والسرعات العالية للشبكة المعلوماتية (الإنترنت)، وتطبيقاتها على الشبكة العنكبوتية إلى شيوع العديد من التطبيقات التربوية، أبرزها التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، وظهور العديد من المدارس والجامعات الافتراضية ومن أهم الجهود التي بذلتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في هذا المجال مشروع الربط الشبكي بين الجامعات اليمنية الذي بدأت مراحله الأولى في العام (2004)، وذلك بالبدء بجامعتي صنعاء وعدن، وإنشاء مركز تقنية معلومات التعليم العالي، وتجهيز مبني للمركز وتحديد أماكن الوحدات التنفيذية للمشروع في كل جامعة، وكذا استحداث مراكز وكليات لتقنيات المعلومات والاتصالات في بعض الجامعات اليمنية، التي أُنشئ فيها مركز نظم المعلومات التابع للإدارة العامة للنظم والمعلومات بعمادة شؤون الطلبة، ومركز خاص بالحاسوب (وزارة التعليم العالي، 2014، 22).

المحور الثالث دور الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية: حتى يتسنى للباحث تحقيق هدف الدراسة، فقد عمد بعد اطلاعه الواسع على الأدبيات النظرية والعلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة والمشار إليها سلفاً؛ إلى اتخاذ تلك الأدبيات أطرًا فكرية وعلمية وإجرائية، وبما يمكنها من الارتقاء بوظائفه الخدمية الإدارية والعلمية والأكاديمية.

ولا شكّ أن ثقافة عصر المعلومات والاتصالات تتطلب إبداعاً لغوياً جديداً، في جميع الفنون اللغوية ومعالجتها، كي تنصهر جميعها في بوتقة الوسائط المتعددة، وبفضل التقنية الحديثة صار العالم غرفة صغيرة، كما جاءت الحاجة إلى بيان دور وأهمية الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وعلومها، فيما يأتي:

دور الذكاء الاصطناعي في عملية التدريس:

إنّ استخدام اللغة العربية على الأنترنت صار الآن واقعًا معاشًا خاصة إبّان جائحة كورونا ويمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي أن تساعد الأستاذ الجامعي على تحسين تعلم اللغة العربية باستخدام الحاسوب؛ فالدروس التّعليمية في الحاسوب، وعبر الإنترنت وعبر الأجهزة المحمولة والمختبرات الافتراضية والمحاكاة ثلاثية الأبعاد، للطالب بما يحسن من نوعية وتميز المخرجات، فبرامج الذكاء الاصطناعي تقدّم الصّوت مع الصّورة والحركة، ، وإتقان قواعد اللغة في العالم الواقعي.

دور الذكاء الاصطناعي في المقررات التعليمية:

إن الذكاء الاصطناعي يشير إلى الاعتماد على التقنيات الحديثة في تقديم المحتوى التعليمي للطلبة ، كما أنه يسمح للطلبة التعلم في ضوء إمكانياتهم وقدراتهم العلمية ومستواهم المعرفي، ويسهم الذكاء الاصطناعي في تطوير المقررات الدراسية ، وتزويد المقررات بمصادر التعلم الإلكترونية، والمعامل الإلكترونية من خلال وسائط التخزين الرقمية، أو عبر شبكات الإنترنت، وتزويد المقرر بأسئلة واختبارات، وأنشطة تفاعلية، وعرض النتائج على المتعلمين.

دور الذكاء الاصطناعي في تكيف البرامج التعليمية وفقاً لاحتياجات الطلبة (التعلم التكيفي):

من الأدوار التي سيؤثر بها الذكاء الاصطناعي على التعليم بجميع مراحله التعليمية من الروضة إلى الدراسات العليا، تكيف البرامج التعليمية وفقاً لاحتياجات الطلبة، إذ فتح أفاقًا جديدة لم تكن متاحة من قبل، وقد تجلى ذلك في استثمار المستحدثات التقنية بإدماج التطبيقات اللغوية الحاسوبية في المقررات التعليمية، فثمة تطبيقات هامة من المعالجة الحاسوبية للغة العربية، منها: الترجمة الآلية من العربية وإليها، وتعرّف الكلام وتركيبه، والقراءة الآلية للنصوص المكتوبة، والكتابة الآلية للنصوص المقروءة، واكتشاف الأخطاء اللغوية في النصوص وتصحيحها، والتّحاور مع الآلة باللغة العربية وشَكْل النّصوص غير المشكولة، ومعالجة المسائل النّحوية، و الحاسوب يساعد على إظهار مهارات: (الاستماع والمحادثة والقراءة والتعبير).

دور الذكاء الاصطناعي في اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين:

هناك إدراك متزايد بأن ما يسمى بمهارات القرن الحادي والعشرين ضرورية لبيئات التعلم الحالية والمستقبلية، فالذكاء الاصطناعي له دور في تطوير مهارات التفكير بمستوياته المختلفة، ومن جهة أخرى يسهم الذكاء الاصطناعي في توظيف المناهج والاتجاهات اللغوية والأدبية المعاصرة، والإفادة منها في فهم النصوص الأدبية والفكرية والدينية المختلفة، وتوفير بيئة تفاعلية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها، فضلاً عن اكتساب المهارات الأساسية للتعلم الذاتي.

يغير الذكاء الاصطناعي دور المعلم:

أن استخدام تقنيات التعليم لا يعني إلغاء دور المعلم بل يصبح دوره أكثر أهمية وأكثر صعوبة، فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقنية، لقد أصبحت مهنة المعلم مزيجا من مهام القائد، والناقد ، ولكي يكون دور المعلم فعالاً يجب أن يجمع المعلم بين التخصص والخبرة وفق استراتيجية التعلم المتقن.

نتائج الدراسة:

- أن برامج الذكاء الاصطناعي تعمل على تطوير العملية التعليمية لأقسام اللغة العربية وتوفير بيئة تفاعلية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها بأعلى جودة وأقل تكلفة.
- أن أنظمة الذكاء الاصطناعي تحقق نتائج ملموسة، على مستوى النظرية والتطبيق في تطوير العملية التعليمية لأقسام اللغة العربية في الجامعات اليمنية، من حيث الإنتاج، والاستخدام، والإدارة، وبيئات التعلم الافتراضية.
- يساعد استخدام الذكاء الاصطناعي في ربط المنظومة التعليمية.
- التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بالآتي:
- ضرورة اهتمام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي باللغة العربية وأقسامها.
- الاهتمام بالذكاء الاصطناعي في المناهج، ودمج تقنيات وبرامج الذكاء الاصطناعي في العملية التدريسية.
- ضرورة توفير المتطلبات التنظيمية والفنية والمادية والتشريعية من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للمساعدة في استثمار برامج الذكاء الاصطناعي في الجامعات اليمنية بشكل عام، وأقسام اللغة العربية بشكل خاص.
- العمل على رفع الوعي لدى القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعات اليمنية بفائدة برامج الذكاء الاصطناعي.

المقترحات:

- توجيه طلبة الدراسات العليا والباحثين لإجراء مزيد من البحوث والدراسات حول الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التربوية والأكاديمية على المستوى المحلي.
- إجراء بحوث دورية حول المعوقات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي ومحاولة إيجاد حلول لها.
- نشر ثقافة استخدام الذكاء الاصطناعي في الجامعات اليمنية لمواكبة التقدم العلمي والتعليمي.

المراجع

- آل سرور نـور هـادي، تقنيـة الواقـع الافـتراض ي في التعليـم،(2018)، موقـع تعليـم جديـد. متـاح عـلى: (https://www.new-educ.com/category/ideas
- آل قاسـم ، جميـل أحمـد عـلي وبـادي، صفـاء عبـد الحكيـم أحمـد، اسـتثمار التعليـم الرقمـي في تطويـر أداء أقسـام اللغـة العربية في الجامعـات اليمنيـة «تصـور مقـترح، مجلـة الجامعـة الإسـلامية بمنيسـوتا بأمريـكا للبحـوث العلميـة والدراسـات الأكاديميـة،(2021)، ص138: 154.
- آل مسـير ي محمـد عـلي، أنظمـة إدارة التعلـم وأنظمـة إدارة المحتـوى،(2017)، موقـع تعليـم جديـد. متـاح عـلى : (https://www.new-educ.com/category/terms/page/9
- البـدو، أمـل محمـد عبـد الـل، التعلـم الـذكي وعلاقتـه بالتفكـير الإبداعـي وأدواتـه الأكـثر اسـتخداماً مـن قبـل معلمـي الرياضيـات ت في مـدارس التعلـم الـذكي، مجلـة الجامعـة الإسـلامية للدراسـات التربويـة والنفسـية، المجلـد(25 (، العـدد(2) ، الجامعـة الإسـلامية، غـزة، فلسـطين. متـاح عـلى:)1847/http://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/download/1888
- جبـاري لطيفـة، دور نمـاذج الـذكاء الاصطناعـي في اتخـاذ القـرار، مجلـة العلـوم الإنسـانية، العـدد،(1)، المركـز الجامعـي تنـدوف، ا لجزائـر .
- جهاد عفيفي جهاد، الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة، دار امجد للنشر والتوزيع،(2015)، عمان، الأردن.
- جـودت مصطفـى، نظـم التدريـس الذكيـة، بوابـة تكنولوجيـا التعليـم،(2015)، مقـال متـاح عـلى:-https://drgawdat.edutech portal.net/archives/13886
- سـعد اللـه، عـمار وشـتوح، وليـد، أهميـة الـذكاء الاصطناعـي في تطويـر التعليـم، المركـز الديمقراطـي العـربي للدراسـات الإسـتراتيجية والسياسـية والاقتصاديـة،(2019)، برلـين- ألمانيـا، ص ص 130: 148.
- عبـد المنعـم، رضـوا، المنصـات التعليميـة المقـررات التعليميـة المتاحـة عـبر الأنترنـت، دار العلـوم للنـشر والتوزيـع، الموقـع الإلكـتروني،(2016)،www.dareloioom.com
- القـاضي، جـمال عبداللـه مرشـد، تقويـم برنامـج إعـداد معلـم اللغـة العربيـة في المعهـد العـالي للمعلمـين بـإب في ضـوء معايـير الجـودة الشـاملة، ، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، إب، كليـة التربيـة، جامعـة إب، (2014).
- محمد الهادي محمد، 2005، التعليم الالكتروني عبر شبكة الانترنت، ط 1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ،مصر.
- المخـلافي، حنـان، مـدى امتـلاك هيئـة التدريـس بجامعـة تعـز لمهـارات الإنترنـت واتجاهاتـه نحوهـا، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، عـمان، كليـة التربيـة، جامعـة اليرمـوك، الأردن، (2007).
- مـكاوي مـرام عبـد الرحـمان، الـذكاء الاصطناعـي عـلى أبـواب التعليـم، مجلـة القافلـة،(2018)، المجلـد ،(67)، العـدد(06)، ، أرامكـو السـعودية. متاح عـلى: (https://qafilah.com/wp-content/uploads/pdfs/2018/Qafilah_Nov_Dec_2018.pdf
- منيـة، أمينـة عثـا، المفاهيـم الأساسـية للـذكاء الاصطناعـي، المركـز الديمقراطـي العـربي للدراسـات الإسـتراتيجية والسياسـية والاقتصاديـة،(2019)، برلـين – ألمانيـا.
- مـوسى، عبداللـه وبـلال أحمـد حبيـب، الـذكاء الاصطناعـي ثـورة في تقنيـات العـصر، المجموعـة العربيـة للتدريـب والنـشر،(2019)، القاهـرة، مـصر.
- النظاري، عمار حيدر محمد ومحمد، أحمد علي الحاج، التعلم الإلكتروني، جامعة صنعاء(2017)، الجمهورية اليمنية.

- الوحش، أنور عبدالعزيز وشميس، عبد الرقيب أحمد محمد، أنموذج مقترح لنظام خبير في الجامعات اليمنية، مجلة جامعة البيضاء، المجلد(29)، العدد(2)، ص 626: 647.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي (2006-2010)، صنعاء، الجمهورية اليمنية، (2006).
- ياسين سعد غالب، تحليل وتصميم نظم المعلومات، دار المناهج للنشر والتوزيع،(2000)، عمان، الأردن .
- ياسين سعد غالب، نظم مساندة القرارات، دار المناهج للنشر والتوزيع،(2017)، عمان، الأردن.
- يوسف، سهير سيِّد الخليل ، التَقنيات الحديثة ودورها في تعليم اللغة العربية، مجلة الجامعة الإسلامية بمنيسوتا بأمريكا للبحوث العلمية والدراسات الأكاديمية،(2021)، ص155: 167.
- O›Brien James, (2011) , Management information systems, 10 th Edition, McGraw-Hill‹ USA‹ p 422.
- Parker‹ M. (1999). The effects of a shared‹ internet science learning environment on academic behaviors .Paper presented at Society for Information Technology & Teacher Education International conference (San Antonio‹ TX‹ February 28- march 4‹ 1999).
- Wheeler‹ S.‹ Waite‹ J.‹ & Bromfield‹ C. (2002). Promoting creative thinking through the use of (ICT). Journal of Computer Assisted Learning‹ 18(2)‹ 367378-.

البحث التاسع

تطوير تدريس اللغة العربية من خلال تفعيل إستراتيجيات التدريس الحديثة (التعلم المنعكس إنموذج)

إعداد: د/ أسامة عبدالله عطا

إهداء

إلى كل معلم : محب للغة القرآن المجيد، فخور بمجد أمته التليد،

إلى كل معلم: متطلع لكل جديد، حريص على كل ما هو مفيد،

إلى كل معلم: يطمح في التطوير والتجديد، ويرفض النمطية والتقليد

أهدي هذا البحث

المستخلص

يعد هذا البحث والذي جاء بعنوان: تطوير تدريس اللغة العربية من خلال تفعيل إستراتيجيات التدريس الحديثة (التعلم المنعكس إنموذج)، يعد تفعيلا لاستخدام إحدى إستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس اللغة العربية، وذلك لقياس أثر هذه الإستراتيجية على أداء كل من المعلم والمتعلم، وقد تضمن البحث بيان خطوات تطبيق هذه الإستراتيجية، وتوضيح دور كل من المعلم والمتعلم، وقد تم تدريب المعلمين من خلال حقيبة تدريبية أعدت لهذا الهدف، كما تم رصد أثر التدريب على تطوير أداء المعلم والمتعلم من خلال الزيارات الميدانية والملاحظة المباشرة، وتم تصميم استمارتين لقياس مؤشرات التطوير، ومن ثم تمت معالجة النتائج معالجة إحصائية وبيانية، والتي دللت نتائجها على الأثر الإيجابي للتعليم المنعكس على أداء كل من المعلم والمتعلم في مجال تعليم اللغة العربية، وقد تمثل هذا الأثر الإيجابي في التحصيل الأكاديمي للطلاب، وتفعيل الطلاب للتقنيات الحديثة، وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو المادة العلمية، فضلا عن التواصل والتفاعل الاجتماعي، وتنمية مهارات التعلم الذاتي، كما كان لتفعيل تلك الإستراتيجية أثر إيجابي في تنمية قدرة معلمي اللغة العربية على إعداد الأنشطة التعليمية، وتوفير البيئة الصفية الفاعلة، والتقليل من المشكلات الصفية، وتوفير وقت أطول لتعليم الطلاب.

Abstract

This research, which was titled: Developing Arabic Language Teaching through Activating Modern Teaching Strategies (Reflexive Learning as a Model), is an activation to use one of the modern teaching strategies in teaching Arabic, in order to measure the impact of this strategy on the performance of both the teacher and the learner, and the research included Explaining the steps for implementing this strategy, and clarifying the role of both the teacher and the learner. The teachers were trained through a training package prepared for this goal. The impact of the training on developing the performance of the teacher and the learner was also monitored through field visits and direct observation, Two forms were designed to measure development indicators, and then the results were treated statistically and graphically, the results of which indicated the positive impact of education reflected on the performance of both the teacher and the learner in the field of Arabic language education. And developing a positive attitude towards practical material, as well as communication and social interaction, and reduce class problems, and provide longer time. to teach students.

المبحث الأول: المقدمة والإطار العام للبحث والدراسات السابقة

مقدمة:

يسعى المعلمون المتميزون دائما إلى تطوير أنفسهم؛ فيتعلمون من تجاربهم العملية، وأخطائهم الشخصية، كما يتعلمون من الأقران في العمل، ويستفيدون من توجيهات المشرف التربوي، وهم أيضا دائمو البحث والاطلاع على المعارف الجديدة التي تسهم في نموهم التخصصي، ويبقى هذا دأبهم طيلة حياتهم المهنية، وهذا ما يعرف باسم « التطوير المهني المستمر » أو التعلم مدى الحياة، والذي يتم من خلال آليات منظمة وأدوات مقننة، وتعد إستراتيجية «التعلم المنعكس » إحدى هذه الأدوات التي تساعد المعلمين على تطوير أنفسهم مهنيا.

ولقد ظهرت العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت التعلم المنعكس في المدارس، والتي أكدت على أهميته وكشفت عن دوره الإيجابي في تطوير العملية التعليمية، ومن هنا كان حرص الباحث على تناول تلك الإستراتيجية بالبحث والتطبيق للوقوف على مدى أثرها في تعلم اللغة العربية، وتحقيقا لذلك فقد سلك الباحث مسلكين: الأول يتعلق بدور تلك الإستراتيجية وأثرها على أداء المعلم، وأما الأخير فيتعلق بدور تلك الإستراتيجية وأثرها على أداء المتعلم، وقد جاءت النتائج إيجابية، بناء على الملاحظات الميدانية، ووفق تحليل الاستبانات وقراءة المؤشرات الإحصائية.

انطلاقاً من أهمية التعلم المنعكس ودوره في تمكين معلم اللغة العربية من تطوير الإجراءات داخل الغرفة الصفية ومن ثم تطوير العملية التعليمية، وفي ضوء مراجعة بعض الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع الدراسة، لوحظ عدم الاهتمام بتصميم نماذج تكون بمثابة استبانات تصف أداء المعلم وتساعده في اكتشاف المشكلات وعلاجها، ولذا فقد بدت الحاجة مُلحة إلى تفعيل إستراتيجية التعلم المنعكس بصورة منظمة، ومن خلال نماذج مكتملة العناصر تتفق مع إجراءات التدريس، وتمكن المعلم من رؤية الأداء الذي قام به، كما تساعده على تحقيق الأهداف والنتاجات المرجوة من العملية التعليمية.

ومن الواضح أن الأسلوب الإشراقي المعتمد على الزيارات الصفية وحدها أسلوب غير كاف ولا واف في توجيه المعلم توجيها شاملا يسهم في تطوير العملية التعليمية، ومن هنا فإن طرائق التدريسية الحديثة في حاجة ماسة إلى أساليب قياس ذاتية تكون بمثابة أدوات رقابية تعكس أداء المعلم والمتعلم، وتكون بمنزلة المشرف المقيم الذي يبصِّر ويرشد ويطور، من خلال استبانات يقوم المعلم بتفعيلها، ولقد جاء البحث الذي هو بعنوان: تطوير تدريس اللغة العربية من خلال تفعيل إستراتيجيات التدريس الحديثة (التعلم المنعكس إنموذج) تلبية لذلك.

مشكلة البحث:

تأسيساً على ما سبق فقد تم تحديد مشكلة البحث في وضع آلية لتدريب معلمي اللغة العربية على تفعيل إستراتيجية التعلم المنعكس، والوقوف عن أثر تلك الإستراتيجية في تطوير المعلم مهنيا، وتنمية المتعلم علميا.

وتتمثل مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

س1/ ما الإجراءات الرئيسة للتعلم المنعكس والتي يتوجب على كل من المعلم والمتعلم أن يقوم بها ؟

س2/ ما النماذج الذي يمكن تفعيلها كأداة تقييم لأداء كل من المتعلم والمعلم في التعلم المنعكس؟

س3/ ما أثر إستراتيجية التعلم المنعكس على تطوير أداء كل من المتعلم والمعلم؟

فروض البحث:

وللإجابة عن الأسئلة البحثية السابقة فقد تم صياغة الفروض التالية:

1. توجد خطوات للتعلم المنعكس يتوجب على كل من معلم اللغة العربية وعلى المتعلم القيام بها والتزامها.
2. يمكن إعداد نماذج تقييم لأداء كل من المتعلم والمعلم وفق إستراتيجية التعلم المنعكس.
3. يمكن الحصول على دلالات إحصائية تؤكد الأثر الإيجابي لإستراتيجية التعلم المنعكس في تطوير أداء المعلم والمتعلم في مجال تدريس اللغة العربية.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي من خلال ما يلي:

1. تأكيد الدراسات السابقة لدور إستراتيجية التعلم المنعكس في جعل عملية التعلم عملية نشطة وتفاعلية يكون محورها المتعلم بصورة أكبر.
2. ارتباط إستراتيجية التعلم المنعكس بتوظيف التقنيات، والتي أصبحت متطلبات ضرورية في العملية التعليمية.
3. حاجة الميدان التربوي إلى البحوث التي تتعلق بإستراتيجية التعلم المنعكس في تدريس اللغة العربية.
4. اقتران الجانب النظري في هذا البحث بالتطبيق العملي؛ لكون الباحث مسؤولا عن التدريب التربوي للمعلمين، مما هيأ الفرصة للجمع بين القيام بالتدريب والمتابعة الميدانية وقياس الأثر بصورة مباشرة.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي في تفعيل التعلم المنعكس، والكشف عن فاعلية النماذج المصممة لمعرفة مدى إسهام تلك الإستراتيجية في تنمية أداء معلم اللغة العربية وتطوير مخرجاته، وكذلك معرفة أثر إستراتيجية التعلم المنعكس على أداء المتعلم وتفاعله.

حدود البحث:

1. الحدود المكانية: مدارس الأنصار الأهلية بالمملكة العربية السعودية، المنطقة الشرقية، الخبر.
2. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1440هـ

التصميم التجريبي للبحث:

تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، كما تم تقييم المعلم والمتعلم مرحليا باستخدام استمارتي تقييم الأداء التي أعدها الباحث، كما تم إجراء المعالجة الإحصائية، وتمثيل النتائج تمثيلا إحصائيا وبيانيا.

أدوات البحث:

1. حقيبة تدريبية لمعلمي اللغة العربية بعنوان: التعلم المنعكس.
2. استبانتان مصممتان لإستراتيجية التعلم المنعكس بهدف تقييم أداء كل من المعلم والمتعلم.
3. الزيارات الميدانية واللقاءات الإشرافية.
4. الجداول الإحصائية والرسوم البيانية.

عينة البحث:

انقسمت عينة البحث إلى ثلاثة أقسام وهي:

القسم الأول: معلمو اللغة العربية بمدارس الأنصار بالمنطقة الشرقية، قسم اللغة العربية وعددهم (11) معلما.

القسم الثاني: معلمو اللغة العربية بمدارس الأنصار، قسم الناطقين بغير اللغة العربية وعددهم (9) معلمين.

القسم الثالث: عينة طلاب المرحلتين المتوسطة والابتدائية، وعددهم (120) طالبا، تم اختيار فصل من كل صف دراسي بالمرحلة المتوسطة والمرحلة الابتدائية (الصفوف العليا).

مصطلحات البحث:

1ـ التدريس:

للتدريس تعريفات متعددة منها: «هو نظام من الأعمال المخطط لها، يقصد به أن يؤدي إلى تعلم الطلبة في جوانبهم المختلفة ونموهم، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة، يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة: معلما، ومتعلما، ومنهجا دراسيا، وهذه العناصر ذات خاصية دينامية، كما أنه يتضمن نشاطا لغويا هو وسيلة اتصال أساسية، بجانب وسائل الاتصال الصامتة، والغاية من هذا النظام إكساب الطلبة المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات، والميول المناسبة».(1)

«عملية تفاعلية من العلاقات Relationships والبيئة Environment واستجابة الطالب Learner Response والتي لها دور جزئي فيها، ويجب أن يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائجها وهي تعلم الطالب»(2). وقد تبنت هذه الدراسة التعريف الأول لكونه تعريفا جامعا وأكثر شمولا لعناصر العملية التعليمية والتعلمية وإجراءاتها.

2ـ إستراتيجية:

مما جاء في تعريف كلمة إستراتيجية ما يلي:

أ ـ إن كلمة الإستراتيجية في معناها العام تعني فن القيادة في الحرب العسكرية، أو فن إدارة الحرب، وهي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية (اليونانية) (Strategia). (3)

ب ـ طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما، أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين. (4)

ج ـ طريقة معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما، أو هي أسلوب عملية لتحقيق هدف معين، أو تدابير مرسومة للتحكم في معلومات معينة والتعرف عليها. (5)

ومن الملاحظ أن مفهوم الإستراتيجية لم يعد مقصورا على الخطط العسكرية، بل تتطور واتسع وأصبح يستخدم في شتى الميادين

1) توفيق أحمد مرعي، محمد محود الحيلة، طرائق التدريس العامة، عمان: دار المسيرة، 2002م، ص23.
2) وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، عمان: دار الفكر، 2003م ـ 1424هـ ، ص81.
3) انظر: أكسفورد، ربيكا، ترجمة الدكتور السيد محمد دعرور، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996م، ص21
4) انظر: شحاته، حسن، والنجار، زينب، (معجم المصطلحات التربوية والنفسية)، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003م، ص39.
5) انظر: براون، دوجلاس، (مبادئ تعلم وتعليم اللغة)، ترجمة: إبراهيم القعيد، وعيد الشمري، مكتب التربية العربي لدو الخليج، 1994م، ص ١٦١، بتصرف يسير.

الحياتية، فاستخدم في الاقتصاد والصناعة والطب، وفي كثير من الأنشطة التربوية. ومن خلال الدمج بين مفهوم الإستراتيجية والتدريس السابقين يمكن للباحث أن يعرف إستراتيجية التدريس الحديثة: بأنها مجموعة الإجراءات المختارة لتنفيذ دروس اللغة العربية، والتي يخطط لها المعلم بشكل متسلسل، وبترتيب منظم، مستخدما الإمكانات المتاحة لتنفيذ حصة صفية نشطة يتفاعل فيها المتعلم تفاعلا إيجابيا، ويكتسب خلالها المهارات التي تمكنه من توظيف ما تعلمه في المواقف الجديدة، توظيفا يؤكد امتلاكه للمهارات والخبرات الجديدة.

3ـ التعلم المنعكس Flipped Learning

للتعلم المنعكس أسماء متعددة مثل: الفصل المقلوب، والتعلم المعكوس، والتعلم المقلوب والتعلم متغير الوجه. (يقوم نموذج التعلم المقلوب على أن يتم التدريس خارج الصف باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل مقاطع الفيديو أو الأجهزة الكفية، أو أية وسيلة تعلم أخرى يمكن أن يستخدمها الطلاب فرديا قبل مجيئهم إلى غرفة الصف، ويعطي هذا النموذج فرصة للمعلم لكي يستثمر وقت الصف بشكل أفضل وخاصة في أعمال تتطلب اهتمام المعلم، أو عمل الطلاب في مجموعات، مما يعني أن الصف المقلوب هو تدريس مباشر يعطى للفرد خارج الصف، واستعمال إستراتيجي للوقت داخل غرفة الصف) (6).

الدراسات السابقة:

(الرواجفة: 2019): رسالة ماجستير، هدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فرق ذو دالة إحصائية في درجات الطلبة على التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق ذو دالة إحصائية في درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي المعرفي، ويعزى إلى متغير الجنس، وأوصت الدراسة بتوظيف استخدام التعلم المقلوب لتدريس طلبة الصفوف الثلاثة الأولى(7).

(التفاهني: 2019): هدفت الدراسة إلى بيان فعالية برنامج إلكتروني مقترح قائم على التعلم المقلوب للطلاب المعلمين بشعبة دراسات اجتماعية كلية التربية لتنمية بعض مستجدات مهارات تكنولوجيا التعليم بالقرن الحادي والعشرين حيث تم تطبيق بطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين لمستجدات مهارات تكنولوجيا التعليم بالقرن الحادي والعشرين بمادة الدراسات الاجتماعية على المجموعة التجريبية، وتوصل البحث إلى ضرورة تنمية مستجدات مهارات تكنولوجيا التعليم لمادة الدراسات الاجتماعية في ضوء ما سبق (8).

(النشوان: 2017): هدف البحث إلى تنمية مهارات الفهم القرائي، وكذلك معرفة بقاء أثر التعلم لديهم من خلال استخدام استراتيجية التعلم المقلوب، وقد أظهر البحث أن هناك فروقا دالة لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بمهارات الفهم القرائي، مما يؤكد على دور استراتيجية التعلم المقلوب في بقاء أثر التعلم، وأنها قد حققت الحد الأقصى من الفاعلية (9).

(حسن: 2015)، فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج التعلم المقلوب، ومن أهم التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الدراسة: تعزيز تجربة التعليم المقلوب لدى الأساتذة بعقد الدورات التدريبية لتنمية المهارات اللازمة لتطبيقه، وإجراء دراسات حول توظيف نموذج التعلم المقلوب في مواد دراسية أخرى ولأعداد أكبر من المفحوصين والكشف عن فاعليته في مخرجات تعلم متنوعة (10).

---

٦) انظر: بيرجمان، جوناثان، (التعلم المقلوب بوابة لمشاركة الطلاب)، ترجمة: عبدالله زيد الكيلاني، الرياض، مكتب التربية العربي لدو الخليج، 2015م، ص 7.

7) رسالة ماجستير: فاعلية استخدام التعلّم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، جامعة الشرق الأوسط الأردن، عمان، 2019م.

8) بحث:)فعالية برنامج إلكترونى مقترح قائم على التعلم المقلوب للطالب المعلمين بشعبة دراسات اجتماعية بكلية التربية لتنمية بعض مستجدات مهارات تكنولوجيا التعليم بالقرن الحادي والعشرين(جهاد سمير التفاهني مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد المقال 12، المجلد 28، العدد 28، أكتوبر 2019م.

9) بحث: فاعلية استخدام التعلم المقلوب Learning Flipped في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، أحمد بن محمد النشوان، مجلة جامعة الملك فهد للعلوم التربوية، المجلد (4)، العدد (1)، 1438هـ 2017م.

10) المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية، كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية، 2015، العدد 2، ص 686-703

خطة البحث:

يتكون البحث من ثلاثة مباحث مختصرة كما يأتي:

المبحث الأول: المقدمة والإطار العام للبحث والدراسات السابقة ويشمل:

1ـ مقدمة البحث.
2ـ خطة البحث.
3ـ مشكلة البحث.
4ـ فروض البحث.
5ـ أهمية البحث.
6ـ منهج البحث.
7ـ حدود البحث.
8ـ أدوات البحث.
9ـ عينة البحث.
10ـ مصطلحات البحث.
11ـ الدراسات السابقة.

المبحث الثاني (الإطار النظري وأدبيات الدراسة) ويشمل:

المطلب الأول: التعليم المنعكس: تعريفه، أهميته، مزاياه

المطلب الثاني: أنواع التعليم المنعكس: والمشكلات التي تواجهه.

المطلب الثالث: دور كل من المعلم والمتعلم في التعليم المنعكس.

المطلب الرابع: توجيهات وإرشادات حول التعليم المنعكس.

المبحث الثالث: نتائج الدراسة، وتوصيات، ومقترحات، والمراجع.

المبحث الثاني: الإطار النظري وأدبيات الدراسة

يسعى المعلمون المتميزون دائما إلى تطوير أنفسهم؛ فيتعلمون من تجاربهم العملية، وأخطائهم الشخصية، كما يتعلمون من الأقران في العمل، ويستفيدون من توجيهات المشرف التربوي، وهم أيضا دائمو البحث والاطلاع على المعارف الجديدة التي تسهم في نموهم التخصصي، ويبقى هذا دأبهم طيلة حياتهم المهنية، وهذا ما يعرف باسم « التعلم مدى الحياة » أو التطوير المهني المستمر، والذي يتم من خلال آليات منظمة وأدوات مقننة، ويعد « التعلم المنعكس » إحدى هذه الأدوات التي تساعد المعلمين على تطوير أنفسهم مهنيا.

المطلب الأول: التعلم المنعكس (تعريفه، أهميته، مزاياه)

أولا: تعريف التعلم المنعكس

تقدم استراتيجية التعلم المقلوب تمازجا فريدا بين نظريتين في التعلم، كان ينظر إليهما على أنهما غير متوافقتين وهما: التعلم التقليدي والتعلم النشط. (11)

(يقوم نموذج التعلم المقلوب على أن يتم التدريس خارج الصف باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل مقاطع الفيديو أو الأجهزة الكفية، أو أية وسيلة تعلم أخرى يمكن أن يستخدمها الطلاب فرديا قبل مجيئهم إلى غرفة الصف، ويعطي هذا النموذج فرصة للمعلم لكي يستثمر وقت الصف بشكل أفضل وخاصة في أعمال تتطلب اهتمام المعلم، أو عمل الطلاب في مجموعات، مما

11)Bishop, Jacob and Averleger, Mathew (2013). "The flipped classroom: A survey of the research (120 th ASEE annual conference and exposition" , American Society for Engineering Education

يعني أن الصف المقلوب هو تدريس مباشر يعطى للفرد خارج الصف، واستعمال إستراتيجي للوقت داخل غرفة الصف) (12)

إن فكرة التعلم المنعكس تقوم على أساس عكس العملية التعليمية، فبدلا من أن يتلقى الطالب المفاهيم الجديدة داخل الفصل الدراسي، ثم يعود إلى المنزل لأداء الواجبات المنزلية في التعليم التقليدي، يتم قلب العملية هنا حيث يتلقى الطالب في التعلم المقلوب المفاهيم الجديدة للدرس في المنزل، وذلك من خلال إعداد المعلم لمقطع فيديو مدته ما بين (5 - 10) دقائق، وباستخدام برامج مساعدة. مما سبق يتبين أن التعلم المنعكس عملية تحويل للتعلم من طرق التدريس التقليدية النمطية التي يكون فيها المعلم محورها، إلى ممارسات تعليمية يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية التي تتم خارج البيئة الصفية، ثم ترتد إليها من أجل تقييم المحتوى وإثرائه.

ويعرفها الشرمان (2015) بأنها قلب المهام التعليمية بين الفصل والمنزل، لتتحول الحصة او المحاضرة من خلال التكنولوجيا المتوفرة والمناسبة الى دروس مسجلة ترفع على الانترنت بحيث يمكن الوصول اليها خارج حجرة الفصل، وذلك بهدف افساح المجال للقيام بأنشطة اخرى داخل الفصل(13).

مما سبق يعرف الباحث التعلم المنعكس بأنه نمط تدريسي إبداعي غير مألوف، يكون فيه المتعلم مسؤولا عن تعلمه، ويكون فيه المعلم مسؤولا عن التنظيم والتقييم والإثراء، وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يخطط لها المعلم، والتي تعتمد على تبادل الأدوار بين البيئة الصفية والبيئة المنزلية، حيث يصبح المنزل بيئة تعليمية نشطة، يُمارس فيها المتعلم التعلم الذاتي مستعيناً بتكنولوجيا المعلومات والاتصال أو أي وسائل أخرى مثل أوراق العمل؛ وذلك لاكتساب الخبرات الجديدة، بينما يتحول الفصل إلى إجراءات قياسية وعلاجية وتعزيزية وإثرائية، وأنشطة تعاونية وفردية.

وتجدر الإشارة إلى بعض الإرشادات المعلقة بإستراتيجية الفصول المقلوبة:

الفصول المقلوبة ليست مجرد فيديو يعرض ويتبادل، وإنما يستخدم الفيديو كمدخل للتعلم المقلوب ليحصل بعده تعلما أكثر عمقاً وتقدماً.

للمعلم دور لا يستغنى عنه فهو الموجه والميسر لعملية التعلم.

تهدف إستراتيجية الفصول المقلوبة إلى إزالة أحد عناصر التعلم الصفي التقليدي، والذي يتيح للمعلم التركيز على الجوانب الأخرى الأكثر أهمية أثناء الحصة، كما تهدف إلى حل العديد من العوائق التي تحول بين الطلاب وفهمهم للموضوعات وأدائهم للمهام التعليمية.

ثانيا: أهمية التعلم المنعكس:

تبدو أهمية التعلم المنعكس فيما يأتي:

1. إنه العمل البديل، والحل الإيجابي لمشكلة الواجبات التي كانت مثار جدل طويل في الأوساط التربوية، حيث يقدم التعلم المنعكس الواجب المنزلي في صورة ماتعة للطلاب.
2. حاجة المعلمين إلى نموذج تعليمي يسهم في اندماج الطلاب في الأنشطة التعليمية على نحو أكثر فاعلية.
3. ضرورة جعل الطالب مشاركا إيجابيا في التعلم، ومسؤولا عن تعلمه.
4. حاجة المتعلم إلى طرق تدريسية تسهم في زيادة الدافعية نحو التعلم.
5. حاجة الميدان التربوي إلى التدريس المتمايز الذي تنادي به المدرسة الحديثة. وهو ذلكم التدريس الذي يوفر وقتا أطول لممارسة التعلم النشط.

وتتأكد أهمية التعلم المنعكس إذا علمنا أن الحاجة ملحة لمثل هذه الإستراتيجية للأسباب الآتية:

1. شعور الطلاب بالفتور الإحباط الناتجين عن دورهم السلبي في العملية التعليمية.

12) انظر: بيرجمان، جوناثان، (التعلم المقلوب بوابة لمشاركة الطلاب)، ترجمة: عبدالله زيد الكيلاني، الرياض، مكتب التربية العربي لدو الخليج، 2015م، ص 7.

13) الشرمان، عاطف أبو حميد. (2015). التعلم المدمج والتعلم المعكوس. عمّان: دار المسيرة.

2. ضعف دافعية العديد من الطلاب نحو التعلم.
3. انتشار التقنيات الحديثة وسهولة الحصول عليها والتعامل معها.
4. أهمية التعلم النشط كإستراتيجية دافعة للتعلم تسهم في بقاء أثر التعلم
5. قصر الوقت المخصص للتعلم النشط داخل البيئة الصفية.

ثالثا: مزايا التعلم المنعكس لكل من المتعلم والمعلم (14)

أولا: مزايا التعلم المنعكس للمتعلم:

1. بناء جسور قوية من العلاقات الإيجابية بين المعلم والمتعلم.
2. تحسين تحصيل المتعلمين وتطوير استيعابهم، وعلاج الفروق الفردية بينهم، إذ يساعد التعلم المنعكس جميع المتعلمين على التعلم رغم اختلاف مستوياتهم وقدراتهم.
3. منح المتعلم حافزا للتحضير والاستعداد قبل وقت الفصل، وذلك عن طريق إجراء اختبارات قصيرة، أو كتابة واجبات قصيرة على الشبكة العنكبوتية، أو حل أوراق عمل.
4. توفير آلية لتقييم استيعاب المتعلم، فالاختبارات والواجبات القصيرة التي يجريها الطالب هي مؤشر على نقاط الضعف والقوة في استيعابهم للمحتوى، مما يساعد المعلم على التركيز عليها.
5. توفير أنشطة تفاعلية في الفصل تركز على مهارات المستوى الأعلى من المجال المعرفي، ومهارات التفكير العليا ومهارات التفكير الناقد.
6. توفير الحرية الكاملة للمتعلم في اختيار الوقت والزمان والسرعة التي يتعلمون بها.
7. توفير تغذية راجعة فورية للمتعلم من المعلمين في وقت الفصل.
8. تحفيز التواصل الاجتماعي والتفاعل التعليمي بين المتعلمين عند العمل في مجموعات تشاركية صغيرة.
9. معالجة مشكلة الواجبات والتي تتمثل في النسيان أو الاستنساخ من الزملاء
10. استجابة لتكنولوجيا القرن الحادي والعشرين.
11. المساعدة على سد الفجوة المعرفية، وتخفيف حدة القلق الناجم عن فقدان المحتوى، التي يسببها غياب الطالب القسري أو الاختياري عن الفصول الدراسية، فيتمكن المتعلم من تدارك ما فاته، ويتمكن من مشاهدة ما تغيب عنه، وما لم يفهمه بصورة جيدة، إذ يمكن المتعلم من مشاهدة المحتوى دفعة واحدة، أو مشاهدة أجزاء ومقاطع منه على فترات متقاربة أو متباعدة.
12. إعطاء الوقت الكافي للتعلم الفردي، والمساعدة على إعداد المتعلم لعملية التعليم الموجه.

ثانيا: مزايا التعلم المنعكس للمعلم

من أهم المزايا التي يوفرها التعلم المنعكس للمعلم ما يأتي:

1. يمكن المعلم من قضاء أطول وقت ممكن في توجيه التعلم، وتيسير العملية التعلمية، ومتابعة مجموعات العمل.
2. يمكن المعلم من تقديم أنماط مختلفة من التعلم النشط.
3. يساعد المعلم على فهم طبيعة المتعلمين والتعرف على سماتهم بصورة أكثر دقة.
4. يعطي المعلم فرصة تكرارا التجربة والنجاحات مرات ومرات.

14) حنان بنت أسعد الزين، أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، العدد (4)، العدد (1)، 2015م، بتصرف.

المطلب الثاني: أنواع التعلم المنعكس، والمشكلات التي تواجهه

أولا: أنواع التعلم المنعكس

للتعلم المنعكس أنواع متعددة منها:

1ـ التعلم المنعكس التقليدي

وهو ما يعكسه المعلمون أول مرة، ويمر بعدد من الخطوات هي:

أـ مشاهدة الطلاب للفيديو بالمنزل.

ب ـ تنفيذ الطلاب للأنشطة المصاحبة للفيديو، وهي الواجبات التي تتعلق بالمحتوى داخل الفصل.

ج ـ تكليف الطلاب بمشروعات وأنشطة تتعلق بالمهارات التي تعلموها.

دـ تقييم الطلاب داخل الفصل في نهاية كل وحدة.

2ـ التعلم المنعكس المتقن

وهو أكثر تطورا من سابقه، حيث يتعلم كل طالب وفق قدراته ومهاراته، ويحصل كل طالب على درجة متساوية مع الإنجازات والنتاجات والأهداف التي حققها، ويمر بنفس خطوات التعلم المنعكس التقليدي إلا أنه يزيد عليه خطوة هي: في مرحلة تقييم الفهم في نهاية الوحدة يقدم المعلم التغذية الراجعة للدرس السابق وللمادة المتعلمة.

3ـ التعلم المنعكس بالأقران

وهو نموذج آخر للتعلم المنعكس، حيث يعمل الطلاب بشكل تعاوني، يقدمون من خلاله المبررات والتعليلات لإجاباتهم، يسير هذا النوع من التعلم المنعكس وفق الخطوات الآتية:

أـ مشاهدة فديو الدرس، ثم الإجابة عن بعض الأسئلة بصورة فردية.

ب ـ يجمع المعلم الإجابات ثم يصنفها إلى صواب وخطأ، ثم يقسم المعلم الطلاب إلى عمل زوجي على هذا الأساس.

ج ـ يقوم كل طالب بإقناع زميله بإجاباته، أو التوصل إلى المبررات للإجابات الصحيحة.

دـ يتابع المعلم طلابه، ويستمع إلى بعضها بعد انتهاء الوقت المخصص للإجراء.

4ـ التعلم المنعكس القائم على حل المشكلات

ويقوم هذا النوع من التعلم المنعكس على أربع خطوات هي:

أـ مرحلة الاستكشاف: وفيها يكتشف الطلاب المشكلة أو موضوع البحث.

ب ـ مرحلة البحث: يبحث الطلاب عن موارد ومصادر تساعدهم في حل المشكلة.

ج ـ مرحلة التجريب: حيث يقوم الطلاب بإيجاد أفكار أخرى تساعد على الحل، أو مشاهدة أعمال مماثلة(فديوهات) ذات علاقة بالموضوع، ويمكن أن تسهم في وضع حلول للمشكلة التي بين أيديهم.

دـ مرحلة التقييم: عملية تقييم لأداء الطالب، ويعد هذا التقييم بمثابة تقييم للبحث نفسه.

ثانيا: التعلم المنعكس مشكلات وحلول

يواجه التعلم المنعكس بعض المشكلات التي تتطلب حلولا إيجابية، ليتحقق الهدف المنشود، ومن هذه المشكلات ما يأتي:

1ـ لا تتوافر لجميع الطلاب إمكانية تفعيل الإنترنت بمنازلهم، ولحل هذه المشكلة توجد بعض الاقتراحات منها:

أـ استخدام الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، وأجهزة الأيباد، وخاصة تلك التي تفعل خاصية الشبكات والاتصالات اللاسلكية.

ب ـ الاستفادة من معامل الحاسب بالمدرسة، وربما تطلب الأمر تخصيص وقت لذلك خارج أوقات المدرسة.

ج ـ حفظ الدرس على أقراص مدمجة، وتوفير نسخ منها بمصادر التعلم ليستفيد منه الطلاب.

د ـ تكليف الطلاب بإحضار قرص مدمج أو (USB) لتحميل الدرس ومشاهدته بالمنزل.

2ـ لا يضمن المعلم دافعية جميع الطلاب نحو مشاهدة الفيديو، ولحل هذه المشكلة توجد بعض الاقتراحات منها:

أ ـ طرح بعض الأسئلة المصاحبة للفيديو، والتي تناقش الأفكار الرئيسة، ويجب أن تتصف بالسهولة؛ لإشعار الطالب ضعيف الدافعية بالإنجاز، فتقوى دافعيته، ويتحفز لاستكمال باقي الأسئلة.

ب ـ اختيار الطلاب بشكل عشوائي لمناقشتهم حول المحتوي والمادة العلمية المتضمنة بالفيديو.

ج ـ طرح أنماط من الأسئلة السابرة والمتعمقة، والتي يتطلب الإجابة عنها مشاهدة الفديو، وهنا يتضح للمعلم من خلال المشاركة الطلابية الطلاب الذين لم يشاهدوا المحتوى العلمي، إذ يظهرون بمظهر سلبي أمام زملائهم، ومن ثم فسوف يحرصون على مشاهدة الفيديو لاحقا؛ تجنبا لتلك المواقف السلبية.

3 ـ يحتاج المعلم إلى وسائل تخزين آمنة لحفظ الدروس على نحو ييسر الوصول إليه من قبل الطلاب. ولحل هذه المشكلة توجد بعض الاقتراحات منها:

أ ـ يجب أن تخصص المدرسة أركان بمصادر التعلم لحفظ هذه الدروس.

ب ـ يقوم أمين مصادر التعلم بفهرسة هذه المواد في قسم خاص بالموارد التعليمية.

وخلاصة القول: لكل طريقة تدريس مميزات وعيوب، ومنه التعلم المنعكس، فعلى الرغم من وجود بعض الصعوبات التي تواجه عملية التنفيذ، إلا أنه إستراتيجية تدريس فاعلة، وطريقة لتحسين أداء كل من المعلم والمتعلم.

المطلب الثالث: دور كل من المعلم والمتعلم في التعلم المنعكس

أولا: دور المعلم في التعلم المنعكس

1. دور المعلم

للمعلم دوران يقوم بهما، الأول قبل الدرس، والثاني بالغرفة الصفية، وبيان ذلك كما يأتي:

أ ـ دور المعلم قبل الدرس:

1. إعداد الموارد التعليمية، وتسليمها الطلاب.
2. إعداد الأنشطة المصاحبة للموارد التعليمية، وغالبا ما تكون في صورة أسئلة سابرة متعمقة تركز على التطبيق، والتحليل، والتقويم، والفهم، والتركيب، والتذكر.
3. إعداد أنشطة متنوعة تسهم في معالجة الفروق الفردية بين الطلاب.
4. إعداد أنشطة متنوعة تطبيقية وعلاجية وإثرائية.
5. توفير الدعم التقني والأكاديمي اللازم للتعلم.

ب ـ دور المعلم بالغرفة الصفية:

1. تهيئة البيئة الصفية التفاعلية التي تعمل على اندماج الطلاب، وتمكنهم من التفاعل والتواصل.
2. متابعة إجراءات التعلم، وتوجيه المتعلم، وطرح بعض المشكلات وإتاحة الفرصة للطلاب لحلها، وتوثيق العمل.
3. قياس مدى تحقق النتاجات والتأكد من مدى فهم الطلاب للدرس الجديد، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

ثانيا: دور المتعلم في التعلم المنعكس

للمتعلم دوران يقوم بهما، الأول بالمنزل، والثاني بالغرفة الصفية، وبيان ذلك كما يأتي:

أ- دور المتعلم بالمنزل:

1. **مشاهدة المادة العلمية (الفيديو)، وتدوين الملحوظات.**
2. **تلخيص الدرس في نقاط أساسية، مع الإجابة عن الأسئلة المصاحبة للمورد.**
3. **التعاون مع الوالدين، والتواصل مع الزملاء للتشاور حول بعض الإجابات والمشكلات.**
4. **كتابة عدد من الأسئلة حول ما أشكل عليه في أثناء مشاهدة الفيديو.**

ب - دور المتعلم بالغرفة الصفية:

1. **1- عرض تلخيص الفيديو، والحديث عن أهم عناصر الدرس التي بُني عليها التلخيص.**
2. **مراجعة الأسئلة وتناولها من خلال العمل الجماعي.**
3. **المشاركة في حل المشكلات التي يطرحها المعلم.**
4. **تنفيذ المشروعات أو الأنشطة المرتبطة بالدرس.**
5. **مع الزملاء أو المعلم عند وجود صعوبات.**

وبهذا يتبين أن كل طالب يمارس عددا من الأنشطة، ويمر بخبرات متنوعة؛ حتى يحصل له التعلم، فهو يمارس المحاكاة، والكتابة، والقراءة، والاستماع، والحديث، والتواصل، وهذا التفاعل يحدث بشكل يومي.

ثالثا: مقارنة بين التعليم التقليدي وبين التعلم المنعكس

م	مجالات المقارنة	التعليم التقليدي	التعلم المنعكس
١	التعلم القبلي	مراجعة الدرس السابق	مناقشة المحتوى الجديد.
٢	إجراءات الدرس	معتادة لدى الطلاب، يبدأها المعلم ويختمها	أنشطة متنوعة، ومشاركات طلابية فاعلة
٣	المعلم	محاضر وهو مصدر المعلومات، مسؤول عن التعلم	يعد الموارد التعليمية، وييسر التعلم، وينظمه، ويقيم النتاجات، ويثري المحتوى، ويقدم للتغذية الراجعة
٤	المتعلم	يستمع، يدون يحفظ، يستظهر، يمارس المهارات العليا أحيانا خارج الغرفة الصفية، غير مسؤول عن تعلمه، يعمل منعزلا	يشاهد، يستمع، يلخص، يستفسر، يمارس مهارات معرفية عليا داخل الفصل. مسؤول عن تعلمه، يعمل من خلال التواصل مع الآخرين
٥	طريقة التعلم	التلقي والتلقين، وتقتصر عملية التعلم على المستويات المعرفية الدنيا	تشاركية، تعاونية، توليد المعرفة، وتبدأ عملية التعلم بالمستويات المعرفية الدنيا في شكل عمل مستقل يقوم به المتعلم، ثم يتجه المعلم نحو المستويات العليا بإشراف المعلم وتوجيهه
٦	وقت التعلم	محدود	مفتوح
٧	التقويم	الاختبارات النهائية معيار نجاح الأداء	تقويم أداء الطالب وممارساته بصورة مستمرة

المطلب الرابع: توجيهات وإرشادات في التعلم المنعكس

أولا: توجيهات وإرشادات للمعلم في التعلم المنعكس

1. على الرغم من أن التعليم المنعكس يهدف إلى توفير وقت أطول للمتعلمين، كما أنه أسلوب جديد يجعل التعلم أكثر فاعلية، ويجعل المتعلم أكثر إيجابية، وهو خروج عن التقليدية والنمطية، إلا أنه لا يجب اعتبار التعلم المنعكس إستراتيجية تدريس مستمرة، تغطي معظم المحتوى العلمي.
2. يمكن الإفادة من التعلم المنعكس في كل المواد وفي جميع الصفوف.
3. ليس التعلم المنعكس الأسلوب التعليمي الأمثل، ولكنه إستراتيجية يمكن أن تكون قوية وفاعلة حين يوجد المعلم الذي يرغب في التطوير، ولا يقاوم التغيير.
4. لا يوجد نموذج أمثل للتعلم المنعكس يمكن تطبيقه، ويكفي التركيز على العناصر الرئيسة.
5. إن استخدام التكنولوجيا لا يحول المعلم ضعيف الأداء إلى معلم جيد، وإنما المعلم الجيد هو الذي يستطيع توظيف التكنولوجيا بشكل فاعل وماتع داخل الغرفة الصفية.
6. ينبغي إتاحة الفرصة للطلاب قبل بدء الدرس لمشاهدة الفيديو أو لمطالعة النص الكتابي؛ لتنشيط الذاكرة واستدعاء المعلومات.
7. مراعاة اختيار الدروس المناسبة للتعلم المنعكس.
8. وضع خطة منظمة للإفادة من هذه الموارد التعليمية خلال الحصص الإضافية والاحتياطية.

ثانيا: توجيهات وإرشادات للمعلم لإعداد الفيديو

عند إعداد المعلم لفيديو خاص به يجب مراعاة ما يلي:

1. اختر المحتوى المناسب، ثم تخيل نفسك أمام الطلاب وابدأ التصوير.
2. لا يزيد زمن الفيديو عن عشر دقائق.
3. تهيئة البيئة بشكل مناسب قبل التصوير.
4. استخدم التواصل الحركي بشكل معتدل، واستخدم الفكاهة البسيطة التي تضفي روح المرح على العمل.
5. تمثيل الموقف واختبار صلاحية الأدوات قبل التصوير.
6. إعطاء كل طالب استمارة (تقويم أداء الطالب) تكون مصاحبة للمورد التعليمي (الفيديو)

المطلب الخامس: استمارات التعلم المنعكس

مما سبق عرضه من إستراتيجية التعلم المنعكس، وبيان خطوات تطبيق هذه الإستراتيجية، وتوضيح دور كل من المعلم والمتعلم فيه، إجابة عن السؤال الأول للبحث وهو: ما الإجراءات الرئيسة للتعلم المنعكس والتي يتوجب على كل من المعلم والمتعلم أن يقوم بها؟

وللإجابة عن الأسئلة الثاني وهو:

س2/ ما النماذج الذي يمكن تفعيلها كأداة تقييم لأداء كل من المتعلم والمعلم في التعلم المنعكس؟

فقد صمم الباحث لذلك ثلاث استمارات لقياس الأداء.

التعلم المنعكس

استمارة رقم (1) (تقييم أداء الطالب)

اسم الطالب: ..... المرحلة: ..... التاريخ: ..... المادة: .....

الصف: ..... عنوان الدرس: ..... اسم المعلم: .....

م	الأسئلة	الإجابة
١	ماذا تعلمت؟	
٢	أين تعلمت؟	O البيت O معمل الحاسب بالمدرسة O مكان آخر
٣	ما الوسيلة التي تعلمت بها؟	.
٤	ما الأسئلة التي لديك؟	
٥	ما اقتراحاتك التي تقدمها؟	
٦	ما المشكلات التقنية التي واجهتك؟	

الأنشطة المصاحبة للدرس: بعد مشاهدتي للمورد التعليمي ألخص بأسلوبي العناصر الرئيسة للموضوع.

.....

.....

.....

تقييم المعلم:

العناصر	تلخيص الفيديو (المورد التعليمي)	الأنشطة المصاحبة للدرس (أسئلة المعلم ـ أسئلة الطالب حول المورد)	التواصل مع المعلم والزملاء	التحصيل العلمي للمحتوى الجديد	المجموع
الدرجة	٢٠	٢٠	١٠	٥٠	١٠٠
درجة الطالب					

التعلم المنعكس

استمارة رقم (2)

(تقييم الحصة من قبل الطلاب)

اسم الطالب: ..... المرحلة: ..... التاريخ: ..... المادة: .....

الصف: ..... عنوان الدرس: ..... اسم المعلم: .....

(عزيزي الطالب، من فضلك كن أمينا في تقييمك) **أعلى درجة في سُلم التقييم (5)**

م	عناصر التقييم	١	٢	٣	٤	٥
تقييم دور المتعلم:						
١	التعلم المنعكس يساعدني في التعلم أكثر من الطرق التقليدية					
٢	ساعدني الفيديو والمورد التعليمي في تحقيق تعلم ماتع وتواصل إيجابي					
٣	أستطيع الإجابة عن التدريبات المتعلقة بالمحتوى الجديد					
٤	يمكنني توظيف المحتوي الجديد في مواقف جديدة					
٥	أستطيع نقل ما تعلمته من مفاهيم جديدة إلى غيري					
تقييم دور المعلم:						
٦	وضوح الفيديو، وجودة التصوير، ووضوح الصوت					
٧	مناسبة زمن الفيديو					
٨	سهولة نقل الفيديو وإمكانية تداوله					
٩	حسن إدارة المعلم للحصة، وجَودة عرضه وتنظيمه للغرفة الصفية					
١٠	أرغب في تفعيل إستراتيجية التعلم المنعكس في دروس أخرى					

مقترحات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(يتم تعبئة هذه الاستمارة من قبل الطلاب بعد كل درس يتم شرحة من خلال تفعيل إستراتيجية التعلم المنعكس)

التعلم المنعكس

استمارة رقم (3) (مخطط إعداد الدروس)

مصدره	المورد التعليمي	عنوان الدرس	الوحدة	الصف	الحصة	التاريخ	اليوم

أهداف الدرس ونتاجاته:

١	
٢	
٣	

الصعوبات المتوقعة وطريقة علاجها:

م	الصعوبات المتوقعة	طريقة علاجها
١		
٢		

الأنشطة المنزلية السابقة التي تم تكليف الطلاب بها:

١	
٢	

الأنشطة الصفية التي تعزز الأنشطة المنزلية وتقيم الأداء:

م	النشاط	الهدف من النشاط	الإجراءات والعمليات	التقويم البنائي
١				
٢				
٣				
٤				

التقويم الختامي والتغذية الراجعة:

O الملاحظة. O تدريبات الكتاب. O أسئلة شفوية. O أسئلة تحريرية.

التكاليف والأنشطة المنزلية للحصة القادمة:

١	
٢	

الزائر:

مدير المدرسة:	مشرف المادة:	المعلم:
التوقيع:	التوقيع:	التوقيع:

المبحث الثالث

نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

س3/ ما أثر إستراتيجية التعلم المنعكس على تطوير أداء كل من المتعلم والمعلم؟

للإجابة عن سؤال الثالث للبحث تم تحليل الاستبانات ومعالجتها إحصائيا وبيانيا والوقوف على قراءة دقيقة للنتائج كما يلي:

المطلب الأول: نتائج الدراسة

التعلم المنعكس: استمارة رقم (2)، (تقييم الحصة من قبل الطلاب)

م	عناصر التقييم	١	٢	٣	٤	٥	المجموع
تقييم دور المتعلم	٥	٢	٥	٢٠	٤٥	٧٧	
١	التعلم المنعكس يساعدني في التعلم أكثر من الطرق التقليدية						
٢	ساعدني الفيديو والمورد التعليمي في تحقيق تعلم ماتع وتواصل إيجابي	٣	١	٤	٣٥	٣٧	٨٠
٣	أستطيع الإجابة عن التدريبات المتعلقة بالمحتوى الجديد	١	٦	١٣	٢٦	٣٠	٧٦
٤	يمكنني توظيف المحتوي الجديد في مواقف جديدة	٢	٩	١٣	٢٣	٣١	٧٨
٥	أستطيع نقل ما تعلمته من مفاهيم جديدة إلى غيري	٢	٩	١٣	١٤	٣٦	٧٤
تقييم دور المعلم	٩	٧	١٠	١٦	٣٣	٧٥	
٦	وضوح الفيديو، وجودة التصوير، ووضوح الصوت						
٧	مناسبة زمن الفيديو	٦	٦	١٤	١٤	٣٤	٧٤
٨	سهولة نقل الفيديو وإمكانية تداوله	٥	٤	١٠	٢٠	٣٨	٧٧
٩	حسن إدارة المعلم للحصة، وجَودة عرضه وتنظيمه للغرفة الصفية	٣	٤	٨	١٥	٤٥	٧٥
١٠	أرغب في تفعيل إستراتيجية التعلم المنعكس في دروس أخرى	٧	٣	٩	١٦	٤١	٧٦
المجموع						٧٦٢	

أولا: نتائج أداء المتعلم

دلت المؤشرات الإحصائية على الأثر الإيجابي للتعلم المنعكس على المتعلم في الجوانب الآتية:

1. **التحصيل الأكاديمي للطلاب.**
2. **توظيف الطلاب للتقنيات الحديثة.**
3. **الاتجاه الإيجابي نحو المادة العملية.**
4. **التواصل والتفاعل الاجتماعي.**
5. **التعلم الذاتي.**

ثانيا: نتائج أداء المعلمين

دلت المؤشرات الإحصائية على الأثر الإيجابي للتعلم المنعكس على أداء المعلم في الجوانب الآتية:

1. **القدرة على إعداد الأنشطة التعليمية.**
2. **توفير البيئة الصفية الفاعلة والإيجابية.**

3. التقليل من المشكلات الصفية.

4. توفير الوقت أطول لتعليم الطلاب.

المطلب الثاني: التوصيات والمقترحات

أولا: توصيات الدراسة

يتقدم الباحثان بعدد من التوصيات أهمها ما يأتي:

1. تطبيق استراتيجية الصف المقلوب على مقررات اللغة العربية.
2. استمرار استخدام إستراتيجية التعليم المنعكس في جميع الصفوف؛ لتطوير كفاءة المعلمين، وتحسين التعلم.
3. يجب تطوير الإجراءات التي يقوم بها الطلاب، وتذليل العقبات التي تعترضهم في الوصول إلى المورد التعليمي.
4. إقامة دورات تدريبية للمعلمين للتدريب على إعداد المقاطع المصورة بصورة فنية جاذبة، والتدريب على إعداد الأسئلة السابرة التي تثير التفكير، والتدريب على إعداد الأنشطة الصفية والمنزلية التي تنمي القدرات العليا.
5. تزويد المدارس بمعامل تقنية مجهزة بالأدوات المتقدمة اللازمة للتصوير.

ثانيا: مقترحات الدراسة

لازال التعليم المنعكس في حديث عهد بالميدان التربوي بالمدارس العربية، وخاصة في تدريس اللغة العربية، ولا يزال الأمر يتطلب مزيدا من الدراسات، ويقترح الباحث ما يأتي:

3ـ مواصلة الدراسات البحثية التي توضح أثر التعلم المنعكس على العملية التعليمية، ومن الموضوعات البحثية التي يقترحها الباحث في هذا الشأن ما يلي:

أ ـ أثر استخدام التعليم المنعكس في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب.

ب ـ أثر استخدام التعليم المنعكس في تنمية المهارات الإملائية.

ج ـ أثر استخدام التعليم المنعكس في علاج الضعف القرائي.

الخاتمة:

جاءت التغذية الراجعة التي تلقاها الباحث من الطلاب إيجابية، وقد أفادت أن التعليم المنعكس ساعدهم على إدراك المفاهيم، وساهم في تنمية الميول الإيجابية نحو اللغة العربية، وحقق لهم مزيدا من التواصل والتفاعل الاجتماعي، كما كان لهذه الإستراتيجية أثرها على توفير البيئة الصفية الفاعلة والإيجابية، ومن خلال الزيارات الميدانية والتقويم والملاحظة والوقوف على التقويم المرحلي تبين الأثر الإيجابي لتفعيل إستراتيجية التعلم المنعكس عند تدريس اللغة العربية، وأكد أكثر من 90% من الطلاب أنهم قد شاهدوا الفيديو أكثر من مرة في محاولة منهم لفهم المادة، وأن التكنولوجيا المستخدمة قد يسرت إمكانية التوقف والرجوع والتكرار عندما تقتضي الضرورة ذلك، ولقد أكدت النتائج أن التعلم المنعكس قد ساهم أيضا في تنمية قدرة المعلم على إعداد الأنشطة التي تدعم التعلم لدى الطلاب.

المراجع

أولا: المراجع العربية

1. أكسفورد، ربيكا، ترجمة الدكتور السيد محمد دعرور، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996م.
2. براون، دوجلاس، (مبادئ تعلم وتعليم اللغة)، ترجمة: إبراهيم القعيد، وعيد الشمري، مكتب التربية العربي لدو الخليج، 1994م.
3. بيرجمان، جوناثان، (التعلم المقلوب بوابة لمشاركة الطلاب)، ترجمة: عبدالله زيد الكيلاني، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2015م.
4. التفاهني، جهاد، (فعالية برنامج إلكترونى مقترح قائم على التعلم المقلوب للطالب المعلمين بشعبة دراسات اجتماعية بكلية التربية لتنمية بعض مستجدات مهارات تكنولوجيا التعليم بالقرن الحادي والعشرين(مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد المقال 12، المجلد 28، العدد 28، أكتوبر 2019م.
5. توفيق أحمد مرعي، محمد محود الحيلة، طرائق التدريس العامة، عمان: دار المسيرة، 2002م.
6. حنان بنت أسعد الزين، أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المحلة الدولية التربوية المتخصصة، العدد (4)، العدد (1)، 2015م.
7. رسالة ماجستير: فاعلية استخدام التعلّم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، جامعة الشرق الأوسط الأردن، عمان، 2019م.
8. الرشود، ريم راشد، 2014م، (فاعلية موقع Edmodo في تنمية التحصيل الدراسي ومهارة حل المشكلات في مقرر مهارات الاتصال لدى طالبات السنة التحضيرية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية.
9. الرويس، رسمية عبدالله، 1433هـ (فاعلية الشبكة الاجتماعية Edmodo على التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
10. الزين، حنان أسعد، 2017م، (أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة 11ـالأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (67)، العدد (7).
11. السنبل، عبد العزيز، والخطيب، محمد، ومتولي، مصطفى، وعبد الجواد، نور الدين ، (نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض: 2116م، مكتبة الخريجي.
12. شحاته، حسن، والنجار، زينب، (معجم المصطلحات التربوية والنفسية)، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003م.
13. المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية، كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية، 2015، العدد 2، ص 686-703.
14. النشوان، أحمد، (فاعلية استخدام التعلم المقلوب Learning Flipped في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض)، مجلة جامعة الملك فهد للعلوم التربوية، المجلد (4)، العدد (1)، 1438هـ 2017م.
15. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، عمان: دار الفكر، 2003م ـ 1424هـ.

ثانيا: المراجع الأجنبية

1. Bergmann, J., &Sams, A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class everyday. Eugene, Or.: International Society for Technology in Education.
2. Bishop, Jacob and Averleger, Mathew (2013). "The flipped classroom: A survey of the research (120 th ـASEE annual conference and exposition" , American Society for Engineering Education
3. David Numeracy (2013).Action Research Victor Harbor High School .Coach Victor HarborHigh School.
4. Dr. Han Liu (2012) . Flipped Classroom Lesson Plan. Department of Teacher Education Shippensburg University.
5. Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day by: Jonathan Bergmann &Aaron Sams.
6. Kevin M. Steel, Ed.S. (2013). The Flipped Classroom. Instructional Technology Specialist.
7. of Leadership and Global Communication North Las Vegas. NV.
8. PowerPoint adapted from "Journey Through the Elementary Flipped Classroom" by Kristi Kellum, Gwynn Loftin, & Linda Hoff - Highland Park ISD.
9. Rachel Kuntz (2012). Turning The Traditional Classroom Upside Down. Jo Mackey Academy

تم بحمد الله

البحث العاشر

المصطلح اللغوي قديمه وحديثه وإشكالاته

The Linguistic Term, Ancient and Modern, and Its Problems

بحث مقدّم من:
أ.د عبد الرزاق عبدالرحمن السعدي
أستاذ الدراسات العليا في:
أكاديمية بلغار الإسلامية / تتارستان/ روسيا الاتحادية
جامعة العلوم الإسلامية العالمية / عمان / الأردن

Abdulrazzaq Abdulrahman Asaad Al-Saadi
Department of Arabic Language and Literatures, Faculty of Literatures and Sciences, The World Islamic Sciences and Education University, Amman, Jordan
alsaadi.razzaq@gmail.com

إلى المؤتمر الثاني الذي يعقده :
قسم اللغة العربية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية بمنيسوتا
تحت عنوان: (العربية نحو العالمية)
بتاريخ : ١٨ - ٢٠ / ١٢ / ٢٠٢١م
عبر برنامج (ZOOM)

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث قضية من أهم قضايا اللغة العربية وهي(المصطلح اللغوي قديمه وحديثه وإشكالاته)، وللمصطلح اللغوي مكانة كبيرة في لغات العالم كافة ؛ لأنه يشكل منظومة تؤدي إلى دقة التواصل بين بني آدم على اختلاف أجناسهم وألسنتهم، فالمصطلح عبارة عن رمز تتفق عليه طائفة في فن معين لينتقل الذهن منه إلى مفاهيم وأحكام وقواعد تنظم ذلك الفن، ولا يخلو المصطلح اللغوي من إشكالات تعترضه، من حيث الصياغةُ والمفاهيم .

ويرتكز بحثنا هذا على منهج وصفي تحليلي يقدم تصورا عن تعامل علماء اللغة قديما وحديثا مع المصطلح اللغوي العربي ، وما يعتريه من إشكالات قُوَّةً وضعفاً ، وبخاصة المصطلحات اللغوية الحديثة التي وفدت من لغات أخرى وأُسقطت على اللغة العربية في ظرفنا المعاصر، والتي حصل في فهمها ارتباك من خلال تفاوت الترجمات وتعددها للمصطلح الواحد،وينتهي هذا البحث بنتائج من شأنها أن تعزز مواطن القوة والضعف في صياغة المصطلح اللغوي كما يراها الباحث.

ABSTRACT:

This research paper deals with one of the most critical issues of the Arabic language, which is the linguistic term, ancient and modern, and its problems. The linguistic term has a great place in all the languages of the world because it constitutes a system that leads to accurate communication between humans of different races and languages. The term is a symbol that is agreed upon by a sect in a particular discipline so that the mind moves from it to concepts, provisions, and rules regulating that discipline. The term is not without its problems intercepted in terms of formulation and concepts. This research is based on a descriptive and analytical approach that presents a perception of linguists› dealing with the Arabic linguistic term, ancient and modern, and the strength and weakness problems it encounters. Especially the modern linguistic terms that came from other languages and felt on the Arabic language in our contemporary circumstance, in which there is confusion in understanding through the variation and multiplicity of translations of the same term. This research ends with results that enhance the strengths and weaknesses in the formulation of the linguistic term as seen by the researcher.

المقدمة :

للمصطلح بشكل عام دورهام في الحياة اليومية ، ولم يكن وَضْعُ المصطلح عبثا، وإنما وُضِعَ لما له من دواعٍ ساعد ت على ظهوره، فهو المساعد الأول في تحديد المعرفة واستقرارها في مختلف المجالات العلمية والعملية، لأن دلالة المصطلح ومفهومَهُ يؤدي إلى أن ينتقل العقل بواسطته إلى مفاهيم علمية كثيرة.

ولكن السؤال المطروح : هل تستطيع اللغات ابتكار مصطلحات تحمل مفهومها المحدد؟ ومن الإجابة على هذا السؤال تظهر الإشكالات في العلوم الحديثة، لذلك جاء هذا البحث ليتناول تعريف المصطلح وإشكالاته، للتعرف على قدرة اللغة العربية في ابتكارها لمصطلحات قريبة من المصطلحات الموجودة في لغات الأخرى.

وقد يعاني دارس اللغة العربية من صعوبة إيجاد مصطلحات حديثة تحمل مفهوما واضحا يدل على أحكام لغوية وقواعد كلية في اللغة العربية ، وهذا يعود لأمور مختلفة أبرزها: الترجمة من لغات مختلفة، فعلى المترجم إيجاد مصطلحات تتضمن مفاهيم واضحة لما هو منقول بصورة تسمح لدارس اللغة العربية بالاتصال مع مُختلِف العلوم مع الحفاظ على هُوية اللغة العربية.

وتهدف دراسة البحث للإجابة عن أسئلة عديدة منها :

- هل عانى القدامى من قضية ابتكار المصطلح ؟
- ما سبب إشكالية المصطلح في العصر الحديث؟
- ما أثر توحيد المصطلح في الدرس اللغوي؟
- هل تأثرت اللغة العربية في عملية النقل من لغات أخرى؟ أم حافظت على خصائصها؟

هذه الأسئلة وغيرها سيجيب عليها هذا البحث من خلال مطلبين هما:

المطلب الأول : مفهوم المصطلح عند القدامى ويقسم إلى فرعين :

- الفرع الأول : مفهوم المصطلح .
- الفرع الثاني : المصطلح عند القدامى .

المطلب الثاني: المصطلح في العصر الحديث ويقسم إلى ثلاثة فروع :

- الفرع الأول : إشكالية المصطلح اللغوي في العصر الحديث.
- الفرع الثاني: أهمية توحيد المصطلح في الدرس اللغوي.
- الفرع الثالث : مدى تأثر اللغة العربية في عمليات النقل من لغات مختلفة.

المطلب الأول :

الفرع الأول: مفهوم المصطلح

ورد في معجم تاج العروس للزبيدي ما يأتي: « الاصطلاح اتفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص «1 وذكر الجرجاني في كتاب التعريفات: أن المصطلح « عبارة عن اتفاق يقوم على تسمية الشيء باسم ينقل عن موضعه الأول، و إخراج اللفظ من معنى لغوي الى آخر لمناسبة بينهما «2 وعرف المصطلح في العصر الحديث بأنه: « مفهوم مفرد أو عبارة مركبة، استقر معناها وحدد في وضوح، فهو تعبير خاص ضيق في دلالته المتخصصة وله ما يقابله في اللغات الأخرى»3، وعرف بعضهم المصطلح بقوله: «هو وحده فكرية منعكسة تجمع الموضوعات الفردية عامه ويرتبط بعضها ببعض بسمات مشتركة «4.

من خلال هذه التعريفات يظهر أن المصطلح ينبغي أن يكون واضحا دقيقا جامعا مانعا دالا على معناه بشكل شامل.

وهناك فرق بين المصطلح والتعريف والمفهوم « فالمصطلح لفظ يرتكز على الدلالة اللفظية للمفهوم، والمفهوم صورة ذهنية تسبق المصطلح، فهو ليس المصطلح إنما هو مضمون كلمة المصطلح ،أما التعريف فيقصد به تحديد معالم المعرَّف وبيان ماهيته ويطلق عليه – عند علماء النطق – الحد أو الرسم،5 وهذا يخالف كل من يقول: إن المفهوم والمصطلح والتعريف كلمات مترادفة تصب في دلالة واحدة، والعكس هو الصحيح فإنّ لكل واحد منها معنى مستقلا بذاته مختلفا بخصائصه.

الفرع الثاني : المصطلح عند القدامى :

لم يجد علماء اللغة العربية القدامى عناء في صياغة المصطلحات، ولم يواجهوا صعوبة في اختيار كلمات المصطلحات، ذلك لأن دراسة اللغة العربية كانت عربية متأصلة من بنات أفكارهم: « فالدراسات اللغوية القديمة كانت عربية النشأة، فلم يكن للعلماء حاجةٌ الى التعامل مع مصطلحات وافدة ولكن عملهم لم يكن يخلو من مصاعب في بناء المصطلحات»6، مع وجود اختلاف طفيف في اختيار كلمة المصطلح وبخاصة بين المدرستين البصرية والكوفية، وهذا على خلاف ما يواجه المحدثين الذين اسوقفتهم كثير من المصطلحات الحديثة.

---

1) الزبيدي, محمد مرتضى , تاج العروس من جواهر القاموس، ت علي شيري دار الفكر للطباعة وللنشر ، 1984، دط، مادة صلح

2) الجرجاني و عبد القاهر : كتاب التعريفات , بيروت دار الكتب العلمية 1995 ط1 ص28

3) حجازي, محمود فهمي : الأسس اللغوية لعلم المصطلح , مجلة مجمع القاهرة 1986ط1 ص54

4) الحيادرة , مصطفى طاهر و من قضايا المصطلح اللغوي العربي ,علم الكتب الحديث . الأردن 2003 , ج 1 ص 26

5) القاسمي، علي، علم المصطلح : أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة النهضة ، القاهرة، 1988 ، ط1 ، ص 97

6) حجازي, محمود فهمي، السابق ص 280

وقد أقرَّ العلماء القدامى بقاعدة: (لا مُشاحة في الاصطلاح) وبذلك اختارت كل مدرسة مصطلحات خاصة بها من حيث التركيب اللفظي، لكنها تتحد في المفهوم والغرض .

وقد أشار الدكتور احمد مطلوب في حديثه عن المصطلحات فقال: (إن جميع مصطلحات الفقه و علوم العربية أصيلة؛ لأنها انبثقت من فكر عربي بعد الإسلام، وكانت المصطلحات تظهر مع ظهور العلم وتتطور بتطوره وتتقدم بتقدمه)7.

ومن الأمثلة على الكتب القديمة ما نراه في المقتضب للمبرد وهو بصري النزعة من خلال حديثه عن الأبنية وأوزان الأسماء ويفرد لها عدة صفحات مثل: « هذا باب معرفة الأبنية وتقطيعها بالأفاعيل وكيف تعتبر بها في أصلها وزوائدها»8. فهذا دليل على أن اختراع الأسماء و المصطلحات لم يكن مألوفا عندهم كما فعل علماء العصر الحديث، و كذلك ابن جني في كتابه المنصف في حديثه عن التصريف إذ يقول: «و هذا القبيل من العلم اعني التصريف يحتاج إليه جميع أهل العربية أتم حاجة، و بهم إليه أشد فاقة؛ لأنه ميزان العربية و به تعرف أصول الكلام العرب من الزوائد الداخلة عليها و لا يوصل إلى معرفة الاشتقاق إلا به «9. فابن جني لم يكن بحاجة لبناء المصطلحات لإيصال ما يريد و لم يعتبر المصطلح قضية قد تقف في طريقه .

المطلب الثاني :

الفرع الأول : إشكالية المصطلح اللغوي في العصر الحديث .

قبل الحديث عن إشكالية المصطلح اللغوي لابد من تعريف الإشكالية نفسها، فهي «النظرية التي لم تتوافر إمكانية صياغتها، فهي توتر ونزوع نحو النظرية، أي نحو الاستقرار الفكري «10 أي مشاكل متعددة لا يمكن حلها بصورة منفردة، ويعود هذا الأمر لتعدد المصطلحات وصيرورة المصطلحات الأجنبية.

أما ما يخص إشكالية المصطلح فقد ظهر حديثا لأسباب مختلفة، فكما قلنا سابقا: إنَّ المصطلحات اللغوية لم تكن عائقا في سبيل القدامى؛ لأن العلم كان منشأ العربية أما في العصر الحديث فقد اختلف ذلك مطلقا و أصبح معاناة عند أهل اللغة لاعتمادهم في علومهم على كثير من الكتب الأجنبية، فيقع على عاتقهم مسؤولية التواصل في لغتهم بهدف خدمتها وربطها مع العلوم الأخرى.

وقد يغيب عن بعضهم أن لكل لغة سماتها التي تميزها عن غيرها، فقد أشار لذلك محمد عصفور فقال: « لكل لغة خصائصها التي يؤخذ منها المصطلحات و تميزها عن غيرها من اللغات»11 وهذه ميزة تتمايز بها اللغات بعضها عن بعض.

فلو أراد أحد ما أن يترجم شيئا من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية قد يغيب عن ذهنه نشأة هذا المصطلح وهذه مشكلة مبطنة ، ودليل ذلك ما قاله محمد عصفور أيضا حول النقل: « فمن المشكلات التي تواجه المصطلح في العصر الحديث أن واضع المصطلح العربي المقابل للمصطلح الأجنبي قد يكون خالي الذهن من الواقع الذي نشأ فيه المصطلح الأجنبي، فيقود ذلك الى ضعف في المصطلحات العربية التي اختيرت لمقابلتها للمصطلحات الأجنبية في لغات أخرى»12.

ومن أهم الأسباب التي تعود في إشكالية المصطلح في العصر الحديث إلى أن « العمل كان يقام بصورة فردية في اختيار ما يناسب المصطلحات الوافدة، دون الاعتماد على منهج معين كسؤال أهل الاختصاص» 13 فنتج اختلاف كبير في أكثر المصطلحات لأنها لم تحقق الصواب في تبليغه للمعنى المراد.

---

7) مطلوب ،احمد , بحوث لغوية , دار الفكر , عمان 1987 ص 170

8) المبرد , أبو العباس محمد بن يزيد ،المقتضب , تحقيق محمد عبد الخالق , عالم الكتب , بيروت د. ت ص 69

9) ابن جني , أبو الفتح عثمان، المنصف في التصريف , تحقيق إبراهيم مصطفى , مكتبة الباب الحلبي , القاهرة 1954 , ص 12

10) الجابري، محمد العابد، إشكاليات الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1998، ص48

11) عصفور، محمد ، تأثير الترجمة على اللغة العربية،مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية، م4، ع2، د.ت ص197

12) نفسه ص 200

13) وغليسي ، يوسف، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي، دار العربية، الجزائر، 2008 ص 39

وربما كان هذا السبب في تأخر العلوم عند العرب، وقد أشار لذلك جميل الملائكة: «إن تأخر العلوم عند العرب في العصر الحديث يذهب لمشكلة المصطلحات عند بعض العلماء، وتراهم يدعون إلى التريث والانتظار إلى حين توافر المصطلحات المتوافرة، وابتكار المصطلحات المناسبة « 14.

المحور الثاني :أهمية توحيد المصطلح في الدرس اللغوي.

للمصطلح أهمية تتمثل بالمعرفة؛ لأنه المَعلم الأساس في تحصيل العلم، فهو يدخل في جانب التدريس بالإضافة الى تدريب المعلمين على اكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات والعادات» لأنه نشاط تعليمي يهدف الى مساعدة الأفراد على إتقان الخبرة، كما انه نشاط تواصلي يقوم على أسس نفسية وتربوية تجعل منه تواصلا متميزا عن المواقف التواصلية العادية «15.

لذلك كان لا بدّ من توحيد المصطلح في الدرس اللغوي؛ لأنه جسر للمعرفة بين المعلم و المتعلم، كما أنه حلقة وصل تتم من خلاله العملية التعليمية وتبادل الأفكار وفق مفهوم معين، ويجب الابتعاد عن الطرق التقليدية في ترجمة المصطلح مثل ما يقع فيه بعض المحدثين « كاستفادتهم من الوسائل العلمية الحديثة في التواصل، و هذا الأمر يتوفر عند كثير من الباحثين و الدارسين؛ لأن أغلب المؤسسات قد تعتمد على الأجهزة الحاسوبية في نقلها للغة أو الترجمة» 16.

والهدف من ذلك إنتاج أثر علمي يهدف إلى توظيف القدرات العقلية و العملية، ومن التوصيات لحل هذه المشكلة «تم التنسيق في الوطن العربي على اتفاقية تعتمد على وسائل ناجعة الاستقراء والجمع والتوليد والاشتياق والمجاز والتعبير والنحت .»17 فهذه الطرق اعتمدها العلماء في وضع المصطلح ليكون مناسبا للمعنى مع اللغة التي أخذ منها.

ولحل الكثير من المشكلات التي تقع بين المعلم و المتعلم، كان لابد منهما أن يتعرفا أكثر على مختلف المصطلحات وهذا ما أشار إليه براون في كتابه الذي ترجمه الراجحي: « ويجب أن يتحلى المعلم والمتعلم بمختلف المصطلحات لتفادي الخلط بينها حتى تسير العملية التعليمية بشكلها المطلوب»18.

المحور الثالث: مدى تأثر اللغة العربية في عمليات النقل من لغات مختلفة.

ظاهرة التأثر والتأثير بين اللغات هي ظاهرة متواجدة لهذا اليوم، وقد تعتمد درجة ذلك على قوة اللغة ومكانتها بين اللغات الأخرى بمختلف المجالات فكما قيل « ويعتمد ذلك على قوة السياسية والاقتصادية والثقافية لأهل اللغة المؤثرة، وكلما ضعفت القوة السياسية والاقتصادية لأمة ما، ضعف تأثير لغتها «19

والأمة العربية في هذا الوقت هي من الأمم الضعيفة في التأثير على غيرها، فتراها قد تأثرت أكثر مما أثرت ، ويعود ذلك لضعفها في مجالات العلوم فهي تتعامل مع مصطلحات كبيرة ليس لها مقابل في العربية، فيسعى البعض للترجمة لتكون مفهومة في العربية، أو إبقائها كما هي لصعوبة ترجمتها أو لعدم إيضاح معناها.

وقد يكون لهذا الأمر وجهان لعملة واحدة فيقول محمد عصفور : « للترجمة ناحيتان إيجابية وسلبية، أما الإيجابية فتتمثل بإغناء العربية بعدد من المفردات وازدياد الأصوات والحروف فيها، أما الناحية السلبية فتتمثل في فوضى الاشتقاق والتعريب»20، فكما لها الجانب السيئ لا ننكر إيجابيتها في بعض الأحيان.

---

14) الملائكة، جميل، عقبات مفتعلة في طريق التعريب، مجلة المجمع العراقي، م 33، 1982، ص276

15) عسله , عبد القادر و تعليمية القواعد في المنهج التحويلي التوليدي , وهران , ديوان المطبوعات الجامعية د.ت ,ص 2 .

16) الملائكة، جميل، ، السابق ص289

17) دوغلاس براون , اسس تعلم اللغة و تعليمها , ترجمة عبده الراجحي , دار النهضة العربية , بيروت 1994 , ص 103

18) دوغلاس براون ,السابق 109

19) غليسي،يوسف ، السابق ص 115

20) عصفور، محمد السابق ، ص196

وقد تتأثر اللغة بالمفردات ويكون ذلك لأسباب « كاستعارة لغة من اللغات الأخرى بعض المفردات عن طريق اتصال الأفراد وانتقال البضائع « 21 وفي العصر الحديث تنتشر مفردات اللغات الأخرى من وسائل الاتصال الاجتماعي، فتعد اللغة مستقبلة لا مرسلة وقد تتطرق لتعريب الألفاظ لحمايتها.

وقد تؤثر الترجمة على العربية من حيث التراكيب فيتم النقل الحرفي من اللغة الأصلية للغات أخرى دون التوازن بينهما والسبب «مازالت الترجمة تؤثر على اللغة العربية من حيث تراكيبها سواء في نطاق العبارة القصيرة أو نطاق الجملة الكاملة، ومن الأمثلة على التأثير في التراكيب كلمة more exact)) والتي تعني أكثر دقة بدل من أدق « 22

فما تناولناه سابقا كان من حيث التركيب، أما الجملة فوقعت في تأثير الأجنبية في صيغة المبني للمجهول ومثال على ذلك « this play was written by Shakespeare in 1604 وترجمتها: كُتبت هذه المسرحية من قبل شكسبير سنة 1604 « 23 والأفضل أن تترجم : كتب شكسبير ... الخ لأن الفاعل معلوم، وترى هذه الترجمة أنها وردت عند كثير من الأكاديميين لتأثرهم بأسلوب الغرب، وعلق على ذلك الدكتور ديداوي: «الأساليب الأجنبية التي تؤثر أحيانا على البناء الكامل للجملة، فأحدثت نوى غير معروف غيّرت كذلك من المفهوم الأساسي للجملة العربية»24.

فهذا يدل على أن الأثر الأجنبي واضح في العربية؛ لأنه لم يترسخ في الترجمة فقط؛ بل أصبحت متغلغلة في الكتابات العربية فكانت الترجمة دور سلبي أكثر من إيجابي لكثرة التراكيب التي تظن أنها أصيلة في العربية وبعد الإمعان تجد أنها دخيلة.

النتائج والحلول :

- لم يكن هناك إشكالية في المصطلح اللغوي عند قدامى اللغويين .
- إشكالية المصطلح إشكالية حديثة نابعة من استيراد مصطلحات من خارج الدئرة العربية.
- ينبغي اعتماد المتخصصين في وضع المصطلحات العلمية، والابتعاد عن ترجمة المصطلحات حاسوبيا .
- وضع منهجية موحدة تحديد المصطلحات والابتعاد عن الجهود الفردية.
- ينبغي معرفة المتعلم والمعلم كثيراً من المصطلحات للإحاطة بها أثناء الدرس اللغوي.
- التقليل من المصطلحات الأجنبية في الكتابات العربية، وذلك باتباع الطرق السليمة في تراكيبها العربية لا المستعارة من الغرب.
- تدريب المتخصصين على وسائل حديثة في قياس المصطلح.
- تعزيز الثقة عند الدارسين في لغتهم، وبيان قدرتها على استيعاب العلوم المختلفة .

21 حجازي، محمد فهمي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات ، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 1998.ص 107

22 الديداوي، محمد، علم الترجمة بين النظرية والتطبيق، دار المعارف للطباعة ، تونس 1999 ، ط1 ، ص 64

23 نفسه، ص 66

24 السابق، ص 70

المصادر والمراجع :

- الجابري، محمد العابد، إشكاليات الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1998
- الجرجاني و عبد القاهر : كتاب التعريفات , بيروت دار الكتب العلمية 1995 ط1 .
- ابن جني , أبو الفتح عثمان، المنصف في التصريف , تحقيق إبراهيم مصطفى , مكتبة الباب الحلبي , القاهرة 1954.
- حجازي, محمود فهمي : الأسس اللغوية لعلم المصطلح , مجلة مجمع القاهرة 1986.
- حجازي، محمد فهمي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات ، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 1998.
- الحيادرة , مصطفى طاهر و من قضايا المصطلح اللغوي العربي ,علم الكتب الحديث .الأردن 2003.
- دوغلاس براون , أسس تعلم اللغة و تعليمها , ترجمة عبده الراجحي , دار النهضة العربية , بيروت 1994.
- الديداوي، محمد، علم الترجمة بين النظرية والتطبيق، دار المعارف للطباعة ، تونس 1991.
- الزبيدي, محمد مرتضى , تاج العروس من جواهر القاموس، ت علي شيري دار الفكر للطباعة وللنشر ، 1984.
- عسله , عبد القادر و تعليمية القواعد في المنهج التحويلي التوليدي , وهران , ديوان المطبوعات الجامعية.
- عصفور، محمد ، تأثير الترجمة على اللغة العربية،مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية، م4، ع2
- القاسمي، علي، علم المصطلح : أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة النهضة ،القاهرة، 1988.
- المبرد , أبو العباس محمد بن يزيد ،المقتضب , تحقيق محمد عبد الخالق , عالم الكتب بيروت.
- مطلوب ،احمد , بحوث لغوية , دار الفكر , عمان 1987 .
- الملائكة، جميل، عقبات مفتعلة في طريق التعريب، مجلة المجمع العراقي، م 33، 1982.
- وغليسي ، يوسف، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي، دار العربية، الجزائر، 2008 .

البحث الحادي عشر

فعالية برنامج إرشادي أسري للأمهات لخفض اضطراب العناد والتحدي لدى أطفالهن بمرحلة الطفولة المتأخرة

The Effectiveness of a Familial Counseling Program for Mothers to Reduce Oppositional Defiant Disorders for Children in Late Childhood

إعداد : د/ مي محمد حسن عبد النبي
أستاذ مساعد الصحة النفسية
كلية العلوم التربوية - الجامعة الإسلامية
ولاية مينيسوتا– الولايات المتحدة الأمريكية

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي الأسري للأمهات لخفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال، والتحقق من استمرار فعالية البرنامج لما بعد فترة المتابعة، تكونت عينة البحث من (30) طفلًا بمرحلة الطفولة المتأخرة، بمجمع مدارس هدى شعراوي بمديرية التربية والتعلم بمحافظة كفرالشيخ، وتراوحت أعمارهم بين (11-12) عامًا، بمتوسط عمري (11,50)عام، وانحراف معياري(0,295)، استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، واشتملت أدوات البحث على مقياس اضطراب العناد والتحدي إعداد/ مجدي محمد الدسوقي (2014)، والبرنامج الإرشادي الأسري للأمهات (إعداد/ الباحثة)، وكشفت نتائج البحث عن فعالية البرنامج الإرشادي الأسري للأمهات لخفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال، وكذلك استمرار فعالية البرنامج الإرشادي الأسري للأمهات لخفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال لما بعد فترة المتابعة، وأوصى البحث بنشر الوعي الصحي الثقافي لدى الوالدين لتعديل السلوكيات المشكلة لدى الأطفال.

الكلمات المفتاحية : اضطراب العناد والتحدي، الإرشاد الأسري للأمهات.

Abstract:

This research aimed to detect the effectiveness of Familial Counseling Program for Mothers to Reduce oppositional defiant disorders for Children, and check its continuity after the follow-up period, the research sample consisted of (20) children, their age is between (1112-) years, with age mean (11.50) year and deviation (0.295), the research used the semi-experimental approach with two groups (control- experimental) each has (10) children overuse electronic devices, the research tools included oppositional defiant disorders scale (prepared by/ Magdy Mohamed El-Desouky (2014), and The Familial Counseling Program for Mothers (prepared by/ researcher), the research results revealed the effectiveness of the Familial Counseling Program for Mothers to Reduce oppositional defiant disorders for Children, and the continuity of its effectiveness after the follow-up period.

Key Words: Oppositional Defiant Disorder, Familial Counseling for Mothers

مقدمة البحث

تعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة هي الحلقة المتوسطة بين الطفولة والمراهقة، وهي مرحلة الكمون وبداية ظهور مؤشرات المراهقة، ولها أهمية في حياة الفرد ففيها تنمو قدراته وتنضج مواهبة ويكون قابلًا للتأثر والتوجيه والتشكيل؛ حيث يرسى فيها أساس شخصيته ويكتسب فيها عاداته التي تتصف بنسبة من الثبات في بيئته الاجتماعية؛ كما يتميز الأطفال بهذه المرحلة ببداية الاعتماد على أنفسهم بعيدًا عن الأم وملاحظتها لهم، وبداية تكوين شخصيتهم، لذا فإن الاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة يقيهم الوقوع في اضطرابات عديدة.

ولقد شهدت التطورات الواقعة في عالمنا اليوم انعكاسًا كبيرًا ومباشرًا على حياتنا اليومية وفي كل المجالات؛ وبالتالي لا يمكننا تجاهل أو إغفال التطور والتقدم الهائل والذي حدث في الأجهزة الذكية، والتي باتت اليوم وسيلة من أهم وسائل تكوين سلوكيات أطفالنا سواء سلوكيات سوية أو غير سوية.

كما أشارت سناء الدويكات (2018، 5) أن للأجهزة الذكية دورً مؤثرًا وفعالًا في تفعيل السلوك المشكل لدى الأطفال، حيث إنها تقدم لهم مقاطع بالصوت والصورة تحفزهم على السلوك العدواني والعنف وخصوصًا في مرحلة الطفولة؛ حيث يقضون ساعات طويلة على الأجهزة الذكية لدرجة قد تصل إلى الإدمان، حيث أصبح إبعادهم عنها مسألة شديدة الصعوبة مع الوقت، في نفس الوقت الذي أظهرت فيه الإحصاءات أن عشرين في المئة من الآباء والأمهات لا يراقبون ما يتصفحه أطفالهم.

وفي نفس السياق أشارت سهير كامل أحمد (2012، 45) إلى أن أبرز ما تتسم به هذه المرحلة العمرية عدم اعتماد الصغار على آبائهم في إشباع احتياجاتهم وفي تأمين بقائهم والدفاع عنه، ومن منطلق الدور البارز الذي تحتله الأسرة وخصوصًا الأمهات في تحقيق النمو الشامل والمتكامل للأطفال خلال المراحل العمرية المختلفة؛ أصبحت البرامج الإرشادية الموجهة للأسرة، وبالأخص الموجهة للأمهات، من أهم البرامج التي تساعد الآباء والأمهات في فهم سلوكيات أطفالهم وتنمية مهاراتهم، بل وتلعب دورًا مهمًا في الحد من المشكلات السلوكية لأطفالهم.

وهذا ما دفع الباحثة إلى تصميم برنامج إرشادي أسري للأمهات؛ لأن الأم هي المنسق الأول لحياة الطفل وهي المسئولة عن غرس القيم والأسس الدينية، بل وكيفية شغل أوقات الطفل بشكل يساعده في البعد عن استخدام الأجهزة الذكية لأوقات طويلة، مما يساعد الطفل على التخلص من اضطراب العناد والتحدي الذي يزداد لدى الأطفال في هذه المرحلة وإصرارهم على الاستمرار في استخدام الأجهزة الذكية.

مشكلة البحث :

الأطفال هم نصف الحاضر وكل المستقبل، لذلك يبذل المسئولون في مختلف المجتمعات قصارى جهودهم في توفير كل ما من شأنه تحقيق الرعاية التربوية والاجتماعية لهؤلاء الأطفال بما يساعدهم على النمو المناسب في جميع جوانب شخصياتهم.

تقع مسئولية التنشئة الاجتماعية للطفل في المقام الأول على عاتق الأسرة وخاصة الأم، فهي الشخص الأقرب للطفل في الأسرة لأن مسئولية العناية والاهتمام به تقع عليها، حيث تتضمن مسئولية الأم إكساب الطفل لثقافة مجتمعه ولغته، فهو حين يحمل ثقافته؛ فإن ذلك يعني أنه تشربها وأصبحت عادات المجتمع وطرق تفكيره وأنماط سلوكه وحكمه على الأمور متمثلة في شخصية الطفل بما يهيئ له حياة اجتماعية سليمة؛ لذا قد اختارت الباحثة الإرشاد الأسري للأمهات لمساعدة أطفالهم على خفض اضطراب العناد والتحدي.

أشار (Doepfner, Goertz-Dorten, Hanisch, & Steinhausen, (2020, 750 إلى أهمية البرامج الإرشادية الموجهة للوالدين في تحسين علاقتها بطفلهما؛ مما ينعكس بالإيجاب على خفض حدة اضطراب العناد والتحدي، وتكمن المشكلة في هذا الاضطراب أن عدم التدخل المبكر يزيد من وقوع هؤلاء الأطفال فريسة لاضطراب المسلك أو اضطراب الشخصية العدوانية بعد ذلك.

لذلك جاء البحث الحالي في محاولة للكشف عن فعالية برنامج إرشادي أسري للأمهات لخفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المتأخرة، والتحقق من استمرارية فعاليته، وبالتالي يمكن بلورة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:-

ما فعالية برنامج إرشادي أسري للأمهات لخفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال ؟

ما استمرار فعالية برنامج إرشادي أسري للأمهات لخفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال؟

أهداف البحث:

وتتحدد أهداف البحث الحالي فيما يلى :-

- الكشف عن فعالية برنامج إرشادي أسري للأمهات لخفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال.
- التحقق من استمرار فعالية برنامج إرشادي أسري للأمهات لخفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال.

أهمية البحث :

يمكن توضيح أهمية البحث فيما يلي :-

الأهمية النظرية :-

تنبع أهمية البحث الحالي من تناولها لفئة الطفولة المتأخرة وهي فئة مهمة لأنها بداية الاعتماد على النفس والتمهيد للمراهقة.

يتناول هذا البحث متغير اضطراب العناد والتحدي؛ حيث إن هذا المتغير حديث في التناول.

الأهمية التطبيقية:-

يمكن الاستفادة من نتائج تطبيق البرنامج بتكراره على أطفال يعانون من اضطرابات أخرى في مرحلة الفولة المتأخرة.

يقدم محتوى إرشادي للأمهات يساعدهن على تحسين أوضاع الأطفال .

المصطلحات الإجرائية للبحث

اضطراب العناد والتحدي

تتبنى الباحثة تعريف مجدي محمد الدسوقي (2014، 6) لاضطراب العناد والتحدي على أنه نمط من السلوك السلبي والمنحرف والمتمرد والعدواني تجاه الأشخاص الممثلين للسلطة، يتضح في العديد من الأنماط السلوكية مثل تعمد مضايقة الآخرين

وإزعاجهم، والولع بالجدل، وتقلب الحالة المزاجية، وتدمير الممتلكات، والعدوان تجاه الأخرين، وتكون بداية اهذا الاضطراب قبل وصول الطفل غلى الثامنة من العمر.

الإرشاد الأسري للأمهات

تعرفه الباحثة بأنه أسلوب إرشادي موجه للأسرة وخصوصًا الأمهات، من أجل تحسين أوضاع أطفالهن عن طريق المشاركة في جلسات جماعية مع الباحثة يسود فيها جو من التفاهم يسمح لهم فيه بالمناقشة لمشكلاتهن مع الأطفال بسبب الإفراط في استخدام الأجهزة الإلكترونية.

محددات البحث:

منهج البحث: استخدم البحث المنهج شبه التجريبي.

المحددات المكانية: مجمع مدارس هدى شعراوي، بمديرية التربية والتعلم بمحافظة كفرالشيخ، جمهورية مصر العربية.

المحددات الزمنية: استغرق تطبيق البرنامج شهرين وأسبوعين من منتصف شهر فبراير إلى نهاية شهر إبريل (2021).

المحددات البشرية: (30) طفلًا، تراوحت أعماره بين (11-12) عامًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين ومتساويتين ضابطة وتجريبية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

اضطراب العناد والتحدي

- يعد اضطراب العناد والتحدي Oppositional Defiant Disorder ويختصر بـ (ODD) صورة من صور العناد التي أخذت مسارًا مرضيًا أو غير طبيعي، وتعرفه منظمة الصحة العالمية بأنه نمط من التصرف يتسم بالمعاندة، والسلوك العدواني المتحدي الاستفزازي والفوضوي والمستمر الذي يتجاوز بوضوح الإطار السوي لسلوك طفل في نفس العمر ونفس الإطار الثقافي والاجتماعي (منى جابر عبدالكريم، 2016، 181).
- من أبرز السلوكيات الشائعة التي تظهر في اضطراب العناد والتحدي، كثرة المطالب وعدم الصبر وعدم القدرة على تكوين الصداقات والعنا الشديد، تطور السلوكيات تدريجًا لتصل إلى مرحلة التحدي مع الوالدين(Demmer, Hooley, Sheen, McGillivray, & Lum, 2017, 320).
- يعتبر اضطراب العناد والتحدي مكلفًا جدًا من حيث إنه شكلًا لحالة مرضية نفسية في المجتمع، ويمكن أن يزداد إلى شكل هروب من المدرسة وانهيار العلاقات الاجتماعية ويمكن أن يصل لارتكاب الجرائم.
- وتستخلص الباحثة أن الطفل ذي باضطراب العناد والتحدي يتسم بنوبات غضب متكررة وينزعج بسهولة، كما أنه كثير الجدل مع الوالدين، ويرفض إطاعة الأوامر ؛كما يكون لديه رغبة ملحة في محاولة إزعاج الأخرين عمدًا، ويعاني من فقدان الثقة بالنفس، ودائمًا ما يلقي باللوم على الآخرين عندما تحدث مشكلة، كما ليس لديه قدرة على تحمل الإحباط، ويبدو متسلط ويبذل محاولات عديدة للحصول على السلطة وفرض السيطرة، ولديه القدرة على ملاحظة كيف يستجيب الآخرون لمطالبه، ويضع خططًا لاستغلالهم اجتماعيًا لتحقيق مطالبهم مهما كانت غير منطقية، ويتسم سلوكه بالسلبية، ولا يستطيع تحمل نتائج سلوكياته السلبية.

تشخيص اضطراب العناد والتحدي

حدد الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية بعض المعايير لتشخيص اضطراب العناد والتحدي وهي:-

- يفقد الطفل أعصابه بصورة متكررة وبسهولة.
- يكون الطفل سريع التأثر في كثير من الأحيان.

- يسهل مضايقته من قبل الآخرين.
- يشعر بالغضب من أتفه الأمور.
- يشعر بالاستياء في كثير من الأحيان.
- يجادل مع البالغين في كثير من الأحيان.
- يرفض الامتثال لطلبات الوالدين.
- يزعج الآخرين أو يضايقهم عمدًا.
- يلوم الأخرين على أخطائه وسوء سلوكه.
- يكون حاقدًا ولديه رغبة في الانتقام.
- يظهر سلوك عدواني أو انتقامي مرتين في الستة أشهر السابقة للتشخيص.

وتتم ملاحظة هذه الأعراض لدى الأطفال أول مرة بالمنزل ثم تظهر في أماكن أخرى خارج المنزل (A.P.A., 2013)

الإرشاد الأسري للأمهات

يرجع الفضل في صياغة الإرشاد الأسري إلى كارل روجز، ويقوم هذا الأسلوب على أساس سلوكي يتلخص في أن للسلوك أسباب وهذه الأسباب تتحدد بالطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه والبيئة المحيطة، كما أن روجز يرى أن الإرشاد عبارة عن خبرة الإنسان بعدم ملائمة مدركاته الماضية، وأن التشخيص هو عملية تتعلق بخبرة العميل وليس بتفكير المرشد النفسي، ويكون هذا عن طريق تهيئة مناخ يتسم بالفهم والود من جانب مرشد متقبل، ومتفهم لمشاعر الوالدين؛ ليساعدهم على طرح مشاعرهم وأحاسيسهم بخصوص الطفل أي عملية تنفيس انفعالي (سهير محمود أمين،2010، 335).

والإرشاد الأسري هو مساعدة العميل والأسرة لفهم الحياة الأسرية ومسئولياتها لتحقيق الاستقرار والتوافق، وحل المشكلات الأسرية ويهدف إلى سعادة الأسرة واستقرارها واستمرارها، وإلى تحقيق التوافق الأسرى والصحة النفسية للأسرة (حامد عبدالسلام زهران، 2005 ، 288).

يستند هذا الأسلوب على أهمية دور الأسرة في تحقيق التوافق النفسي لأفرادها في الأسرة المضطربة تعتبر أرضا خصبة لنمو الاضطرابات لدى كل عضو من أعضائها ويفيد هذا العلاج في تحقيق أكبر قدر من الفهم بين أفراد الأسرة ويساعد على التخلص من التوتر وحل الصراعات المرضية التي تعكر صفو الأسرة (صبحي عبد الفتاح الكفوري، 2009، 162).

ويعرَّف بأنه مجموعة من التوجيهات العلمية التي تقدم لأسرة المعاق خاصة الوالدين بهدف تدريب وتعليم أفراد الأسرة على اكتساب المهارات والخبرات التي تساعدها في مواجهة مشكلاتها المترتبة على وجود طفل معاق لديها سواء ما يتعلق منها بأساليب التنشئة الاجتماعية ، أو ما يتعلق بتأهيله وكل من شأنه تحقيق للمعوق أقصى استفادة من قدراته (Bitter, 2014, 67).

يعرف بأنه مدخل علاجي نفسي واسع يشمل طرق التعامل مع الأسرة التي لديها بعض المشكلات المختلفة، ويهدف على مساعدة الأسرة على حل هذه المشكلات، ودعم نمو وتطور الأسرة، وذلك بالتركيز على العلاقات بين أعضائها، حيث يتعامل مع الأسرة في نطاق أنها كيان متناسق، ويتعامل مع المشكلة على أنها ناتجة عن تفاعلات أسرية خاطئة، وليست خاصة بفرد معين في الأسرة، فالمشكلة توجد بالنسق الأسري ذاته وليس فرد واحد منه (Capuzzi, & Stauffer, 2016, 90).

أهداف الإرشاد الأسري

تعتبر الأم هي الركيزة الأهم في الأسرة، فهي المعلم الأول للأبناء وتلعب دوراً مهماً في حياة الطفل، فالطفل يحتاج إلى الكثير والكثير من الجهد والمهارات لكي تساعده على التكيف مع متطلبات البيئة، ويقع على الأم العبء الأكبر حتى تتمكن من

مساعدة ابنها في التغلب على مشكلاته المختلفة، فقد تجعل منه فرداً ضعيف لا يبالي بشيء أو يكون لديها الاستيعاب والتفهم للمشكلة، وتستطيع توفير احتياجاته فينتج عنه شخص قوي وفعال حتى يتسنى له الاندماج في المجتمع، لذا فمن أهداف الإرشاد الأسري:-.

- يجب أن يكون كل عضو في الأسرة قادراً على تدوين كل ما يراه، أو ما يسمعه، أو ما يشعر به، أو ما يفكر فيه بأمانة.
- التميز يجب الاعتراف به صراحة، واستخدامه للنمو داخل الأسرة.
- تقوية وتعزيز مهارة التكيف في الأسرة .
- يجب أن تتخذ شئون الأسرة من خلال احتياجات الأفراد، واتخاذ آرائهم في تلك الاحتياجات (علي عبد النبي حنفي، 2007، 91: 92).
- العمل على زيادة التفاعل الأسري عن طريق ملء الحدود الجامدة بين أعضاء النسق الأسري.
- العمل على خلق بناء هرمي يتحمل الوالدين فيه مسئولية أبنائهم مع إتاحة الفرص لأبنائه للتعبير عن آرائهم بدرجة تتلائم مع نضجهم.
- تحسين الأداء الوظيفي الأسري عن طريق أحداث تغير في بناء النسق الأسري.

فالنظرية البنائية تركز على التواصل والوظيفة والقوي البنائية كمحاولة لتغير نسق الأسرة وبنائها وتكوين حدود بنائية متنوعة (عبد الباسط متولي خضر، 2008، 57).

الإرشاد الأسرى يساعد الوالدين على تحسين مهارات ضبط سلوك الطفل وتعليم الآباء كيفية مواجهة الضغوط الناتجة عن كونهما أبوين لمثل هذا الطفل بالإضافة إلى تدريبهم على مهارات التواصل الأسرى سواء كان بين الزوجين، أو بين أفراد النسق الأسرى ككل (آمال إبراهيم الفقي، 2010، 177).

وقد أشارت نتائج دراسة إيمان محمد صبري والسيد عبدالحميد إبراهيم (2015) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سلوك العناد المرضي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة وشعورهم بالرفض الوالدي، وقد انعكست العلاقة بين القبول والعناد؛ مما يعني أن تحسن العلاقة بين الأم وأطفالها يكون له أثر فعالي في خفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة.

أهمية الإرشاد الأسري للأمهات لتعديل سلوك الأطفال

هناك العديد من الدراسات التي اتخذت من المدخل الإرشادي المقدم للأمهات خصوصًا طريقة لتعديل سلوكيات المشكلة للأطفال ومنها دراسة فوزية عبدالله التركيت (2016). هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي للأمهات في خفض حدة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى أبنائهن بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (64) تلميذًا بمتوسط عمري قدره (9,64)عامًا، وانحراف معياري قدره (1,21)، واشتملت الأدوات مقياس تقدير أعرض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وبرنامج الإرشادي للأمهات، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي للأمهات في خفض حدة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى أبنائهن.

ودراسة لطيفة محمود فليفل وصالح حسن الداهري (2017). هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية السلوكية المعرفية في تحسين مهارات التواصل لدى الأمهات وانعكاس ذلك على خفض السلوك العدواني وتحسين التعلم لدى أطفالهن ما قبل المدرسة في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (30) من الأمهات وقد تم توزيعهن إلى مجموعتهن بالطريقة العشوائية، احدها تجريبية وتكونت من (15) أم، وضابطه وتكونت من (15) أم، واشتملت الأدوات مقياس مهارات التواصل لدى الأمهات، ومقياس السلوك العدواني، واستبانة تحسين التعلم لدى الأطفال، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مهارات التواصل لدى الأمهات وخفض السلوك العدواني وتحسين التعلم لدى الأطفال التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التواصل لدى الأمهات

والسلوك العدواني واستبانة تحسين التعلم لدى الأطفال، تبعًا للتفاعل بين البرنامج الإرشادي والمستوى التعليمي للأمهات.

دراسة (Shokri, Kazemi, Narimani, & Taklavi, 2020) هدفت إلى المقارنة بين نوعي من العلاج النفسي المقدم للوالدين وهما العلاج القائم على اليقظة العقلية والتدريب القائم على تنظيم الانفعالات لتقليل الضغوط لدى الوالدين والسلوك العدواني للأطفال، على عينة مكونة من (40) أم وطفلها تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين يتم تطبيق كل برنامج على إحداهما، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس السلوك العدواني ومقياس الضغوط للوالدين، وبرنامجي التدخل، أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج القائم على اليقظة العقلية أتي بنتائج مثمرة وأكثر فعالية من برنامج التنظيم الانفعالي في خفض الضغوط النفسية للأمهات، والسلوك العدواني للأطفال.

دراسة أميرة أحمد عطوة ومحمد رزق البحيري وأسماء عبدالعال الجبري (2020) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج لخفض أعراض التحدي والمعارضة لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصاحب لفرط الحركة، تكونت عينة الراسة من (20) طفلًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس اضطراب العناد والتحدي(مجدي الدسوقي، 2014)، وبرنامج الأنشطة الجماعية لخفض الاضطراب، ومقياس استانفورد بينيه للذكاء، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي(محمد سعفان ودعاء خطاب، 2016)، أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام الأنشطة الجماعية الفنية والاجتماعية في خفض اضطراب العناد لدى الأطفال.

فروض البحث :

مما سبق وفي ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة الفروض التالية :-

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس اضطراب العناد والتحدي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس اضطراب العناد والتحدي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، والتتبعي) « على مقياس اضطراب العناد والتحدي.

منهجية البحث وإجراءاته :

منهج البحث :

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي واعتمد على التصميم ذي المجموعتين المتكافئتين الضابطة والتجريبية بقياس قبلي وبعدي وتتبعي وتمثل المتغير المستقل في البرنامج الإرشادي للأمهات والمتغير التابع هو اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال.

عينة البحث :

تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات (30) طفلًا بمرحلة الطفولة المتأخرة بمجمع مدارس هدى شعراوي بمديرية التربية والتعلم بمحافظة كفرالشيخ، جمهورية مصر العربية، واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات واتساق داخلي لأدوات الدراسة .

أما العينة الأساسية فتكونت من (30) طفلًا بمرحلة الطفولة المتأخرة، بمجمع مدارس هدى شعراوي بمديرية التربية والتعلم بمحافظة كفرالشيخ، جمهورية مصر العربية، وتتراوح أعمارهم بين (11-12) عامًا، تم تقسيمهم إلى عينتين ضابطة (15) طفلًا واستخدمت كمعيار للمقارنة، ومجموعة تجريبية (15) طفلًا، تم تطبيق البرنامج الإرشادي على أمهاتهم، وقد استخدمت درجات أفراد العينة في التحقق من فروض البحث الحالي.

شروط اختيار العينة: انقسمت إلى:-

- إصابتهم باضطراب العناد والتحدي.
- أول مرة تشترك أمهاتهم في أي برنامج إرشادي.
- موافقة الأم على اشتراكها وطفلها في البرنامج.

تكافؤ العينات الضابطة والتجريبية

قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ أفراد عينة الدراسة (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية) في العمر الزمني واضطراب العناد والتحدي في القياس القبلي باستخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة.

جدول(1) قيمة ت ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية) في العمر الزمني واضطراب العناد والتحدي

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	المجموعة	المتغير
غير دالة	28	0,296	0,303	11,52	15	الضابطة	العمر بالسنين
			0,288	11,48	15	التجريبية	
غير دالة	28	0,087	6,26	80,06	15	الضابطة	اضطراب العناد والتحدي
			6,28	79,86	15	التجريبية	

يتضح من جدول(1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس القبلي، أي لا توجد فروق حقيقية بين درجات أفراد الدراسة من حيث العمر الزمني واضطراب العناد والتحدي؛ حيث كانت قيم «ت» غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على تكافؤ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج.

أدوات البحث :

استخدم البحث الأدوات التالية :-

- مقياس اضطراب العناد والتحدي (إعداد/ مجدي محمد الدسوقي، 2014).
- البرنامج الإرشادي الأسري للأمهات (إعداد/ الباحثة).

وفيما يلي عرض لكل منهم بالشرح :

مقياس اضطراب العناد والتحدي (إعداد/ مجدي محمد الدسوقي، 2014)

وصف المقياس وطريقة تقدير درجاته

يتكون مقياس اضطراب العناد والتحدي من (24) بند في صورتين أحدهما للمعلم أو الأم والأخرى للمراهق، (وقد اكتفت الباحثة بصورة الأم لمشاركتها بالبرنامج الإرشادي)، تتضمن الإجابة على كل بند ضمن (5) بدائل هي:-

- هذا السلوك لا يحدث مطلقًا = صفر، ويعني أن هذا السلوك نادرًا ما يظهر.
- هذا السلوك يحدث أحيانًا=1، ويشير هذا الاختيار أن الطفل يكرر هذا السلوك من (2-3) مرات كل (6) ساعات.
- هذا السلوك يتكرر كثيرًا=2، ويشير هذا الاختيار أن الطفل يكرر هذا السلوك من (3-4) مرات كل (6) ساعات.
- هذا السلوك يتكرر كثيرًا جدًا=3، ويشير هذا الاختيار أن الطفل يكرر هذا السلوك من (5-6) مرات كل (6) ساعات.
- هذا السلوك يحدث طول الوقت=4، ويشير هذا الاختيار أن الطفل يظهر هذا السلوك طوال الوقت أكثر من (6) مرات كل (6) ساعات.

- والدرجة الكلية هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على بنود المقياس وتشير الدرجة المرتفعة على معاناة الطفل من اضطراب العناد والتحدي، والعكس صحيح.

الكفاءة السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، للتأكد من ملاءمة عبارات المقياس ومناسبتها وصحتها وصياغتها، ولم يؤد هذا الإجراء إلى استبعاد أي عبارات، ولكن تم تعديل صياغة بعض العبارات.

صدق التلازمي: تم حسابه عن طريق معاملات الارتباط الداخلية بين المقياس المعد ومقياس السلوك المشكل للطفل (إعداد/ سهير كامل وبطرس حافظ، 2010) وكان معامل الارتباط بينهما على عينة المرحلة الابتدائية (ن=200 ذكور وإناث) هو 0,793 للذكور، و0,641 للإناث، وهي معاملات ارتباط عالية ودالة عند 0,01.

ثبات المقياس

بطريقة إعادة التطبيق: بفارق زمني قدره شهر، وبلغ معامل الثبات (0,789) لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، وبطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات (0,896)، وهي معاملات موجبة ومرتفعة مما يشير إلى ثبات الدرجة في المقياس.

الكفاءة السيكومترية المقياس في البحث الحالي:

صدق المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة حساب صدق المحك الخارجي عن طريق التأكد من معامل الارتباط بين درجات أطفال عينة الكفاءة السيكومترية (ن=30) على مقياس اضطراب العناد والتحدي (إعداد/ مجدي محمد الدسوقي، 2014) المستخدم في البحث، ومقياس السلوك العدواني للأطفال (إعداد/ آمال عبدالسميع باظة، 2003) كمحك خارجي، وقد بلغ معامل الارتباط بينهم 0,893 وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى 0,01، مما يدل على أن هذا المقياس في صورته الحالية يتمتع بمعاملات صدق عالية ذات دلالة إحصائية.

ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على أطفال عينة الكفاءة السيكومترية (ن=30)، مرتين تفصل بينهما (15) يوم، وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق 0,853، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ بلغت 0,810 وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى 0,01.

ومن خلال النتائج السابقة يُلاحظ أن معاملات الصدق والثبات ذات دلالة إحصائية، وهذا يعني أن المقياس بذلك يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات يمكن الثقة فيها، واستخدامه في البحث الحالي.

البرنامج الإرشادي الأسري للأمهات (إعداد /الباحثة).

اعتمدت الباحثة في تصميم البرنامج على العديد من الدراسات التي أولت اهتمام كبير بأهمية الإرشاد الأسري للأمهات لتعديل سلوكيات الأطفال

الفئة المستهدفة من البرنامج

تم تطبيق البرنامج على عينة مكونة من (30) طفلًا من بمرحلة الطفولة المتأخرة، ممن لديهم ارتفاع في اضطراب العناد والتحدي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة تستخدم كمعيار للمقارنة وتجريبية يطبق على أمهاتهم البرنامج.

أهداف البرنامج

- يهدف البرنامج الإرشادي غلى خفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال.
- أهداف إجرائية: هي تلك الأهداف التي تتحقق من خلال الجلسات وتطبيق فنيات الإرشاد الأسري ومنها:-
- محاولة التدريب على إقامة علاقة ألفة وانسجام بين أفراد العينة والباحثة وبين أفراد المجموعة وبعضهم البعض.

- تنمية فكرة التعاون والمشاركة بين الأمهات.
- التدريب على بعض تدريبات الاسترخاء لليدين والرجلين.
- محاولة معرفة أسباب المشكلة الرئيسة عن الأطفال من وجهة نظر الأمهات وهي الإفراط في استخدام الأجهزة الإلكترونية.
- محاولة طرح أساليب لتخفيف التوتر الناتج عن المشكلة لدى الأمهات.
- طرح بعض الأفكار التي تستطيع الأم ممارستها مع الطفل لشغل وقته عن الاستخدام المفرط للأجهزة الإلكترونية.

فنيات البرنامج

استخدمت الباحثة في الجلسات الفنيات والأساليب التالية هي:-

العلاج بالاسترخاء Relaxation Therapy: التدريب على هذا الأسلوب يقلل من التوتر وفرط الحركة والسلوك اللاجتماعي، بالإضافة إلى التغذية الراجعة، فالتوتر العضلي والاستثارة المعرفية وخفض التنبيه يزيد من الضغوط .

المكافأة/ التعزيزReinforcement: يتم استخدام أسلوب التشجيع بشرط أن يكون التعزيز مباشرة بعد حدوث الاستجابة الصحيحة، لضمان ارتباط الاستجابة بالتعزيز وتكراراها.

النمذجة Modeling: يتم استخدام النمذجة من خلال المشاركة، حيث تقوم الباحثة بطرح بعض الأفكار لتلفت انتباه الأمهات وتترك لهم الفرصة لطرح البعض الأخر.

المناقشة Discuss: ترك الفرصة للأمهات للمناقشة أساب المشكلة وكيفية حلها وطرق تطبيق أساليب شغل أوقات الطفل بطريقة تقلل من وقت استخدامه للأجهزة إلكترونية.

مدة البرنامج

استغرق تطبيق البرنامج في مدة شهرين وأسبوع، حيث أن البرنامج يتكون من (20) جلسة جماعية بواقع جلستين أسبوعيًا؛ وجلسة متابعة جماعية للمتابعة بعد مرور شهر ونصف من تطبيق أنشطة البرنامج للتعرف على استمرار تأثيره.

جدول (2) ملخص جلسات البرنامج

الجلسة	الأهداف العامة	الأهداف الإجرائية	الفنيات	الزمن	وسيلة التقويم
الأولى	التعارف والتمهيد	1- التعارف بين الباحثة والأمهات المشاركة في البرنامج وبين الأمهات وبعضهم البعض من أجل إقامة علاقة ودية قائمة علي الثقة بين الباحثة وأفراد المجموعة الإرشادية وبين الأمهات وبعضها. 2- تعريف الأمهات فى البرنامج إلي طبيعية البرنامج الإرشادي الأسري الذي سيطبق معهم. 3- الاتفاق على المواعيد المحددة والمكان الذى يطبق فيه البرنامج. 4- التأكيد علي الثقة المتبادلة والسرية التامة.	المحاضرة والمناقشة -الجماعية - الواجب المنزلي	٦٠-٩٠ دقيقة	استمارة تقييم الجلسات
الثانية- الثالثة	الطفولة المتأخرة	تبصير الأمهات علي مفهوم الطفولة المتأخرة أن تتعرف الأمهات علي خصائص الطفولة المتأخرة. تأثير جائحة كرونا والعزل المنزلي على الأطفال وسلوكياتهم.	المحاضرة والمناقشة والحوار .	٦٠-٩٠ دقيقة	استمارة تقييم الجلسات

استمارة تقييم الجلسات	٦٠-٩٠ دقيقة	النمذجة - المحاضرة والمناقشة - الواجبات المنزلية .	أن تتعرف الأمهات عن دورهم في التخفيف من أثار المشكلة. أن تتعرف الأمهات عن أساليب التواصل مع الأطفال ومحاولة تحديد سلوكياتهم السلبية الناتجة عن العزل.	دور الأمهات في التخفيف من أثار العزل المنزلي وعدم الاختلاط	الرابعة- الخامسة
استمارة تقييم الجلسات	٦٠-٩٠ دقيقة	التعزيز والتدعيم - النمذجة - المناقشة الجماعية - الواجب المنزلي .	أن تسرد الأمهات مدى الإفراط غفي استخدام الأجهزة الذكية من أطفالهن. أن تتناقش الأمهات عن الأثار السلبية في الإفراط في استخدام الأجهزة الذكية من الأطفال.	الأجهزة الذكية	السادسة- السابعة
استمارة تقييم الجلسات	٦٠-٩٠ دقيقة	التعزيز والتدعيم - النمذجة - المناقشة الجماعية - الواجب المنزلي .	أن تتعرف الأمهات على اضطراب العناد والتحدي أسبابه وخصائصه والعوامل المؤثرة في تكوينه . أن تتعرف الأمهات على مستويات اضطراب العناد والتحدي.	اضطراب العناد والتحدي	الثامنة- التاسعة
استمارة تقييم الجلسات	٦٠-٩٠ دقيقة	المناقشة والحوار - التعزيز والتدعيم السلوكي - الواجب المنزلي.	أن تتعرف الأمهات على طرق تواصل بسيطة مع أطفالهن بطريقة لا تثير انزعاجهم وتدخلهم بنوبات الغضب، والعناد.	التواصل مع الأطفال	العاشرة- الحادية عشرة
استمارة تقييم الجلسات	٦٠-٩٠ دقيقة	المناقشة والحوار - التعزيز والتدعيم السلوكي - الواجب المنزلي.	أن تتعرف الأمهات على أساليب تربية إيجابية حديثة تساعهن على تحسين الثقة بينها وبين طفلها. بمفهوم الثقة بالنفس. أن تتعرف الأمهات علي أساليب تنمية الثقة بالنفس لدى أطفالهن.	الثقة بين الأم وطفلها	الثانية عشرة- الثالثة عشرة
استمارة تقييم الجلسات	٦٠-٩٠ دقيقة	المناقشة والحوار - التعزيز والتدعيم – سرد القصص- الواجب المنزلي	أن تناقش الأمهات كيفية تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى أطفالهن من خلال التدريب علي مهارتي التعزيز الذاتي والعبارات الإيجابية.	التدريب علي التعزيز الذاتي والعبارات الإيجابية	الرابعة عشرة- الخامسة عشرة
استمارة تقييم الجلسات	٦٠-٩٠ دقيقة	النمذجه- التعزيز- والتدعيم- سرد القصص - التغذية الراجعة	أن تتعرف الأمهات على أهمية الاعتماد على النفس للأطفال. أن تتدرب الأمهات على إعطاء الأطفال أوامر بطريقة تجعلهم يعتمدوا على نفسهم ويساعدوا الأم بنفس الوقت	الاعتماد علي النفس	السادسة عشرة- السابعة عشرة

استمارة تقييم الجلسات	٦٠-٩٠ دقيقة	المناقشة الجماعية - التغذية المرتدة – سرد القصص- الواجبات المنزلية .	أن تتعرف الأمهات على دور المشاركة والتفاعل في الأسرة وما له من عظيم الأثر في الخروج من العزلة. أن تتدرب الأمهات على تبادل الحديث والتواصل الفعال والاندماج مع أطفالهن في أنشطة تساعدهم على تقليل الإفراط من استخدام الأجهزة الذكية.	المشاركة والتفاعل مع وفي الأسرة.	الثامنة عشرة والتاسعة عشرة
استمارة تقييم الجلسات	٦٠-٩٠ دقيقة	المناقشة والحوار	استرجاع أهم ما جاء في الجلسات السابقة. جمع أراء الأمهات حول مدي استفادتهم من جلسات البرنامج الإرشادي. تقييم البرنامج من خلال تطبيق المقياس علي الأطفال. تقديم الشكر للأمهات علي تعاونهن مع الباحثة.	الجلسة الختامية	الجلسة العشرون

تقويم البرنامج

اعتمد التقويم على نوعين من التقويم هما:-

التقويم البنائي: وهو ما يتم أثناء تنفيذ البرنامج بالأسئلة والمناقشة والتكليفات في نهاية كل جلسة ومراجعتها في بداية جلسة التالية للتأكد من تحقيق أهداف الجلسة، والتأكد من مدى استفادة كل أم من الجلسة في نهايتها.

التقويم النهائي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج حيث تم تطبيق مقياس اضطراب العناد والتحدي ومقارنة النتائج القبلية والبعدية والتتبعية للمجموعة التجريبية وتحديد التحسن الذي حققه البرنامج.

نتائج البحث وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس اضطراب العناد والتحدي في اتجاه المجموعة التجريبية» لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) «T» test، لدلالة الفروق بين العينات المستقلة، وجدول (3) يبين النتائج التي توصلت إليها الباحثة، كما يلي :

جدول(3) قيمة ت ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات أطفال (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية) في اضطراب العناد والتحدي.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	المجموعة	المتغير
0,01	28	28,73	6,25	80,33	15	الضابطة	اضطراب العناد والتحدي
			4,03	25,13	15	التجريبية	

يتضح من جدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال (المجموعة الضابطة – المجموعة التجريبية) على مقياس اضطراب العناد والتحدي بعد تطبيق البرنامج في اتجاه المجموعة التجريبية وكانت قيمة «ت» دالة عند مستوى 0,01، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي الأسري للأمهات في خفض اضطراب العناد والتحدي للأطفال، وهذا يدل على صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في (القياس القبلي – القياس البعدي) على مقياس اضطراب العناد والتحدي في اتجاه القياس البعدي»، لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) «T» test، لدلالة الفروق بين العينات المرتبطة، وجدول (4) يبين النتائج التي توصلت إليها الباحثة، كما يلي:-

جدول(4) قيمة ت ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية (في القياسين القبلي والبعدي) على مقياس اضطراب العناد والتحدي.

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
اضطراب العناد والتحدي	القبلي	15	79,86	6,28	28,16	14	0,01
	البعدي	15	25,13	4,03			

يتضح من جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية (في القياسين القبلي والبعدي) على مقياس اضطراب العناد والتحدي في اتجاه القياس البعدي، حيث أن قيمة «ت» دالة عند مستوى 0,01، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي السري للأمهات في خفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال، مما يثبت صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض على أنه « لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في (القياس البعدي – القياس التتبعي) على مقياس اضطراب العناد والتحدي»، لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) «T» test، لدلالة الفروق بين العينات المرتبطة، وجدول (5) يبين النتائج التي توصلت إليها الباحثة، كما يلي:-

جدول(5) قيمة ت ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية (في القياسين البعدي والتتبعي) على مقياس اضطراب العناد والتحدي.

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
اضطراب العناد والتحدي	البعدي	15	25,13	4,03	0,695	14	0,01
	التتبعي	15	25,26	4,02			

يتضح من جدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية (في القياسين البعدي والتتبعي) على مقياس اضطراب العناد والتحدي؛ حيث إن قيمة «ت» كانت غير دالة، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي الأسري للأمهات في خفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال، مما يثبت صحة الفرض الثالث.

تفسير ومناقشة نتائج الفروض

توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي الأسري في خفض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال، حيث يشير جدول (2) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس اضطراب العناد والتحدي في اتجاه أطفال المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى انخفاض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال، وهذا يوكد على أن الإرشاد للأمهات وتطبيقهن لأنشطة تساعد أطفالهن على شغل أوقاتهم بعيدًا عن الأجهزة الإلكترونية له دور فعال في خفض اضطراب العناد والتحدي، فالأنشطة اليدوية التي قدمتها الأم لطفلها ومشاركته في تنفيذها وغرس قيمة المسئولية لديه عملت على خفض اضطراب العناد والتحدي لديه؛ حيث عمل البرنامج أيضًا على تقليل التوتر لدى الأم والضغوط التي تشعر بها نتيجة عناد طفلها المستمر وعدم قدرتها على تهدئة اضطرابه، مما ينعكس عليها وقد يزيد الشعور بالاندفاعية والعصبية لديها.

حيث يعمل الإرشاد الأسري للأمهات لإعطائهن نماذج للتعامل مع أطفالهن بشكل يناسب مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية وضع بعض المسئوليات البسيطة عليهم، وكيف أن شعورهم بأنفسهم وثقتهم بأنفسهم وتحسين تقدير الذات لديهم يؤدي إلى خفض اضطراب العناد والتحدي لديهم، وهو ما اتفق مع نتائج دراسة يمان محمد صبري والسيد عبدالحميد إبراهيم (2015) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين سلوك العناد المرضي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة والتقبل الوالدي لهم، وأن طريقة حديث الأم مع ابنها وطريقة وأسلوب كلامها وحديثها معه مع مراعاة مرحلته العمرية ومدي الاضطراب لديه، وعملها على إيجاد طريقة لاستيعاب طريقة تقديره للأمور والمسئوليات التي بدأت تتراكم عليه مع زيادة استخدام الأجهزة الذكية في العصر الرقمي بسبب جائحة كرونا، وأن الاعتماد الكلي في التعليم أصبح يعتمد علي قضاء وقت أكبر على شبكة الإنترنت للتعليم، ولكن هذا أدي إلى انخفاض مهارات التواصل والتفاعل لدى الأطفال، كما يحدث شرخ في العلاقات الأسرية بسبب العمل المستمر للوالدين وانشغال الأطفال في الألعاب التي تلفت انتباههم بعد انتهاء وقت الدراسة، لذا فإن البرنامج الإرشادي الأسري أثرى حصيلة الأمهات المشاركات بالأمثلة للأنشطة التفاعلية مع أطفالهن من أجل تقليل وقت قضاء أطفالهن معظم الوقت على الأجهزة الذكية، مما

يزيد لديهم اضطراب العناد والتحدي بداية من رغبة الأم في إبعاد الجهاز الذكي عن طفلها مما قد يتطور سوءً ليصل لنوبات غضب أو سلوك عدوان، ولأن الإرشاد النفسي غرضه الأول الوصول للتوافق لكل فرد، فإن محاولة القضاء على اضطراب العناد والتحدي في بداية ظهوره لدى الطفل عن طريق الإرشاد الأسري للأمهات، يساعد على دحض تهور الأطفال ليصل الاضطراب إلى مستوى أسوء، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة لطيفة محمود فليفل وصالح حسن الداهري (2017). التي أشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية السلوكية المعرفية في تحسين مهارات التواصل لدى الأمهات وانعكاس ذلك على خفض السلوك العدواني وتحسين التعلم لدى أطفالهن، ودراسة أميرة أحمد عطوة ومحمد رزق البحيري وأسماء عبدالعال الجبري (2020) وأشارت نتائجها إلى فاعلية استخدام الأنشطة الجماعية الفنية والاجتماعية في خفض اضطراب العناد لدى الأطفال.

وقد استخدمت الباحثة بعض الفنيات التي ساهمت في ذلك، مثل المكافأة والتعزيز؛ حيث يستخدم كأسلوب للتشجيع مباشرة بعد الاستجابة، وأسلوب الاسترخاء مما يقلل من التوتر والضغوط النفسية لدى الأمهات، بالإضافة إلى التغذية الراجعة، وساعدت فنية النمذجة من خلال المشاركة، حيث تقوم الباحثة بمشاركة الأمهات نماذج عن الأنشطة التي قد تفيدهم في جذب انتباه أطفالهن عن الاستخدام المفرط للأجهزة الذكية، وفي غالبية هذه الفنيات داخل الجلسات ساعدت الأمهات على تقليل التوتر الناتج عن اضطراب أطفالهن، مما أدى إلى تحسين انتباههم لمكونات الأنشطة المتاحة لديهم بمشاركة الأمهات، ويشير جدول (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اضطراب العناد والتحدي، وهذا يشير إلى استمرار انخفاض اضطراب العناد والتحدي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بعد فترة المتابعة، وترجع الباحثة هذا الأثر إلى استمرار الأمهات في تطبيق فنيات البرنامج.، وهذا ما اتفق مع نتائج دراسة فوزية عبدالله التركيت (2016) التي أشارت نتائجها إلى استمرار الأمهات في تطبيق فنيات البرنامج الإرشادي لتعديل سلوكيات أطفالهن، ودراسة Shokri, (2020)، التي أشارت إلى أن استمرار الأمهات في تنفيذ استراتيجيات اليقظة العقلية كان له أثر إيجابي في خفض السلوك العدواني لأطفالهن.

التوصيات التربوية

- إعطاء إرشادات للأمهات لتقليل استخدام الأجهزة الإلكترونية.
- الاهتمام بنشر الوعي الصحي والثقافي لمعاملة الأطفال بشكل يساعدهم على تعديل سلوكياتهم.
- إعطاء دورات تدريبية لواضعي المناهج لتحسين تدريب الأطفال على الاندماج مع الأقران.

البحوث المقترحة

- فعالية برنامج إرشادي أسري لخفض اضطراب تشتت الانتباه لدى الأطفال.
- العلاقة بين استخدام الأجهزة الإلكترونية ومهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال في سن مبكر .
- فعالية السيكودراما في خفض نوبات الغضب لدى الأطفال مفرطي استخدام الأجهزة الذكية.

المراجع

- آمال إبراهيم الفقي (2010). فاعلية الإرشاد الأسرى في تحسين مهارات الوالدية الفاعلة لدى عينة من أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. المجلة العربية للتربية الخاصة، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، (16)، 175-208.
- أميرة أحمد عطوة ومحمد رزق البحيري وأسماء عبدالعال الجبري (2020). فاعلية برنامج لخفض أعراض التحدي والمعارضة لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصاحب لفرط الحركة. مجلة دراسات الطفولة، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 23(86)، 49-56.
- إيمان محمد صبري والسيد عبدالحميد إبراهيم (2015). العلاقة بين القبول والرفض الوالدي وسلوك العناد لدى الأطفال من الجنسين في مرحلة الطفولة المتأخرة «9-12» سنة. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، (2)، 21-67.

- حامد عبدالسلام زهران (2005). التوجيه والإرشاد النفسي. ط4. القاهرة: عالم الكتب.
- سناء الدويكات (2018). أثر التكنولوجيا على الأطفال، تم الاطلاع عليه بتاريخ 2021/5/30.على الرابط : https://goo.gl/qkkLGH
- سهير كامل أحمد (2012). اضطرابات الطفولة. الرياض: خبراء التربية
- سهير محمود أمين(2010). الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الفكر العربي .
- صبحى عبدالفتاح الكفورى (2009). الانفعالات بين البحث والنظرية والتطبيق، كفرالشيخ: السلام للطباعة.
- عبدالباسط متولي خضر (2008). الإرشاد الأسري في عصر القلق والتفكك، القاهرة: دار الكتب الحديث.
- على عبد النبي حنفى(2007). الإرشاد الأسري وتطبيقاته فى مجال التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فوزية عبدالله التركيت (2016). فاعلية برنامج إرشادي للأمهات في خفض حدة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى أبنائهن بدولة الكويت. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، 466 (37)، 9-118.
- لطيفة محمد فليفل وصالح حسن الداهري (2017). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين مهارات التواصل للأمهات وانعكاس ذلك على السلوك العدواني وتحسين التعلم لدى أطفالهن ما قبل المدرسة بالأردن. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، (98)، 659- 680.
- مجدي محمد الدسوقي (2014). مقياس اضطراب العناد والتحدي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- منى جابر عبدالكريم (2016). اضطراب المعارضة المتحدية: دراسة حالة لعينة من الأطفال. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 29(110)، 181-186.

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DMS-IV--options book). Washigton DC.
- Bitter, J. R. (2014). Theory and practice of family therapy and counseling. Brooks/Cole.
- Capuzzi, D., & Stauffer, M. D. (2016). Counseling and psychotherapy: Theories and interventions. John Wiley & Sons.
- Demmer, D. H., Hooley, M., Sheen, J., McGillivray, J. A., & Lum, J. A. (2017). Sex differences in the prevalence of oppositional defiant disorder during middle childhood: a meta-analysis. Journal of abnormal child psychology, 45(2), 313325-.
- Doepfner, M., Goertz-Dorten, A., Hanisch, C., & Steinhausen, H. C. (2020). Treatment and Management of Oppositional Defiant Disorders and Conduct Disorders in Children and Adolescents. The Wiley International Handbook on Psychopathic Disorders and the Law, 729777-.
- Riley, D. A. (2012). The defiant child: A parent›s guide to oppositional defiant disorder. Taylor Trade Publishing.
- Shokri, A., Kazemi, R., Narimani, M., & Taklavi, S. (2020). Comparison of the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy and emotion regulation training on parental stress of mothers with aggressive children. Quarterly Journal of Child Mental Health, 7(1), 205.219-

البحث الثاني عشر

التواصل في ظل اللغتين المنطوقة والمكتوبة من منظور اللسانيات الحديثة

الدكتورة: عدّار الزّهرة.

المعهد الوطني للبحث في التربية- الجزائر

ranimaddar@gmail.com

الملخّص:

نبتغي من خلال هذه الورقة البحثية معالجة موضوع غاية في الأهمية؛ ذلك أنه يرتبط ارتباطا وثيقا باللغة البشرية وبالوجود الإنساني، ألا وهو التواصل الشفهي والمكتوب، من منظور اللسانيات الحديثة، باعتبار التواصل من أهم المواضيع التي استرعت اهتمام الباحثين والعلماء من مختلف المجالات المعرفية، ومبحثا من المباحث اللغوية التي عالجتها الدراسات اللغوية القديمة والحديثة على حد سواء، وعليه تطرح هذه الورقة مجموعة من الأسئلة تمثلها أهمها فيما يأتي: أي مفهوم للغة والتواصل؟ وما الفرق بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة؟ وكيف يتحقق التواصل في ظل اللغتين المنطوقة والمكتوبة من منظور اللسانيات الحديثة؟ ولمعالجة ما طرحته هذه الورقة من أسئلة اتبعنا المنهج الوصفي الذي يتوافق وطبيعة الموضوع مع الاستعانة بأداة التحليل، لنخلص في الأخير إلى أن التواصل اللغوي لا يمكن حصره في الشق الشفوي فحسب، بل إن شقه الكتابي دعامة لا يمكن إغفالها أو التخلي عنها، وسواء تعلق الأمر بلغة الكلام أم بلغة الكتابة في الفعل التواصلي، فإن الأمر كله يتعلق بعمليات لغوية تعبيرية وتخمينية عُليا وجِدّ معقدة.

الكلمات المفتاحية: اللغة، التواصل اللغوي، اللغة المنطوقة، اللغة المكتوبة، اللسانيات.

Abstract:

We want, through this research paper, to tackle a very important subject; This is because it is closely related to human language and human existence, which is oral and written communication, from the point of view of modern linguistics, because communication is one of the most important subjects that have attracted the attention of researchers and scholars from various fields of knowledge, and one of the linguistic investigations addressed by both ancient and modern linguistic studies. As a result, this article raises a set of questions, the most important of which are following: What is the concept of language and communication? What is the difference between spoken and written language? How is communication carried out in the light of spoken and written languages from the point of view of modern linguistics? In order to address the questions posed by this article, we have followed the descriptive approach which corresponds to the nature of the subject with the use of the analysis tool, to conclude in the end that linguistic communication cannot be limited to the oral part only, but that its written part is a pillar that must not be neglected or abandoned, whether it is linked to the language of speech or In the language of writing in the communicative act, it is he is very complex and very complex expressive and speculative linguistic operations.

Key words: Language; language communication; spoken language; written language; Linguistics.

ا – العلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة

1--1 اللغة: المفهوم والخصائص

تعدّ اللغة مظهرا من مظاهر السلوك الإنساني، ووسيلة من وسائل التواصل والتفاهم الاجتماعي؛ بل أهمها على الاطلاق، فهي الأساس في نشوء العلاقات الاجتماعية، والوشيجة التي تربط أبناء المجتمع الواحد وتُوحّد كلمتهم، وتجمع بينهم فكرياً، وتحقق التواصل الفعال بينهم، وبها يُعبَّر عن الانتماء الحضاري والثقافي والوطني، وفي ذلك إثبات لكيانها وضمان وجودها بين سائر الأمم الأخرى، كما أنها دليل النشاط الإنساني، ووعاء التجارب وقاطرة الحضارات والمستودع الذي يتراكم فيه تراث وخبرات الأجيال، فهي «مرآة تفكير الأمة، وأداة التعبير عن عقليتها ووسيلتها في الحفاظ على شخصيتها وتراثها الأصيل، فضلا عمّا لها من دور في تنشئة الفرد كائنا اجتماعيا قادرا على التفاهم والتخاطب والتعبير عما في ذهنه من أفكار ليتعامل بها مع من يحيط به؛ وبذلك يتوحد مع أبناء شعبه ويتعزز في نفوسهم شرف الانتماء إلى أمة واحدة»(1)، إنها مكون أساس للهوية وآصرة فكرية وثقافية، وجسر تَعْبُر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر والمستقبل، لاحتوائها على نوافذ المعرفة وتناقل الخبرات الحياتية عبر العصور.

أما عن تعريفها فقد جاء في الأثر عن ابن جني «أنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم»(2)؛ وبدأ ابن جني تعريفه للغة بالأصوات التي يُحْدِثها جهاز النطق الإنساني قبل أن تصبح ألفاظا أو حروفا، وهي ما تدركه الأذن فتؤدي إلى دلالات اصطلاحية تواضع عليها أفراد جماعة لغوية معيّنة. ويوصف هذا التعريف بالدقة، لذكره الكثير من الجوانب المميزة للغة، أكد فيه ابن جني أولاً على الطبيعة الصوتية للغة، كما ذكر وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكر، وذكر أيضاً أنها تستخدم في مجتمع فلكل قوم لغتهم، ويقول الباحثون المحدثون بتعريفات مختلفة للغة، وتؤكد كل هذه التعريفات الحديثة الطبيعة الصوتية للغة، والوظيفة الاجتماعية للغة، وتنوع البيئة اللغوية من مجتمع إنساني لآخر(3)، بينما يذهب ابن خلدون في تحديده لمفهوم اللغة إلى أنها:« عِبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو

1) طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير، سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2004، ص18.

2) الخصائص، أبو الفتح عثما بن جني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ج1، 2010، ص34.

3) ينظر: أسس علم اللغة العربية، حجازي محمود فهمي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 2003، ص7.

الفاعل لها، وهو اللسان، وهي في كلّ أمة بحسب اصطلاحاتها»(4)؛ يعد هذا التوصيف للغة الذي قدمه صاحب المقدمة من أهم التعاريف وأشملها، جُمعت فيه عدة قضايا متعلقة باللغة باعتبارها أداة التعبير تختلف من أمة لأمة أخرى، وأنها ملكة لسانية يعبر بها الفرد عن مقاصده وليست فعلا غوغائيا، ووسيلة اجتماعية الغاية منها محددة وهي إفادة الكلام.

أما أبو اللسانيات وإمام المحدثين فرديناند دي سوسير(Ferdinand de Saussure) ففرق بين اللغة واللسان، وعدّها بأنها« جزء محدد من اللسان، مع أنه جزء جوهري- لا شك- اللغة نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة»(5)، فاللغة في نظر دي سوسير(Ferdinand de Saussure) تتميز بما يأتي(6):

1. اللغة شيء محدد تحديدا واضحا ضمن الكتلة غير المتجانسة لعناصر اللسان، وهي الجانب الاجتماعي للسان.
2. اللغة تختلف عن الكلام في أنها شيء يمكن دراسته بصورة مستقلة.
3. اللغة متجانسة على عكس اللسان، فهي نظام الإشارات جوهره الوحيد الربط بين المعاني والصور الصوتية، وكلا طرفي الإشارة سيكولوجي.
4. اللغة شيء ملموس باعتبارها صورة صوتية واحدة يمكن ترجمتها إلى صورة مرئية ثابتة.

كما عرّفت اللغة بأنها:« قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة، يتواصل بها أفراد مجتمع ما»(7)، وهذه القدرة المكتسبة في طبيعتها تتمثل في نسق متفق عليه بين أفراد ما يطلق عليه بالجماعة اللغوية، وتدخل في تكوين هذا النسق أنساق أخرى يرتبط بعضها بالبعض الآخر، تتمثل في:

-النسق الصوتي: وهو الذي يحدد نطق الكلمات أو أجزاءها، وفق الأنماط المتعارف عليها لدى الجماعة اللغوية.

-النسق الدلالي: ويعني ترتيب الوحدات المعنوية وفق سماتها الدلالية المعروفة أو المقبولة في اللغة.

-النسق الإعرابي أو النحوي: ويعني ترتيب كلمات الجملة أو الجمل في أشكالها المقررة.

-النسق الصرفي: وهو النسق الذي تعالج فيه أو من خلاله بنيات الكلمات وأنواعها وتصريفها واشتقاقها.

-النسق المعجمي: ويقصد به مجموع المفردات اللغوية المتاحة للتعبير عن المعاني والمواقف المختلفة في إطار اللغة(8)

إذن؛ فاللغة قدرة ذهنية مكتسبة تتشكل من مجموعة من الأنساق بما فيها الدلالات والمعاني والألفاظ والأصوات والقواعد التي تنتظمها جميعا، تتولد وتنمو في ذهن الإنسان سواء كان مُكتسِبا أم مُتعلِّما، ناطقا اللغة أم مستعملها، تضطلع باستخدامات ووظائف عديدة من إخبار وتواصل وتبليغ وإعلام...فهي ذات أهمية بالغة في حياة المجتمعات والأمم، وبها يحصل تطورها وتناميها وتواشجها، وبها تخلّد فكرها وثقافاتها.

1--2 العلاقة بين اللغتين المنطوقة والمكتوبة في اللغة العربية

لقد حظيت اللغة باهتمام كبير من قبل القدماء والمحدثين على حد سواء، واختلفت دراساتهم لها باختلاف وجهات النظر وأدوات الدراسة والبحث، والأهداف المراد بلوغها، وكذا باختلاف نوع اللغة المدروسة -من حيث الأداء-شفهية كانت أم مكتوبة، فانصبّت دراسات البعض على الجانب المنطوق، بينما كان اهتمام البعض الآخر اللغة المكتوبة ولِكِلا الفريقين مبرراته وأهدافه التي يطمح تحقيقها، ولعلّه من المفيد إجمالا أن نبيّن في الأسطر الموالية الفرق بين اللغتين المنطوقة والمكتوبة ونوع العلاقة بينهما، إلا أننا لا نقصد من كل ذلك قدرة وفاء الصورة الكتابية بأصوات اللغة من عدمها، إنما وجهتنا الخصائص والأهمية التي يحظى بها

4) المقدمة، ابن خلدون، ج2، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، 2004، ص367 .

5) علم اللغة العام: فرديناند دي سوسير، تر: يوئيل يوسف عزيز، آفاق عربية، بغداد، 1985، ص27.

6) المرجع نفسه، ص33.

7) اللغة والحياة الطبيعة البشرية، روي. سي. هجمان، عن أحمد معتوق: الحصيلة اللغوية، مصادرها، أهميتها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، ع 212، الكويت، أغسطس 1996، ص29.

8) الحصيلة اللغوية، مصادرها، أهميتها، وسائل تنميتها، أحمد محمد المعتوق، ص 30.

كِلا الشكلين اللغويين والعلاقة بينهما. فإذا علمنا أن اللغة المستعملة في حياة الناس اليومية، وما اعتادوا التعبير به عن أغراضهم وحاجاتهم، شامل لنوعين من الأداء اللغوي: أداء بلغة منطوقة(شفوية)وآخر بلغة مكتوبة(مرسومة)، بالتالي وجود نظامين لغويين يقف على اختلافهما أقل الناس ثقافة، ولعلّ الفرق الأساسي بين اللغتين يكمن في طبيعة القنوات المستخدمة، ففي حين تتعدد الأقنية المستخدمة خلال اللغة المنطوقة وجها لوجه وتشمل الأمور اللفظية والصوتية المتلائمة مع الحركة الإيمائية، فإن اللغة المكتوبة تنصر فقط بالقناة اللغوية(9).

ولا شك في أن « المقابلة بين هذين الشكلين لا تنهض على أساس التصورات والافتراضات، وإنما تنهض على أساس التحقيق والإنجاز الفعلي للغة وما لها من طرق ووسائل تبليغية مختلفة»(10) فاللغة المنطوقة هي الأداة الأساسية والطبيعية للغات الإنسانية، والأكثر انتشارا واستعمالا، تحظى بالأسبقية عن اللغة المكتوبة في حياة الإنسان، إذ ارتبط وجودها أي-اللغة الشفوية- بوجود الإنسان على وجه الأرض، فكانت وسيلته للتواصل مع بني جنسه، في حين تعد اللغة المكتوبة والكتابة بصفة عامة من الوسائل الحديثة في حياته، فالطفل أول ما يكتسبه من اللغة يكون منطوقا وبشكل عفوي من المجتمع الذي يعيش فيه قبل أن يتعلم الكتابة بشكل مقصود وفق منهج مخطط بخلاف اكتسابه اللغة المنطوقة فهو اكتساب تلقائي عن طريق سماع الكلام ومحاكاة ما يسمعه؛ لذا بدا في نظر بعض الباحثين أهمية السماع والكلام مقارنة باللغة المكتوبة، انطلاقا من مبدأ الأسبقية في الوجود، لأن « تقاليد السماع في الكلام بحكم قدمها وحداثة تقاليد الكتابة جعلت الكلام المسموع يبدو أكبر أهمية من الكلام المنظور. ذلك لأنه أدخل في الحياة من الكتابة وأوغل في سلوك الفرد والمجتمع»(11).

وأضافوا إلى ذلك فوارق أخرى لصالح اللغة الشفوية، إذ هي أصوات تنبض بالحياة وفي تطور وتغيّر دائمين تبعا للظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، ولا تخضع لقيود المعيارية، في حين اللغة المكتوبة حروف يميزها الثبات والجمود والمراقبة المعيارية، ضف إلى ذلك قدرتها على التعبير على المعاني، إذ أن «وجود النبر والتنغيم في الكلام المسموع دون المكتوب يجعل الأول أقدر في الكشف عن ظلال المعنى ودقائقه من الثاني»(12)، كما أن اللغة المنطوقة تعتمد على أساسين أحدهما حركي (المخارج) والثاني سمعي(الصفات)، وهو التنوع الذي تتيح مقابلاته وقيَمِه الخلافية- بين المخرج والمخرج، وبين الشدة والرخاوة، وبين الجهر والهمس، والتفخيم والترقيق-إنشاء نظام صوتي لغوي، أما الحركات الكتابية فلا تتعدد فيها الأسس على هذا النحو(13).

أيضا من بين الأمور التي ترسم الفرق بين اللغتين الاختلاف في البناء القواعدي، فنلفي اللغة المنطوقة أقل تماسكا من اللغة المكتوبة من حيث الترابط النحوي، فهي لغة متحولة سريعة التغيّر، لا تكاد تثبت على حال، بيد أن للغة المكتوبة قواعد محددة تضبطها في كل استعمال، فتقف في وجه التغيير، لما فيها من صواب ضبطته معيارية دقيقة، وفائدة في تحسين وسائل الاتصال وصبغ اللغة المنطوقة بصبغة أدبية مشتركة(14).للكتابة ؛ لذلك نظر النحاة التقليديون إلى اللغة المكتوبة باعتبارها أهم من اللغة المنطوقة، وأنها أنقى وأصح من نظيرتها المنطوقة، وظل تقعيد اللغة وتحليل مستوياتها معتمدا على الشكل المكتوب، باعتباره أساسا للقراءة والتكلم وتخزينا لنتائج عمليات الإرسال والاستقبال أو القول والتلقي على حد تعبير ماريان لوشمان (Marianne Loschmann) (15)، كما أوجدت فوارق أخرى بين الشفرتين اللغويتين من حيث الإنتاج كما يلي(16):

- لا يتحكم المتكلم وحده في إنتاج الأنظمة التبليغية communicative systems التي تختلف بدورها عن الأنظمة التي يتحكم فيها الكاتب، فالمتكلم يتدرج بمنتجه اللغوي في ظروف تقتضي متطلبات كثيرة، في حين يستطيع الكاتب أن ينظر فيما كتب.

- إن الوقت الذي يستغرقه إنتاج اللغة المكتوبة(عند كل من المرسل والمتلقي) أطول مما يستغرقه إنتاج اللغة المنطوقة، ويرتبط هذا العامل ارتباطا غير مباشر بإمكانية التصويب.

---

9) ينظر: دراسات لسانية تطبيقية، مازن الوعر، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1989، ص79.

10) اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة بحث في النظرية، محمد العبد، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1990، ص9.

11) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994، ص46.

12) المرجع نفسه، ص47.

13) ينظر: المرجع نفسه، ص46.

14) ينظر: أسس علم اللغة، ماريو باي، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط8، بيروت، 1998، ص 61-62. وعلم اللغة العام، فردينان دي سوسير، ص43.

15) ينظر: اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة بحث في النظرية، محمد العبد، ص12-13.

16) ينظر: المرجع السابق، ص106 وما بعده.

- ترتبط مسألة اختلاف الشفرتين في المدة الزمنية التي تستغرقها إحداهما بمسألة أخرى هي ميل الشفرة المنطوقة إلى تبسيط نسبي في الإنتاج(الاقتصاد، والحذف، واستثمار الفكر الضمني)، ويعرف إنتاج الشفرة المكتوبة هذه السمات أحيانا.

-ارتباط اللغة المكتوبة بالسياق، والمنطوقة بالموقف(17)

أما عن دراسة اللغة المنطوقة ووظيفتها الاجتماعية فالسبق الجاد-حسبما أرّخ العلماء-كان من جهة علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا، في حين أُرّخ للبداية الحقيقية لاكتشاف اللغة المنطوقة باعتبارها موضوعا من موضوعات علم اللغة ببداية ستينيات هذا القرن، على الرغم من بروز عدة دعوات من قبل لدراسة المحادثة (اللغة المنطوقة)-كدعوة اللغوي المحدث فيرثFirth- ذلك لأنها المفتاح إلى فهم أفضلَ لماهية اللغة ووظيفتها.

وحددت مراحل التوجه نحو دراسة اللغة المنطوقة في أربع مراحل، اهتم في أولاها بالبحث في اللهجات أواخر القرن الماضي، أما الثانية فتوّجت بالبحث في طبقات اللغة» اللغة المكتوبة، اللغة الدارجة، اللهجة»، إلا أن هذا التصنيف لم يلبث طويلا حتى برز التصنيف النحوي للغة إلى منطوقة ومكتوبة، ثم ظهرت بحوث دي سوسير وأتباعه من البنيويين الذين يرون أن الشكل المكتوب للغة ليس إلا تسجيلا ماديا لأصوات حية منطوقة ولعل هذه المرحلة تشكل البداية الفعلية لدراسة اللغة المنطوقة، ومن ثم طرحت العديد من التساؤلات كان أهمها هل اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة يكونان نظاما واحدا يرتبط بلغة بعينها؟ مما أدى إلى البحث عن الفروق بين الشكلين في مجال النحو. بعدها جدّ أحد اتجاهات علم الاجتماع الأمريكي وهو الاتجاه الإثنوميثودولوجي Ethnométhodologie الذي يذهب إلى أن البناء والتصنيف اللغوي وأساليب الاتصال بين الأفراد هي التي تؤدي إلى ظهور النشاط الاجتماعي المنظم وتعبر عنه(18).

٢ -التواصل في ظل اللغتين المنطوقة والمكتوبة

إن ما يميز عصرنا الحالي أنه عصر حوار ومناقشة والتعبير عن الرأي، ومدّ جسور التواصل، بل أصبح التواصل مطلبا حقيقيا لكل إنسان، فالإنسان بفطرته اجتماعي لا يعيش وحيدا، والإنسان الآن لم يعد يَعي ذاته فحسب، فهو يستطيع أن يتمثل وعي الآخر، وتتطلب حياته الاجتماعية إحداث التفاهم ونسج العلاقات بين أفراد المجتمع عبر تبادل الأفكار والرغبات ومشاركة الأحاسيس والمشاعر بمختلف وسائل التواصل والتعبير، ولا شك في أن اللغة أهم وأرقى هذه الوسائل على الإطلاق، إذ تؤدي وظائف عدة في حياة الأفراد والمجتمعات فتبرز بذلك أهميتها.

ولعلّ التعبير والتواصل وظيفتان أساسيتان تضطلع بهما اللغة، وهو اتفاق لا يختلف حوله اثنان باعتبار اللغة أداة للتعبير عن الرغبات والانفعالات والمشاعر، ووسيلة لإيصال الأفكار والتفاهم بين البشر، وإن كانوا يستخدمون غيرها من الوسائل كالإشارات والإيماءات والموسيقى والرقص...إلخ، واستنادا على هذا الأساس فإن اللغة ليست « إلا منظومة كسائر المنظومات التواصلية الأخرى، حتى وإن عُدّت أهمها على الاطلاق، باعتبارها أنها تسمو على المنظومات التواصلية الموازية لها من خلال تعبيرها على الفكر البشري بصورة يتعذر على الانماط التواصلية الأخرى السموق إليها» (19)، فهي بهذا الاعتبار وسيلة للتفاهم بين البشر وأداة لا غنى عنها للتعامل بها في حياتهم، لكن في حقيقة الأمر اللغة أكثر من منظومة تواصلية، ووظيفتها في المجتمع تتعدى أن تكون أداة التعبير والتفاهم، وهي التي تحرك المشاعر، وتنقل الأخبار وتحفظ التراث وتعمل على تطور الأمم... كما أكد على ذلك علماء اللغة على اختلاف توجهاتهم ومشاربهم.

وبما أن اللغة ظاهرة اجتماعية و«أداة للتفاعل الاجتماعي، تتمثل وظيفتها الأولى في إقامة التواصل بين الكائنات البشرية، فهي «ظاهرة تداولية»، أو «أداة رمزية»، تستعمل لغايات تواصلية»(20)؛ بل إن اللغة تتكون نتيجة لوجود رغبة الإنسان في قضاء حاجاته

17) السياق context يعني المحيط اللغوي الخالص للعلامة في النص، أي المقول من قبل وما يقال بعد ذلك، أما الموقف Situation فيعني المحيط غير اللغوي للعلامة أو لسلسلة من العلامات، بما فيه من ظروف وملابسات تصاحب الحدث اللغوي، فضلا عن معلومات يتجاوزها المتكلم والمستمع إذا كانت المعلومة بينهما، المرجع السابق، ص112.

18) ينظر: اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة بحث في النظرية، محمد العبد، ص13 وما بعدها.

19)اللغة والتواصل اقترابات لسانية لإشكاليات التواصل للتواصليين الشفوي والكتابي، عبد الجليل مرتاض، دار هومة، الجزائر، دت، ص92.

20) التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية-نحو نموذج لمستعملي اللغات الطبيعية، عز الدين البوشيخي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 2012، ص36.

للاتصال؛ أي إن اللغة لا توجد إلا بوجود التواصل، والتواصل الإنساني لا يمكن أن يكون كاملا إلا بوجود اللغة، فعملية اكتساب اللغة واكتسابها عملية تواصلية بالأساس؛ وبذلك تكون الوظيفة المركزية لكل اللغات هو إحداث التواصل باعتبارها نشاطا اجتماعيا يقيم الأفراد بمقتضاه تغيرات في معلوماتهم المتعلقة بالعالم وبتجارب الأفراد ومدركاتهم، وبالسياقات المستمدة من العبارات اللغوية(21).

2--1مفهوم التواصل

يعد التواصل مصطلحا من المصطلحات التي يكتنفها بعض الغموض بسبب غناء المعجم، ونظراً لدخوله في علاقات ترادف واشتراك مع مجموعة من المصطلحات التي تشاركه في الدلالة سواء من حيث الجذر أم من حيث الحقل الدلالي، من مثل: التواصل، الإيصال، الوصل، الإبلاغ، الإخبار، التخاطب، التحاور. ويذهب ابن منظور في هذا الباب إلى أن: «وصل الشيء بالشيء يصلهُ، والوصل ضد الهجران، والتواصل: ضد التصارم، وفي التنزيل العزيز: ولقد وصلنا لهم القول، أي وصلنا ذكر الأنبياء وأقاصيص من مضى بعضها ببعض، لعلهم يعتبرون»(22)، و«التواصل من تواصل على وزن تفاعل، وهو وزن يفيد المشاركة، بخلاف اتَّصل الذي لا يفيد المشاركة وإنما الفعل في اتجاه واحد فقط»(23) من الاقتران والاتصال والصلة والالتئام والجمع والإبلاغ والإعلام، وأصل كلمة التواصل في اللغة الأجنبية (Communication) التي تعني إقامة علاقة تراسل وترابط وإرسال وتبادل وإخبار وإعلام.

أما في الاصطلاح وباعتبار اللغة خصوصية إنسانية والإنسان اجتماعي بفطرته؛ فهو ميّال ومضطر للتواصل باللغة مع أفراد مجتمعه وفق خصوصيات ومعايير وعادات وتقاليد تحكم ذلك المجتمع، بغية تحقيق تماسكه وتجانسه وتطوره في جميع المجالات؛ وبذلك يكون التواصل أهم وظيفة للغة الإنسانية، يقوم على عناصر أساسية تتمثل في المتكلم(المرسل)، والمستمع(المرسل إليه) والرسالة التي تكون بلغة موحدة(نظام متجانس من العلامات الدالة) بين المتكلم والمرسل، وقد ورد في المعجم اللساني الفرنسي لجون ديبوا (J .Dubois):«التواصل هو تبادل كلامي بين متكلم محدث لملفوظ موجه إلى متكلم آخر، وهذا المخاطب يلتمس الاستماع إليه، أو جوابا ظاهرا أو ضمنيا حسب نوع ملفوظه، لذلك كان التواصل بين شخصي، ومن جهة علم النفس اللغوي عملية التواصل هي ربط المتكلم الدلالة بالأصوات، ويتم عكس ذلك بالنسبة للمستمع بحيث يربط هذه الأصوات المنطوقة بدلالتها»(24)

وفي اللسانيات التطبيقية يعرفه ريتشاردز (Jack C. Richards) وآخرون: « التواصل هو تبادل الأفكار والمعلومات وغير ذلك بين شخصين أو عدة أشخاص في عملية التواصل، فهناك على الأقل متكلم واحد ورسالة ومستقبل، ودراسة التواصل تعتمد على اللسانيات الاجتماعية والنفسية ونظرية المعلومات »(25) ، في حين عرفه كولي (cooley)، على أنه: الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور. إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. ويتضمن كذلك تعابير الوجه والحركات ونبرة الصوت والكلمات.. ويستلزم ذلك النقل، من جهة، وجود شفرة، ومن ثانية، تحقيق عمليتين اثنين: ترميز المعلومات وفك الرموز مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل(26).

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن التواصل اللفظي ما هو إلا تبادل لرسائل لغوية تتضمن الأفكار والمعلومات وكل ما يصاحب عملية التواصل من حركات وصوت وتعابير جسدية...إلخ بين شخصين أو أكثر، عبر قنوات مختلفة باستعمال نسق من الأنساق بما يناسب الوضع التواصلي، ومراعاة السياق والمقامات والظروف والمقاصد بغية إحداث تأثير في العمليات الذهنية عند المستقبل، وباستجابته يتم التأثير في المرسل.

---

21) ينظر: الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، يوسف تغزاوي، عالم الكتب الحديث، إربد، 2014، ص93.

22) ينظر: لسان العرب، ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، ج 11، مادة (و ص ل)، المجلد الأول، دار صادر، بيروت، دت، ص 726وما بعدها.

23) قاموس التربية الحديث، بدر الدين بن تريدي، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص 154.

24) Dictionnaire de linguistique larousse , J.Dubois. et autres, 1994 pour la premier edition, canada, 1994, p93.

25) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Jack C. Richards and Richard Schmidt, pearson education, 3 ed Edition, London, 2002, p 89.

26) معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، محمد الدريج وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011، ص 52.

2--2التواصل اللغوي الشفوي والمكتوب: الماهية والفروق

يعد التواصل اللغوي أساس التفاعل الاجتماعي، وأحد أهم المفاهيم المرتبطة بالإنسان من دون غيره من الكائنات، وهو حسب سمون ديك(Simon Dik)«التفاعل(27) الذي يقوم بين المتكلم والمخاطب، ويتم بتغيير المعلومات التداولية بقصد تحقيق مقاصد معينة، إذ كلما تغيرت المعلومات التداولية عند أخذ الكلمة من أحد الطرفين إلا واكتسبت دورة الكلام التفاعل اللغوي، ولكي يتم التواصل اللغوي الناجح بين المتكلم والمخاطب، يتطلب الأمر إحداث تغيير بين المعلومات التداولية والمعرفة المشتركة بين المتكلم والمخاطب، لأن القاسم المشترك هو إحداث التواصل اللغوي»(28)

ومما ينبغي الإشارة إليه هنا: أن كل تواصل باللغة؛ يتأسس على أصوات وألفاظ تخضع لقواعد لغوية معينة من حيث النحو والصرف والتركيب للإحالة على مرجعيات ومعاني ومدلولات معينة؛ قصد تشكيل علاقة اجتماعية بين أفراد تحكمهم مجموعة من المعايير والعادات والرموز والقواعد اللغوية بهدف القيام بأنشطة مقصودة، «فالإنسان لديه القدرة التصورية اللغوية وهي قاسم مشترك عند البشر والحركة الذهنية واحدة-مع النظر إلى اختلافها درجة وإتقانا في طبيعتها، أما الوسائل والرموز فهي مختلفة بين الأمم في لغاتها المتباينة الدالات مع أن المدلولات في العالم الخارجي وفي المجردات المعروفة واحدة»29 فلذلك «لن يستطيع عقل إنسان أن يدرك فكر عقل إنسان آخر إلا إذا استعملت واسطة تواصل(لغة) موحّدة بين اثنين »(30)، حيث تتم عملية التواصل اللغوي بينهما من خلال العلاقة القائمة على «التفاعل المتبادل بين المرسل والمستقبل والرسالة اللغوية المكتوبة أو المنطوقة التي تقوم بينهما، باستخدام قدر من الكفاية اللغوية لدى كل من المتحدث أو المستمع، أو الكاتب أو القارئ عن طريق استخدام مهارة لغوية أو أكثر»(31)

يشكل التواصل الشفوي أساس العلاقات الإنسانية وجوهرها في الثقافات عبر الأزمنة ومنذ القدم، يقتضي وجود المتخاطبين في المكان ذاته والاعتماد الكلي على حاسة السمع، والتعبير اللغوي الشفوي بصفته حاملا للرسالة التواصلية، وكل ما يتطلبه من تعبيرات جسدية أخرى مثل لغة الجسد وتعابير الوجه.. يستند إلى الخطاب المنطوق، فهو التواصل الذي يتوسل باللغة الطبيعية، وهو أرقى ضروب التواصل وأصل في كل تواصل، كائنا ما كان، حتى إن ما سواه من ضروب التواصل المعلومة، إن حركات ملحوظة أو إشارات مبثوثة أو رموز منظومة، تبدو لنا موضوعة على قانونه ومفهومة على مقتضاه(32)، وقد عرض دي سوسير(Ferdinand de Saussure) لقضية هذا النوع من التواصل من خلال تفريقه بين اللغة والكلام إذ أشار إلى أن عملية تمثيل شكل التواصل اللغوي تتم في مستوى الكلام، على صعيد الفعل الفردي، وتستلزم تبادل الرسائل اللفظية(شخصين على الأقل)، ويجسد هذه الآلية تيار الاتصال الذي يأخذ نقطة انطلاقه، من عقل (الشخص أ) وتمثل هذه العملية مفاهيم مشتركة مع العلامات اللسانية أو الصورة السمعية، وهذه ظاهرة فيزيولوجية بواسطتها تنتشر الموجات الصوتية من فم (الشخص أ) إلى أذن (الشخص ب) ويقوم هذا الأخير بإحالة الصورة السمعية(الأكوستيكية) إلى عقله (متصور ذهني)، وبنفس الطريقة تتم عمليتا إصدار التلقي عندما يصبح المتلقي مصدرا أو المصدر متلقيا(33)، ومثّل لتلك العملية بالخطاطة التالية(34):

---

27) التفاعل بين المرسل والمستقبل حيث يتيح فرصا أفضل لكل منهما في الحصول على الاستجابات المطلوبة، ويشجع عملية التواصل وتبادل الآراء والفكر والخبرات أو ما يسمى بالتغذية الراجعة، إذ يتمكن كل من المرسل والمستقبل توجيه الأسئلة لتوضيح المعاني، واستخدام الرموز والاشارات اللفظية وغير اللفظية لزيادة الشرح والتوضيح، وطلب معلومات إضافية يتطلبها الفهم السليم للرسالة.

28) تفسير ظاهرة النحو الوظيفي لأنماط التواصل اللغوي، يوسف تغزاوي، منتدى تخاطب: ملتقى اللسانيين واللغويين والأدباء والمثقفين والفلاسفة، بتاريخ: الأحد 29 يناير 2012 - 18:53، http://takhatub.ahlamontada.com/t4621-topic .

29) علم الدلالة العربي بين النظرية والتطبيق- دراسة تاريخية تأصيلية نقدية، فايز الداية، دار الفكر، دمشق، 1996، ص15.

30) مشكلات التواصل اللغوي، ميساء أحمد أبوشنب، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2015، ص13.

31) المرجع نفسه، ص 12

32) اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1998، ص213 بتصرف

33) علم اللغة العام: فرديناند دي سوسير، ص30، واللسانيات ونظرية التواصل، عبد القادر الغزالي، دار الحوار للنشر والتوزيع، 2003، ص36.

34) ينظر: علم اللغة العام: فرديناند دي سوسير، ص30.

«ويكمن نجاح العملية التواصلية بضبط ميكانيزمات اللغة، ومراعاة طبيعة المتلقي، والتحكم في طبيعة المعلومات التي يتم بثها في أثناء الحدث التواصلي، وتكاد تجمع النظريات اللسانية على اختلاف أسسها المعرفية على أن كل سيرورة تواصلية تستلزم عناصر محددة، يجب توافرها لإنجاح الحدث التواصلي، مثل المرسل والمرسل إليه والشفرة »(35)، كما يشترط لنجاح هذا النوع من التواصل شروطا منها حسن نطق الأصوات ووضوح العبارات، وأن يكون الكلام لائقا مناسبا، بالإضافة إلى معرفة المرسل والمستقبل للغة المستعملة في الخطاب إلى جانب معرفتهما بالجانب الثقافي والاجتماعي المشترك، وصلتهما بالموضوع الذي يدور حوله الحديث، بحيث لا يتحقق التواصل الشفوي إلا بوجود العوامل السياقية-التي حدد معالمها رومان ياكبسون(Roman Jacobson) في حلقته التواصلية-والمتمثلة في: المتكلم (المرسل)- السامع(المرسل إليه)- المرجع- الرسالة – القناة(وسيلة الاتصال)- الشفرة(اللغة المشتركة). وفقا للخطاطة التالية:

وإذا كان التواصل الشفوي يقوم على اللغة المنطوقة ذات الطبيعة الحوارية(36)، والعلاقة المباشرة بين المتكلم(ين) والسامع(ين)، فيرى كل منهم الآخر، ويتلقى ردود فعل، يفترض أن المتكلم يريد أن يعبر عن أفكاره ومشاعره واتجاهاته ويريد تبادلها مع السامع، أو يريد أن يوظف الكلام المتصل بالسياق؛ بغرض الإفهام، وعلى السامع أن يؤول رسالة المتحدث تأويلا صحيحا، وهذا ما يفرض على المتحدث أن يمتلك كفاءة تواصلية تمكنه من إنتاج كلام يبلغ به قصده، مما ييسّر عملية التفاهم؛ أقول إذا كان التواصل الشفوي كذلك؛ فإن التواصل اللغوي الكتابي يقوم على الخطاب المكتوب، على عكس التواصل الشفوي القائم على الكلام الذي يتمتع بميزات تفتقدها عملية التسجيل الكتابي، إذ لا يحصل إلا بغياب القارئ لحظة الكتابة، ونقصد هنا الحضور الجسدي لا المعنوي، كما أن قضية التبليغ فيه تكون مؤجلة إلى حين التقاط القارئ للخطاب المكتوب، ويمكن التمثيل للحدث اللغوي في التواصل الكتابي بالخطاطة التالية(37):

فالتواصل الكتابي إذن « نشاط اتصالي محمول من المرسل(الكاتب) إلى المستقبل(القارئ) على مجموعة من الأسس والمبادئ العامة التي تمثل في جوهرها الغاية القصوى من استعمال اللغة»(38)، ويشترط نجاحه إضافة إلى ما سبق «حسن الخط، والعناية بلوازم الكتابة من وضع علامات الترقيم وغيرها مما يجعل الكتابة مفهومة مؤدية لغرضها، أما المستقبل فينبغي أن يكون قادرا على حسن الاستقبال وحل الرموز وجودة الفهم، وأن يكون قادرا على القراءة ودلالة الرموز الخطية»(39)

كما يتطلب من الكاتب، أن يقوم بدور المرسل والمستقبل، لأنه متوجه بما يكتبه إلى قارئ مجهول الهوية، لا يملك عنه أية فكرة، ولا عن ردود فعله إن كانت إيجابية أو سلبية إزاء المكتوب، لذا عليه أن يخطط لمعرفة درجة تفاعله بما يكتب، وأن يتنبأ بردود فعل القارئ، وأن يستخدم من الكلمات والأدوات ما يساعد هذا القارئ على فهم الحد الأقصى مما يكتبه له، فهو بذلك ينهض بدورين: أحدهما دور منتج الكلام، والآخر دور متلقيه، بل يتجاوز هذا إلى دور المشاركين، جماعة أو أفرادا، ممن قد يطلعون على المادة المكتوبة. وهذا دونما ريْب، يزيد من صعوبة أداء الكاتب.

35) نظرية التواصل بحث في الأصول والتصورات، خالد خليل هويدي، جامعة بغداد-كلية التربية/ابن رشد، جوان 2019، https://www.researchgate.net/publication/333894159

36) ينظر: اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة بحث في النظرية، محمد العبد، ص83.

37) التواصل اللغوي والتعليم، فتحي علي يونس، يناير 2009، ص13.

38) فن الكتابة والتعبير، ابراهيم خليل وابتهال الصمادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص15.

39) نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة-اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، عبد المجيد عيساني، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011، ص107.

خاتمة

وعليه يمكننا القول: إن التواصل اللغوي لا يمكن حصره في الشق الشفوي فحسب، بل إن شقه الكتابي دعامة لا يمكن إغفالها أو التخلي عنها، وسواء تعلق الأمر بلغة الكلام أم بلغة الكتابة في الفعل التواصلي، فإن الأمر كله يتعلق بعمليات لغوية تعبيرية وتخمينية عُليا وجِدّ معقدة، إلا أن المفصل الفارق بين الشكلين التواصليين، يكمن في الوقت الذي يمكن أن نقضيه رفقة كل كلمة أو فكرة أو عبارة، فمن المعلوم أن الكاتب يستند في بنائه للخطاب إلى أسس الإعداد والتخطيط، التصميم، البناء، الصحة النحوية، التسلسل، التحليل والبحث، الإخراج والتنظيم، والأسبلة(40)، فيتمكن من إعادة النظر في مكتوبه، إلى أن تصل أفكاره حدّ النُضج، لتظل في النهاية كلماته وأفكاره تحت السيطرة، إلا أن التواصل بينه وبين المستقبل يفتقر للتغذية الراجعة، في حين خطاب المتكلم محكوم بالوقت ومتابعة المستقبل، فلا مجال له للتفكير أو للبحث عن الأساليب المناسبة والألفاظ الدقيقة، إلا ما تمكن من استحضاره وتذكره، وما إن ينطق كلماته؛ تخرج عن سيطرته وتصبح في ملكية المستقبل، الذي إن لم يبلغه الخطاب يتمكن من طلب تغذية راجعة حتى يتحقق التواصل بشكل جيد.

قائمة المصادر والمراجع

- أسس علم اللغة العربية، حجازي محمود فهمي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 2003.
- أسس علم اللغة، ماريو باي، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط8، بيروت، 1998.
- تفسير ظاهرة النحو الوظيفي لأنماط التواصل اللغوي، يوسف تغزاوي، منتدى تخاطب: ملتقى اللسانيين واللغويين والأدباء والمثقفين والفلاسفة، بتاريخ: الأحد 29 يناير 2012 - 18:53، http://takhatub.ahlamontada.com/t4621-topic .
- التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية-نحو نموذج لمستعملي اللغات الطبيعية، عز الدين البوشيخي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 2012.
- التواصل اللغوي والتعليم، فتحي علي يونس، يناير 2009.
- الحصيلة اللغوية، مصادرها، أهميتها، وسائل تنميتها، أحمد معتوق، عالم المعرفة، ع 212، الكويت، أغسطس 1996.
- دراسات لسانية تطبيقية، مازن الوعر، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1989.
- طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير، سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2004.
- علم الدلالة العربي بين النظرية والتطبيق- دراسة تاريخية تأصيلية نقدية، فايز الداية، دار الفكر، دمشق، 1996.
- علم اللغة العام: فرديناند دي سوسير، تر: يوئيل يوسف عزيز، آفاق عربية، بغداد، 1985.
- فن الكتابة والتعبير، ابراهيم خليل وابتهال الصمادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- قاموس التربية الحديث، بدر الدين بن تريدي، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.
- اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة بحث في النظرية، محمد العبد، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1990.
- لسان العرب، ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، ج 11، مادة (و ص ل)، المجلد الأول، دار صادر، بيروت، دت.

40) ينظر: فن الكتابة والتعبير، ابراهيم خليل وابتهال الصمادي، ص 15-16.

- اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1998.
- اللسانيات ونظرية التواصل، عبد القادر الغزالي، دار الحوار للنشر والتوزيع، 2003.
- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994.
- اللغة والتواصل اقترابات لسانية لإشكاليات التواصل للتواصليين الشفوي والكتابي، عبد الجليل مرتاض، دار هومة، الجزائر، دت.
- مشكلات التواصل اللغوي، ميساء أحمد أبوشنب، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2015.
- معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، محمد الدريج وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011.
- المقدمة، ابن خلدون، ج2، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، 2004.
- نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة-اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، عبد المجيد عيساني، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011.
- نظرية التواصل بحث في الأصول والتصورات، خالد خليل هويدي، جامعة بغداد-كلية التربية/ابن رشد، جوان 2019، https:// www.researchgate.net/publication/333894159
- الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، يوسف تغزاوي، عالم الكتب الحديث، إربد، 2014.
- Dictionnaire de linguistique larousse , J.Dubois. et autres, 1994 pour la premier edition, canada, 1994.
- Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Jack C. Richards and Richard Schmidt, pearson education, 3 ed Edition, London, 2002.

البحث الثالث عشر

إشكاليات المصطلح المترجم في اللسانيات العربية الحديثة

د. مرتضى فرح علي وداعة

(أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية وآدابها، جامعة ظفار)

ملخص:

تتناول هذه الدراسة موضوع: إشكاليات المصطلح المترجم في اللسانيات العربية الحديثة. وتهدف إلى الوقوف على هذه الإشكاليات، والتعرف على الأسباب التي أدت إليها، ثم تقديم الحلول الممكنة. ووفقا لطبيعة الدراسة فقد كان المنهج المتبع هو المنهج الوصفي التحليلي من ناحية والتاريخي من ناحية أخرى.

توصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها: من أبرز المشكلات التي تكتنف المصطلح اللساني المترجم: تعدد الترجمات، الغموض، ونقل بعض المصطلحات كما هي دون إيجاد مقابل عربي. ومن العوامل التي تسببت في هذه المشكلات: طبيعة المصطلح المترجم، اختلاف اللغتين وطبيعتهما، قصور بعض المترجمين، وعدم كفاية المعاجم في هذا المجال. وبناء على النتائج توصلت لعدد من التوصيات من أهمها: أن يسند أمر المعاجم اللسانية إلى المجامع اللغوية، والهيئات، مع التنسيق التام بينها. والعكوف على معجم لساني موحد يتم فيه تلافي كل النواقص التي رافقت المعاجم اللسانية. وإنشاء موقع إلكتروني يختص بالمصطلحات اللسانية المترجمة.

الكلمات المفتاحية: المصطلح اللساني، اللسانيات العربية الحديثة، الترجمة، المعاجم اللسانية، المعاجم اللسانية.

Abstract:

This study deals with the topic: The problems of the translated term in modern Arabic linguistics. It aims to identify these problems and identify the causes that led to them and then provide possible solutions. The study followed the analytical method on the one hand, and historical method on the other.

The study reached a number of findings، the most important of which are: one of the most prominent problems surrounding the translated linguistic term: multiple translations، ambiguity, and the use of some terms as they are without findings an Arabic equivalent. Among the factors that cause these problems: the nature of the translated term, the different nature of the two languages, the shortcomings of some translators, and the insufficiency of dictionaries in this field. Based on the findings, the study reached a number of recommendations; the most important of them: to assign the matter of linguistic dictionaries to linguistic Council and bodies, in full coordination between them. And to work on unified linguistic lexicon in which all the deficiency that accompanied linguistic dictionaries are avoided, and to create a website that specialises in translated linguistic terms

Key words: Linguistic term, Modern Arabic linguistics, Translation, Linguistic dictionaries

مقدمة:

هناك إشكاليات في كثير من المصطلحات اللسانية المترجمة للعربية مما يضع الدارس أو القارئ العربي في إشكالية قد تبعده عن الفهم الصحيح للدرس اللساني في كثير، وهي مشكلة مزمنة، وأبعادها متعددة، كما أن هناك عوامل متعددة تقف وراءها.

مشكلة الدراسة: قامت اللسانيات العربية الحديثة على العديد من النظريات والمناهج الغربية، وروادها من أمثال: ديسوسر، وجبسبرسن، ونعوم تشومسيكي، وغيرهم. وتعتمد العلوم في فهمها على المصطلحات؛ إذ إنها تشكل المرتكز الأساسي للدراسة أو البحث العلمي في العلم المعني، واللسانيات الحديثة من بينها.

وفي مجال اللسانيات العربية الحديثة تتعدد المصطلحات المترجمة من اللغات الأخرى، لا سيّما اللغة الإنجليزية، هناك غموض في بعض الترجمات، وبعض الأخطاء، وكما أن هناك مصطلحات ترجمت بكتابة نطقها فقط، ثم يشرح ما يعنيه المصطلح، وهي من أبرز الإشكالات التي يواجهها الدارس والقارئ العربي تعدد الترجمات للمصطلح الواحد.

عليه، فالدارس قد يدرس مقررا ما، والأستاذ يتبع مصطلحات محددة، فيجيء أستاذ آخر يستخدم ترجمات مغايرة، كما أن الإشكال نفسه يواجه الباحث الذي يستعين بعدد من المصادر متباينة الترجمات للمصطلحات.

وهناك عوامل تقف وراء هذا الإشكال في مجال اللسانيات العربية الحديثة، وتحاول الدراسة سبرها، والكشف عنها، وتقديم الحل المقترح للإسهام في حل الإشكال، وطرح بعض التوصيات القابلة للتنفيذ.

بناء على كل ما سبق يطرح الباحث عددا من الأسئلة، تشكل الإجابة عنها إسهاما في حل المشكل، وهي:

- ما إشكاليات المصطلح المترجم في مجال اللسانيات العربية الحديثة؟
- ما العوامل التي وقفت وراء هذه الإشكاليات؟
- ما الحلول التي يمكن تقديما للإسهام في حل المشكل؟

الهدف من الدراسة وأهميتها:

تهدف الدراسة إلى الوقوف على هذه الإشكاليات، والتعرف على الأسباب التي أدت إليها، ثم تقديم الحلول الممكنة.

أما أهمية الدراسة فتنبع من خلال أهمية المصطلح في الدرس اللغوي؛ إذا إنه يشكل المدخل الذي ترتكز عليه الدراسات اللسانية الحديثة.

منهج الدراسة:

تقتضي طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لوصف الجوانب التي تستحق الوصف، ثم تحليلها، مثل: الترجمات المتعددة للمصطلح الواحد، والمنهج التاريخي لتحديد أصول هذه المصطلحات ما أمكن، والعوامل التي أدت لهذا التعدد، أو النقل لبعض المصطلحات كما هي.

محاور الدراسة:

يمكن تناول هذه الدراسة من خلال المحاور التالية:

- المحور الأول- المقدمة: وتشمل مشكلة الدراسة، الهدف من الدراسة وأهميتها، منهج الدراسة، ومحاور الدراسة.
- المحور الثاني- تعريف المصطلحات: الترجمة، التعريب، النقل، والمصطلح، واللسانيات الحديثة.
- المحور الثالث- إشكاليات المصطلح المترجم في اللسانيات العربية الحديثة، ومن أبرزها: تعدد الترجمات للمصطلح الواحد، نقل بعض المصطلحات كما هي، والغموض وعدم الدقة في بعض المصطلحات.
- المحور الرابع- العوامل وراء هذه الإشكاليات، ومن أبرزها: طبيعة المصطلح المترجم، اختلاف اللغتين وطبيعتهما، قصور بعض المترجمين، وعدم كفاية المعاجم في هذا المجال.
- المحور الخامس- الخاتمة: تشكل الخاتمة ما يلي: النتائج، والتوصيات.

تعريف المصطلحات: الترجمة، التعريب، النقل، والمصطلح، واللسانيات الحديثة

- الترجمة: لغة مصدر الفعل (ترجم) يقول الفيروز آبادي: ((وقد ترجمه، وعنه، والفعل يدل على أصالة التاء))[1] أي: وترجم عنه، يشرح ابن منظور المعنى المراد إذ يقول: ((يترجم الكلام، أي ينقله من لغة إلى أخرى، والشخص يسمى الترجمان، وهو الذي يفسر الكلام))[2]

عليه، فكلمة (ترجمة) مشتقة من الفعل الرباعي (ترجم)، ومن معانيها اللغوية: نقل الكلام من لغة إلى لغة أخرى، وكان يسمى من يقوم بهذه العملية يسمى الترجمان.

- واصطلاحا: تتعدد تعريفات الترجمة؛ ولعل السبب في ذلك تعدد المنطلقات النظرية والمرجعيات التي يُعتمد عليها في التعريف، ومن بين هذه التعريفات: ((نقل نص من لغة المصدر إلى لغة الهدف مع الحفاظ على التكافؤ الدلالي والأسلوبي))[3] وهي: ((شرح وتفسير ما يقوله وما يكتبه الآخر من لغة أخرى إلى لغة المتلقي أو المستمع))[4] ويحدد بيتر نيومارك الاتجاهات الأساسية لها؛ إذ يقول: ((لب الترجمة الاتصالية هو الرسالة، وأما الترجمة الدلالية فهو المغزى، أي القيمة والأهمية الدائمة))[5]

---

1) القاموس المحيط، الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت817هـ) تحقيق: مكتب تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة، بيروت، د.ط، د.ت، (ترجم)، ص1082.

2) لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم (630-711هـ)، دار صادر، بيروت، ط1، 1997، ج1، (ترجم)، ص47.

3) المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي-فرنسي-عربي)، مكتب تنسيق التعريب، المغرب، ط2، 2002م، ص155.

4) الترجمة في خدمة الثقافة الجماهيرية، تاريخها وتطورها، سالم العيسى، اتحاد كتاب العرب، دمشق، د.ط، 1999م، ص6.

5) اتجاهات في الترجمة، جوانب من نظرية الترجمة، بيتر نيومارك، ترجمة: إسماعيل صيني، دار المريخ، الرياض، د.ط، 1986م، ص129.

مما سبق يمكن تقرير الآتي:

- وجود لغة هدف، وأخرى مصدر.
- وجود رسالة يُراد ترجمتها.
- من يقوم بالترجمة.
- هناك جوانب يجب مراعاتها، مثل: الأسلوب، الدلالة...إلخ، ولعل هذا ما يتعلق بشروط الترجمة.

ومما يلاحظ على هذه التعريفات لم تخص ترجمة المصطلح، مع أن هناك العديد من المعجمات التي تترجم المصطلحات.

- التعريب: لغة من (عرب) وهو مصدر الفعل المضعّف (عرّب)، ومن معانيه: ((تهذيب المنطق من اللحن...والتكلم عن القوم))6 والمراد: جعل ما ينطق من الكلام خالٍ من اللحن، كما يعنى به التعبير عن جماعة من الناس، وهو ما يقوم به ما يسمى اليوم بـ (الناطق الرسمي). أمّا اصطلاحا فيحال إلى ثلاثة مفاهيم، هي: تعريب اللفظ، تعريب النص، تعريب المجال.7 والأول يعني أن تتفوه العرب باللفظ الدخيل على مناهجها،8 والثاني هو من مرادفات الترجمة غير أنه يختص من لغة أخرى للعربية فقط، والثالث، مثل تعريب التعليم، أي: الدراسة بالعربية في المؤسسات التعليمة.9

وما يهم هذه الدراسة هو المصطلح الثاني، وقد عُرّف بأنه: ((مصطلح يطلق على ما نقصده من عملية الترجمة، وهو أن نجعل الثقافة العربية المعاصرة على المستوى المعروف عالمياً، وأن نمضي بها قدماً))10

ويرى البعض أنه من قبيل الاقتراض اللغوي،11 وهو الذي يتماشى مع (تعريب المصطلح) لكن هذا قد يكون صحيحا إذا أصبح المصطلح من الدخيل، مثل: فونولوجي phonology.

- النقل: لغة تحويل الشيء من موضع إلى موضع،12 وهو مصدر الفعل (نقَلَ) أما في الاصطلاح فهو من باب الترجمة؛ وهو الناقل من لغة إلى أخرى؛ ولذا قيل: الترجمان هو الناقل مشافهة، وربما تُسمى اليوم الترجمة الفورية، والمترجم هو الناقل كتابة؛ وعليه فإن استعمال مصطلحَي النقل والترجمة في هذا البحث يأتي لمفهوم واحد ذي دقة متناهية في التفريق بينهما.13

مما سبق يلاحظ التقاطع بين المصطلحات الثلاثة (الترجمة، التعريب، والنقل) وكل منها يعني الترجمة هذا إذا استثنينا تعريب اللفظ والمجال.

- المصطلح: لغة من (صلح) والصلاح ضد الفساد، ويقال: تصالح قوم بينهم فهم متصالحون.14 واصطلح القوم، أي زال ما بينهم من خلاف، واصطلحوا على أمر ما بمعنى تعارفوا واتفقوا عليه.15 واصطلاحا يرى البعض أنه كلمة (مصطلح) ذات

---

6) القاموس المحيط، (عرب)، ص113.

7) دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، شحادة الخوري، دار الطليعة الجديدة، دمشق، ط1، 2001م، ج2، ص63-64.

8) المزهر في علوم اللغة وأنواعها، السيوطي؛ عبد الرحمن بن كمال الدين (ت911هـ)، شرح: محمد جاد المولى وآخرين، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، د.ط، 1987م، ج1، ص268.

9) إشكالية تعريب المصطلحات النقدية واللسانية الحديثة، يوسف وغليسي، مجلة الدراسات اللغوية، جامعة قسطنطينة، الجزائر، ج10، العدد 4، 1429هـ-2008م، ص43.

10) للغة العربية والنهضة العلمية المنشودة في عالمنا العربي، كارم السيد غنيم، اللغة العربية والنهضة العلمية المنشودة في عالمنا العربي، مجلة عالم الفكر، ج19، العدد4، 1989م، ص64.

11) إشكالية تعريب المصطلحات النقدية واللسانية الحديثة، مجلة الدراسات اللغوية، ص٤٣.

12) لسان العرب، ج14، (نقل)، ص345.

13) بين النقل والترجمة والتعريب، علي بن إبراهيم النملة، بين النقل والترجمة والتعريب، https://www.alukah.net/literature_language/0/115199/

14) لسان العرب، ج3، (صلح)، ص642.

15) المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، إستانبول، د.ط، 1989م، (صلح)، ص250.

أصل غربي، وهي مشتقة من الكلمة اللاتينية termino ومنها الإنجليزية termine بمعنى الحد، أو المدى، أو النهاية.16 و(الحد) هو السائد في التراث العربي، ومنه كتاب (الحدود) للفاكهاني، وقد عرف المصطلح بأنه: ((رموز تستخدم في كل فرع من فروع المعرفة والعلم لتعبر عمّا في أذهان مستعمليها من مضامين علمية، أو فكرية تعبيرا دقيقا محددا، توصلها توصيلا دقيقا إلى القارئ أو المستمع ليتسم بالموضوعية دون زيادة أو نقصان))17 كما عرف بأنه: ((تسمية تختص بالدلالة على مفهوم علمي أو تقني أو حضاري في مجال محدد))18

هذا، والتعريفان أهملا جانبا مهما، وهو أن هذا المصطلح يضعه أهل العلم المعني، ثم ينتشر، وإن لم يكتب له الشيوع والانتشار لا يصلح أن يكون مصطلحا في المجال المعني، وهناك علم المصطلح الذي أصبح يهتم بكل القضايا المتعلقة بالمصطلحات.

عليه، يمكن تعريف المصطلح بأنه كلمة ذات مدلول علمي لعلم ما من العلوم يتفق عليها أهل هذا العلم، وقد اتسمت بالشيوع والانتشار.

- **اللسانيات الحديثة:** لغة اللسانيات نسب إلى لسان، ثم جمع، وهو مشتق من (لسن) واللسان المقول، واللغة والرسالة، والمتكلم عن القوم هو لسانهم،19 والحديثة صفة مشتقة من (حدث) حدوثا وحداثة بمعنى نقيض ما قدُم.20 ولعل دلالة اللغة والحداثة ذات صلة بالمعنى الاصطلاحي الذي هو مقابل Linguistic في الإنجليزية، ويطلق عليه إضافة إلى اللسانيات الحديثة، علم اللغة، اللغويات، وتتعدد التعريفات في هذا الحيز، ومنها ((دراسة اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها))21 وهو علم يسعى للإجابة عن عدد من الأسئلة، مثل: ما اللغة، كيف تعمل، ما السمات التي تتقاسمها كل اللغات، ما التنوع الحاصل بينها، كيف يتعلم الطفل الكلام، كيف يمكن تدوين وتحليل اللغات غير المكتوبة، لماذا تتغير اللغات، وإلى أي مدى تتأثر اللغة بالطبقة الاجتماعية، ...إلخ.22

وعموما يمكن القول إنه العلم الذي يهتم بدراسة اللغة ومستوياتها (الصوتي، الصرفي، التركيبي، الدلالي) مع الوقوف على القوانين والنظريات اللغوية ذات الابعاد المتباينة.

إشكاليات لمصطلح المترجم في اللسانيات الحديثة: تتعدد هذه الإشكاليات، ومن أبرزها ما يلي:

-تعدد الترجمات للمصطلح الواحد: قد تتعدد الترجمات للمصطلح الواحد بدءاً بمصطلح linguistic نفسه الذي يترجم إلى: اللسانيات، علم اللغة، اللغويات، ومثل مصطلح phonology الذي يترجم إلى الصوتيات الوظيفية، علم الأصوات الوظيفي، النظام الصوتي، ومثل: second language الذي ترجم إلى اللغة الأجنبية، اللغة الثانية، اللغة غير الأم. وفي السياق ذاته -language for non native له العديد من الترجمات: اللغة العربية لغير الناطقين بها، والبعض يقول: اللغة العربية للناطقين بغيرها، والبعض يقول: اللغة العربية لغير أبنائها، والبعض يقول: اللغة العربية لغة ثانية. وphonetics إلى: علم الأصوات، الصوتيات، الصواتة، وsyntax إلى: النحو، والتركيب، وcompetence إلى: الكفاءة، والقدرة، و language functions إلى: وظائف اللغة، والوظائف اللغوية.

هذا، والمصطلحات المتعددة الترجمات كثيرة جدا، وذلك يجعل المتلقي سواء الدارس أو القارئ أو الباحث في حيرة من أمره أيها يختار، ولا سيما الطلاب الذين قد يتلقون المصطلح بترجمة من مدرس، ثم يأتي ثان ويلقي عليهم ترجمة أخرى.

-نقل بعض المصطلحات كما هي: هناك بعض المصطلحات تدخل إلى العربية كما هي، وهذا ما يسمى بالتدخيل، وقديما بالدخيل، وقد ألف فيه الجواليقي (ت 540هـ) كتابه (المعرّب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم) وتلاه شهاب الدين الخفاجي (ت 1659م) بمؤلفه (شفاء الغليل في كلام العرب من الدخيل).

---

16) (Terme (Grand La rousse da lalogue francaise, librairie Larousse, paris,1978, p: 6018

17) إشكالية مصطلح النقد الأدبي، محمد بلقاسم، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، تلمسان، العدد 5، 2004م، ص82.

18) المنهجيات المصطلحية العربية في العصر الحديث في ضوء النظرية العامة لعلم المصطلح، عبد اللطيف عبيد، مجلة التعريب، دمشق، العدد27، 2004م، ص61.

19) القاموس المحيط، (لسن)، ص1230.

20) نفسه، (حدث)، ص67.

21) علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، د.ت، ص49.

22) اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، جين إشتين، ترجمة وتعليق: عبد الكريم محمد جبل، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2010م، ص32-33.

ومن أمثلة هذا النوع في اللسانيات الحديثة: فونيم phoneme، ومورفيم morpheme ، وتونtone ولا يتضح فهم هذا النوع من المصطلحات إلا من خلال الشرح والأمثلة التطبيقية.

هذا، ومن المصطلحات ما دخل بنطقه، كما أنه ترجم إلى العربية، وهذا يجعل المتلقي حائر بين الاثنين، ومن أمثلة ذلك مصطلح: Pragmatics الذي ترجم إلى: البرجماتية والتداولية، وSemiotics الذي ترجم إلى: علم الرموز، السيمائية، السيموطيقا.

وهذا الأمر مرجعه أننا لا ننتج كثيرا، كما أن روح العمل الواحد قد تكون ضعيفة عندنا فيأتينا المصطلح الأجنبي فيجتهد كل واحد في ابتداع ما يقابله في العربية، أو يأخذه كما هو على حاله، أو يتصرف فيه.23

-الغموض وعدم الدقة في بعض المصطلحات: يعتري الغموض وعدم الدقة كثيرا من المصطلحات اللسانية المترجمة، وهذا نعني بها أنها لا تفهم لدى الدارس من أول وهلة مما يعقد الفهم عليه؛ ولهذا لا بد من أن تضبط المصطلحات المترجمة ضبطا دقيقا؛ حتى تُقدم للمتلقي في سهولة ويسر وتؤدي الغرض المنشود بدلا من السعي في فهم المصطلح ذاته، ومن الأمثلة على ذلك:

-إوالية وترجمتها Mechanism : في اللسانيات التوليدية، النحو عبارة عن إيوالية محدودة قادرة على توليد عدد لا متناه من الجمل النحوية مقرونة بوصفها البنيوي.24

- سنكروني وترجمتها Synchronic.

- الدراسة التعاقبية، وترجمتها Diachronic

فهذه المصطلحات وما شابهها تجعل الدارس والباحث والقارئ في البحث عن فهمها بدلا من أن تكون مدخلا مناسبا لتلقي الموضوع اللساني واستيعابه.

العوامل وراء هذه الإشكاليات: وسائل انتاج المصطلحات في العربية عموما تنحصر في التوليد، والترجمة والاقتراض، مما أدى إلى تعدد في بعض المصطلحات وغموض بعضها، أو الأخطاء في ترجمة بعضها؛ وذلك لأسباب متعددة تتراوح بين تعدد اللغات المصدر واختلاف طبيعتها وثقافتها، وعدم أو قلة اطلاع بعض المترجمين على الجهود السابقة لهم. ويمكن تناول هذه الأسباب والعوامل فيما يلي:

طبيعة المصطلح المترجم: من ذلك أن المصطلح لا ينطوي على اللغة العادية، وإنما يعتمد على اللغة الانعكاسية، أو ما وراء اللغة، وهو ما اصطلح عليه بـ(الميتا-لغة) Meta-Language وبذلك يكون في درجة عالية من التجريد.25 وهذا التجريد قد يجعل المصطلح غامضا في كثير من الأحيان. وفي بعض الأحيان يتعلق ببعض المصطلحات التي لا يوجد لها مقابل في العربية فتصبح من المعرب المنقول، مثل: semiology وهو مصطلح لساني نقدي، ومن ترجماته الشائعة: سيمولوجية، سيمولوجيا، سميائية، سيمياء، السيميائيات.26

وقد يكون المصطلح من المصطلحات المستحدثة فتتعدد ترجماته في البداية، وهذا شيء طبيعي، وبطول الزمن قد يكتب لأحد ترجماته الرسوخ والشيوع، وذلك مثل: stylistic الذي يعد من المصطلحات اللسانية والنقدية لطبيعة تداخل العلوم، وما أفادته الدراسات النقدية من الدراسات اللغوية. وكلمة Style مستحدثة نسبيا، ومشتقة من الكلمة اللاتينية stilus التي تعني المثقاب المعدني المستخدم في الكتابة على الألواح المشمعة، ثم في حقبة القرون من الرابع عشر وحتى السابع عشر أصبحت تدل الكيفيات بصورها المتعددة: كيفية التعارك، كيفية التصرف، كيفية التعبير، كيفية معالجة الموضوعات في الفنون الجميلة، ثم انتقلت إلى العربية بعدد من الترجمات، مثل: الأسلوبيات، علم الأسلوب، علم الأساليب والإنشاء، غير أن الأسلوبية هو المصطلح الذي كتب له الذيوع والانتشار والاستقرار.27

---

23) الترجمة واقعا وتطورا وصعوبات، (حوار)، حسن حمزة، مجلة: العربية والترجمة، العدد2، 2010م، ص145.

24) المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، رقم : 1 د.ط، 2002، (إوالية)

25) إشكالية المصطلح النقدي في الخطاب العربي الحديث، فاضل ثامر، مجلة (نزوى) الإلكترونية، 8-6-2009.

26) أزمة المصطلح النقدي المترجم إلى اللغة العربية بوصفها هدفا، عمار أحمد عبد الباقي، كوثر محمد علي جبارة، ص31-32.

27) إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي الجديد، يوسف غسيلي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص175.

اختلاف اللغات المصدر واختلاف طبيعتها مع طبيعة اللغة الهدف: من أبرز العوامل التي أوجدت مشكلا واضحا في المصطلح اللساني المترجم ما نحن بصدده، وذلك أن المصطلح الواحد قد تتعدد فيه اللغات المصدر، وفي العصر الحديث غالبا ما تكون الإنجليزية والفرنسية بحكم عوامل تاريخية لا تخفى على أحد، وقد تصل هذه المصطلحات إلى اللغتين الفرنسية والإنجليزية من الألمانية والروسية، والإيطالية، وغيرها، ولكل ثقافتها مع الوضع في الاعتبار نوع من الوحدة الثقافية واللغوية والتاريخية. وهذا يؤثر في صناعة المصطلح بناء على الخلفية الثقافية التي قد لا يكون للمتلقي العربي بها علاقة أصلا.

فالمغاربة عموما يميلون إلى الأخذ عن الفرنسية، يقول الفهري: ((واللسانيات في المغرب العربي تكلمت أولاً بمفردات المدرسة الوظيفية الفرنسية))28 بخلاف غيرهم ممن يترجم عن الإنجليزية، وتنتقل هذه المصطلحات إلى اللسانيات العربية، ولكل لغة ثقافتها وطبيعتها مما يؤثر على رسوخ المصطلح وعدمه، أو تعدده بحسب اللغات المصدر، أو غموضه لدى البعض الذين يعتمدون على لغة مصدر خلاف اللغة المصدر التي أخذ عنها الآخرون.

هذا فضلا عن الخلفية الثقافية للإقليم الذي أقيمت فيه الترجمة، والظروف التي طالت هذا الإقليم وأثرت على تكوينه الثقافي واللغوي، نعم الجميع يترجمون للعربية غير أن الثقافة العربية أصبحت بداخلها كثير من الثقافات المتباينة. وهذا يمكن أن نطلق عليه (الخلفية الفكرية واللغوية)29

قصور بعض المترجمين: نبه إلى هذا الأمر الكثير من القدامى والمحدثين، ومن أبرز القدامى الجاحظ (ت255هـ)؛

إذ يقول: ((ولا بد للترجمان من أن يكون بيانه في نفس الترجمة، في وزن علمه في نفس المعرفة، وينبغي أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها، حتى يكون فيهما سواء وغاية... وإذا كان المترجم الذي قد ترجم لا يكمل لذلك، أخطأ على قدر نقصانه من الكمال... ولو كان الحاذق بلسان اليونانيين يرمي إلى الحاذق بلسان العربية، ثم كان العربي مقصرا عن مقدار بلاغة اليوناني، لم يجد المعنى والناقل التقصير، ولم يجد اليوناني الذي لم يرض بمقدار بلاغته في لسان العربية بدا من الاغتفار والتجاوز، ثم يصير إلى ما يعرض من الآفات لأصناف الناسخين؛ وذلك أن نسخته لا يعدمها الخطأ، ثم ينسخ له من تلك النسخة من يزيده من الخطأ الذي يجده في النسخة، ثم لا ينقص منه، ثم يعارض بذلك من يترك ذلك المقدار من الخطأ على حاله، إذا كان ليس من طاقته إصلاح السقط الذي لا يجده في نسخته))30

وقد أصبح حديثا الخطأ في الترجمات ظاهرة تستحق الدراسة، ولعل هذا ما دفع البعض إلى التأليف في هذا الشأن، مثل: (أخطاء المترجمين) لأكرم مؤمن، و(أخطاء المترجمين الشائعة) لخالد توفيق.

هذا، ولم تسلم المصطلحات اللسانية من هذه الأخطاء فبعض المترجمين لم يكونوا على دراية تامة باللغتين المصدر والهدف، ثم بالمصطلح وتطوراته، وبالعلم ذاته أي اللسانيين، فليس كل من يتحدث العربية واللغة المصدر يكون قادرا على ترجمة المصطلح. وفي هذا الأمر نرى أن يسند أمر المصطلح والمعجم اللساني وغير اللساني إلى المجمعات اللغوية، والجمعيات، والمؤسسات المختصة سعيا إلى توحيد المصطلح المترجم وتقليل نسبة الخطأ.

عدم كفاية المعاجم في هذا المجال: نالت اللسانيات حقها من هذا التسارع المصطلحي مما أدى إلى التفكير في بناء معاجم تؤصل للمصطلح اللساني، وتضع أسس وآليات لرسم حدود مصطلح يتماشى مع اللغات الإنسانية الأصل والهدف تيسيرا للمتلقي لهذا المصطلح. فهل هذه المعجمات الحديثة قادرة على أداء دورها في ظل تعدد التحولات المعرفية؟ أم أنها مرهونة بما تمليها عليها إشكالية الترجمة المتعددة المرجعيات؟

هذا، وهناك جهود بذلت في هذا المجال، ومنها على سبيل المثال: معجم علم اللغة النظري، لمحمد علي الخولي، مكتبة لبنان، بيروت، 1982، ومعجم مصطلحات علم اللغة الحديث، لمحمد حسن باكلا وآخرون، مكتبة لبنان، بيروت 1983، وقاموس اللسانيات، لعبد السلام المسدّي، الدار العربية للكتاب، تونس 1984، ومعجم اللسانية، لبسام محمود بركة، -عربي فرنسي: ،1985 ، والمعجم

28) معجم المصطلحات اللسانية (إنجليزي-فرنسي-عربي) عبد القادر الفاسي الفهري، ونادية العمري، درار الكتب الجديدة المتحدة، الرباط، د.ط، 2007، ص7.

29) بحوث لسانية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، مبارك تركي، ط1، 2019م، ص286.

30) الحيون، الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت255هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، د.ط، 1955م، ج1، ص75-76.

الموحد لمصطلحات اللسانيات، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس 198، ،ومعجم المصطلحات اللسانية (إنجليزي-فرنسي-عربي) لعبد القادر الفاسي الفهري بمشاركة نادية العمري، درار الكتب الجديدة المتحدة، الرباط، د.ط، 2007.

ومما يلاحظ عليها أنها جهود فردية في الغالب، وكل منهم له رؤية ومنهج محدد، وهذا أدى إلى ظهور غياب أي اتفاق عربي (ولو نسبياً) حول المصطلحات اللسانية المتداولة حالياً في الكتابات اللسانية العربية، وهكذا تحولت المصطلحات إلى عائق، بل ((أصبحت مشكلاً قائم الذات عوضاً عن أن تكون مساعداً يقربنا من هذا العلم الدخيل علينا))31

حتى المعجم الموحد نفسه، والذي شارك في إعداده نخبة من اللغويين والخبراء من عدد من الدول، هي: المغرب، تونس، الجزائر، السودان، مصر، والسعودية لم يقرب وجهات النظر، بل أنه لم يكن أساساً معجماً مُوحَّداً؛ فهو يضيف متاعب أخرى للمتلقي العربي من خلال اقتراحه مصطلحات لسانية جديدة مكان مصطلحات شاعت عربياً، مثل: النحو التقسيمي كمقابل عربي لـ grammaire de constituants و هو ما درج على ترجمته عربياً بنحو المكونات.32 عليه، ومما سبق يمكن القول إن المعاجم اللسانية لا تتوفر فيها الكفاية التي تتيح فهم المصطلح اللساني المترجم، وأنه لا زالت الحاجة لمعاجم مجمع عليها؛ حتى يكون المصطلح حددا ومفهوما.

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة نرصد أبرز النتائج، وهي:

- من أبرز المشكلات التي تكتنف المصطلح اللساني المترجم: تعدد الترجمات، الغموض، ونقل بعض المصطلحات كما هي دون إيجاد مقابل عربي.
- من العوامل التي تسببت في هذه المشكلات: طبيعة المصطلح المترجم، اختلاف اللغتين وطبيعتهما، قصور بعض المترجمين، وعدم كفاية المعاجم في هذا المجال.
- مرجعية هذه الصعوبات تعدد الثقافات المصطلحية، وتعدد مرجعياتها اللغوية والفكرية.
- قد تلعب حداثة التجربة اللسانية في العالم العربي دور مهما في وجود الصعوبات التي تسببت في المشكلات التي تواجه المتلقي العربي تجاه المصطلح اللساني المترجم.
- التوصيات: للتقليل من إشكالية المصطلح المترجم في اللسانيات الحديثة يوصي الباحث بما يلي:
- أن تكون يسند أمر المعاجم اللسانية إلى المجامع اللغوية، والهيئات، مع التنسيق التام بينها.
- العكوف على معجم لساني موحد يتم فيه تلافي كل النواقص التي رافقت المعاجم اللسانية.
- إنشاء موقع إلكتروني يختص بالمصطلحات اللسانية المترجمة.
- أن يكون مقرر: المصطلحات اللسانية مقررا منفصلا بذاته في الجامعات العربية؛ تعميقا لفهم المصطلح ونشره.

31) مشكل وضع المصطلحات اللغوية، رشاد الحمزاوي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب الرباط، 1980، العدد1\18، ص75.

32) المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، مصطفى غلفان، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، وزارة الثقافة والإعلام السعودية، 26-3-2017.

قائمة المصادر والمراجع

الكتب المنشورة:

- اتجاهات في الترجمة، جوانب من نظرية الترجمة، بيتر نيومارك، ترجمة: إسماعيل صيني، دار المريخ، الرياض، د.ط، 1986م.
- إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي الجديد، يوسف غسيلي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008م.
- بحوث لسانية، مبارك تركي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، ط1، 2019م.
- الترجمة في خدمة الثقافة الجماهيرية، تاريخها وتطورها سالم العيسى، اتحاد كتاب العرب، دمشق، د.ط، 1999م
- الحيوان، الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت255هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، د.ط، 1955م.
- دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، شحادة الخوري، دار الطليعة الجديدة، دمشق، ط1، 2001م.
- علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، د.ت.
- القاموس المحيط، الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت817هـ)، تحقيق: مكتب تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة، بيروت د.ط، د.ت.
- قاموس اللسانيات، عبد السلام المسديّ، الدار العربية للكتاب، تونس، د.ط، 1984م.
- اللسانيات مقدمة اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، جين إشتين، ترجمة وتعليق: عبد الكريم محمد جبل، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2010م.
- لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم (630-711هـ)، دار صادر، بيروت، ط1، 1997م.
- المزهر في علوم اللغة وأنواعها، السيوطي؛ عبد الرحمن بن كمال الدين أبي بكر (ت911هـ)، شرح: محمد جاد المولى وآخرين، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، د.ط، 1987م.
- معجم علم اللغة النظري، محمد علي الخولي، مكتبة لبنان، بيروت، د.ط، 1982م.
- معجم اللسانية -عربي فرنسي: بسام محمود بركة، 1985 جروس بريس طرابلس لبنان، د.ط، 1985.
- معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، حمد حسن باكلا، مكتبة لبنان، بيروت، د.ط، 1983م.
- معجم المصطلحات اللسانية (إنجليزي-فرنسي-عربي)، عبد القادر الفاسي الفهري، ونادية العمري، دار الكتب الجديدة المتحدة، الرباط، د.ط، 2007م.
- المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي-فرنسي-عربي)، مكتب تنسيق التعريب، المغرب، ط2، 2002م.
- المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، دار الدعوة، إستانبول، د.ط، 1989م.

الرسائل العلمية:

- إشكالية ترجمة المصطلح اللساني والسيميائي من الفرنسية إلى العربية معجم (المجيب) لأحمد العايد أنموذجا (ماجستير)، أسماء بن مالك، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2013-2014م.

المجلات والدوريات:

- إشكالية مصطلح النقد الأدبي، محمد بلقاسم، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، تلمسان، 2004م، العدد5 .

- إشكالية تعريب المصطلحات النقدية واللسانية الحديثة، يوسف وغيسلي، مجلة الدراسات اللغوية، جامعة قسطنطينة، الجزائر، ج10، العدد4، 1429هـ2008-م.
- الترجمة واقعا وتطورا وصعوبات، (حوار)، حسن حمزة، مجلة: العربية والترجمة، 2010م، العدد2.
- الحمزاوي، رشاد، مشكل وضع المصطلحات اللغوية، رشاد الحمزاوي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب الرباط، 1980، العدد1-18.
- المنهجيات المصطلحية العربية في العصر الحديث في ضوء النظرية العامة لعلم المصطلح، عبد اللطيف عبيد، مجلة التعريب، دمشق، 2004م، العدد27.
- اللغة العربية والنهضة العلمية المنشودة في عالمنا العربي، كارم السيد غنيم، مجلة عالم الفكر، ج19، العدد4، 1989م.
- إشكالية تعريب المصطلحات النقدية واللسانية الحديثة، يوسف وغيسلي، مجلة الدراسات اللغوية، جامعة قسطنطينة، الجزائر، ج10، العدد4، 1429هـ2008-م.

المقالات في المواقع الإلكترونية:

- إشكالية المصطلح النقدي في الخطاب العربي الحديث، فاضل ثامر، مجلة (نزوى) الإلكترونية، 8-6-2009.
- بين النقل والترجمة والتعريب، علي بن إبراهيم النملة، بموقع:
- https://www.alukah.net/literature_language/0115199//
- المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، مصطفى غلفان، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، وزارة الثقافة والإعلام السعودية، 26-3-2017.
- نظرة في كتاب (مصطلحات لسانيّة وأدبيّة بالإنجليزيّة: إضاءة وتنوير) مقال، فهد بن عبد الله الخلف،
- بموقع cm18.htm/20181103/http://www.al-jazirah.com/2018
- المراجع الأجنبية:
- - Grand La rousse da lalogue francaise, librairie Larousse, Paris, 1978, p: 6018 (Terme

البحث الرابع عشر

Digital Technology Importance For University Education Quality During Covid19- Pandemic

Abbas T Alsahlanee 1*

University of Thi-Qar, Thi-Qar, Iraq.

Email: abbas.thajeel@utq.edu.iq, abbas.thajeell@gmail.com

Abstract.

As a result of digital technology, massive changes are occurring in education, skills, and jobs. These advancements show how technology is playing a larger role in education. Digital technologies are expanding beyond creative and non-traditional teaching and learning approaches as a result of education cooperation. Due to unusual and never-before-seen conditions, educational institutions all around the world have been forced to develop their e-learning systems virtually overnight as a result of the covid-19 epidemic. This study aimed to describe the impact of the digital technologies in its dimensions (technological dimension and knowledge dimension) on the quality of education like (commitment to quality, published scientific research and academic reputation) during the covid-19 outbreak. On the other hand, the current study explored the studies done on digital technologies and university education during the covid-19 epidemic. The descriptive method was utilized to attain this aim. The most essential finding of this study is that digital technologies, in all of their dimensions, have a substantial influence on the quality of university education during the covid-19 pandemic. The study›s findings highlight the need for continuing education and acquiring high-tech skills. The focus of education›s future is on digital technology, and conventional educational forms will be completely superseded.

Keywords: Artificial Intelligence, Digital Divide, Digital Transformation, Education Strategies, ELearning, Online Learning.

الملخص

نتيجة للتكنولوجيا الرقمية ، تحدث تغييرات هائلة في التعليم والمهارات والوظائف. تُظهر هذه التطورات كيف تلعب التكنولوجيا دورًا أكبر في التعليم. تتوسع التقنيات الرقمية إلى ما وراء مناهج التدريس والتعلم الإبداعية وغير التقليدية نتيجة للتعاون التعليمي. بسبب الظروف غير العادية والتي لم يسبق لها مثيل ، اضطرت المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم إلى تطوير أنظمة التعلم الإلكتروني الخاصة بها بين عشية وضحاها تقريبًا نتيجة لوباء كوفيد 19-. هدفت هذه الدراسة إلى وصف تأثير التقنيات الرقمية في أبعادها (البعد التكنولوجي والبعد المعرفي) على جودة التعليم مثل (الالتزام بالجودة والبحث العلمي المنشور والسمعة الأكاديمية) أثناء تفشي فيروس كورونا. من ناحية أخرى ، استكشفت الدراسة الحالية الدراسات التي أجريت على التقنيات الرقمية والتعليم الجامعي خلال وباء كوفيد 19-. تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق هذا الهدف. النتيجة الأكثر أهمية في هذه الدراسة هي أن التقنيات الرقمية ، بجميع أبعادها ، تؤثر بشكل كبير على جودة التعليم الجامعي خلال جائحة كوفيد 19-. تسلط نتائج الدراسة الضوء على الحاجة إلى التعليم المستمر واكتساب مهارات عالية التقنية. يركز مستقبل التعليم على التكنولوجيا الرقمية ، وسيتم استبدال الأشكال التعليمية التقليدية تمامًا.

1- Introduction

Digitalization has shaped the overall educational structure worldwide over the last decade, with practitioners, researchers, and policymakers paying close attention to educational development. Education is unaffected by the rapid advancement of technology›s digitalization; other sectors are also changing [1]. The fourth industrial revolution is transforming the world›s living and working standards; many traditional educational styles and learning methods are obsolete. Digital education penetrates and aids in the education of students from afar [2]. Other sectors of the industrial revolution are also reliant on educational structures to improve industry skills. The industrial revolution was marked by the establishment of the educational sector [3].

The educational sector has an opportunity to provide a more significant goal in terms of communication conditions, appropriate knowledge, and understanding deployment. Information will be made freely available; however, understanding and perspective on knowledge will be necessary for developing innovative learning methods. All approaches and ways of life learning, distance learning, and practical learning will now have to be accommodated in traditional classroom education [4]. The philosophy of education does not include composed, massive physical availability structures, devices, or educational development based on psychological structures. In today›s world, the focus of education is shifting to technological learning and usability. When a person learns a new technology in a reasonable amount of time, they will be considered skilled. The concept of education 4.0 is a skill that is useful today but may not be useful tomorrow [5]. Future learning will be replete with simple, cost-effective, and efficient digital technology. As a result, aggressive improvement, exceptional service systems, determination, unique aptitudes, access to leading data and information resources, constant transformation and development, alignment to excellence, consummation, and belief must all be endorsed by education administration and learning procedures [6].

In many worlds, the fourth industrial revolution ushers in a paradigm shift in educational policies and reforms. Developed countries adapt to technological advancements on a regular basis, filling skills gaps and opening doors to new resources. Due to insufficient ability, political incompetence, and long processing policies to implement digitalization processes, the case of

an underdeveloped nation is very different. By [7], the fourth industrial revolution and industry 4.0 technologies, according to Roodt and Roen, will provide the greatest potential for wealth creation in the history of our planet. Leaders in technology and digital entrepreneurs will seize the opportunities that technological advancement provides.

With the introduction of modern technology, which is characterized by high speed and widespread influence in all aspects of life, a massive transformation in the world of information and knowledge happened, resulting in the establishment of a divide between affluent and poor countries. As seen by the imbalance of information streams, the «digital divide» is a huge challenge for emerging or impoverished countries to keep up with information technology [8].

Societal progress is increasingly assessed in terms of knowledge or information societies rather than industrial societies. In the sense that these civilizations› growth is reliant on intellectual technology, where information is the driving force for advancement, and where the majority of people are involved in the generation, processing, and distribution of information, these societies are known as knowledge societies. «the information divide is still wide between those who have and those who have not,» said Bra Hama Sanou, secretary-general of the international telecommunication union (ITU). Ownership is based on the ability to use information technology and knowledge of it [9]. However, data and study findings show that, despite all attempts at growth and modernization, this gap will persist because it increases year after year; for a variety of reasons, including technical, financial, economic, political, and socio-cultural factors.

Access to technology should be a basic human right in order to bridge the digital gap. As long as there is a desire to learn skills in addition to giving access to information technology, it may be time to reconsider how to address the digital divide, and keeping people in emerging nations linked to their culture and global knowledge is an essential social benefit, regardless of ethnicity, income, education, or age as contributing factors to the digital divide, the digital divide between those who have knowledge and those who do not may continue to narrow as the prices of computers, mobile devices, internet services (the internet), and other information tools fall [10].

The covid-19 pandemic has a significant impact on the United Nations› sustainable development goals (SDGs), which were ratified by the united nations in 2015 [11]. The fourth target of the SGDs, in terms of ‘quality education,› has been created to address the worldwide level of education. This objective promotes the idea that every student should acquire the skills and information necessary to support global sustainable development, to benefit the world›s people, future generations, and the environment The implementation of covid-19, on the other hand, has had a worldwide influence on the education business, particularly owing to the closure of educational institutions.

Even more than a year after the infection began to spread over the globe, the covid-19 pandemic continues to pose a major threat to civilization. Regrettably, the globe remains firmly in its grasp. With the spread of this virus, every facet of life in the planet as we know it has been radically transformed. The primary goal of all countries at this time is to slow the spread of covid-19 throughout society [12], [13], [14]. Due to the spread of the deadly covid-19, schools, colleges, universities, and other higher education institutions around the world were forced to close as a dramatic precaution to prevent widespread infection [15]. As a result, policymakers, particularly

in the global educational sector, embraced the new normal as quickly as they could. In the current situation, the majority of educational institutions around the world have adopted the e-learning system, in order to keep the teaching and learning process going [16].

E-learning is the concept of giving knowledge or education to learners via the internet, satellite, interactive television, intranet, or extranet [17]. E-learning is defined as the use of contemporary technology and available e-tools to provide successful two-way communication, in order to disseminate information to all key stakeholders in the education industry on a worldwide scale [18]. During the covid-19 epidemic, e-learning proved to be a vital tool for effectively continuing education at all levels [19]; [20]; [21]. In order to build a culture that nurtures learners in both formally and informally resources, e-learning necessitates a large amount of work and dedication [22].

Crawford et al. [23] stated that a fast transition from face-to-face education to e-learning is resulted in a flood of issues and concerns throughout the world during the covid-19 epidemic. It is worth noting that the active, rather than exclusive exploration of a new medium of instruction all over the world is without a doubt a beneficial growth of the learning process. The most pressing topic on everyone›s mind, however, is whether or not e-learning is the most effective and satisfying style of instruction for pupils, notably middle school children, who are entering into young adulthood and are surrounded by a wealth of stimuli and triggers. As a result of the covid-19 pandemic›s rapid growth, e-learning has become a vital, if not fundamental, aspect of worldwide education, post-baccalaureate or post-graduate education is the most common. Despite the fact that e-learning has been here for over two decades, it has yet to surpass traditional learning.

The primary goal of e-learning has been to make it easier for students to migrate to remote learning, online courses, or degrees. No one could have predicted that e-learning would become the major mode of teaching through pre-school to educational institutions in the near future. Because of the scarcity of resources in developing nations, online learning is and has continues to be a difficulty for these countries. However, Basilaia and Kvavadze said that e-learning is a method that can produce effective results in countries that are technologically advanced, however, this claim cannot be stated with total certainty for the other countries [20]. This is due to the fact that students in underdeveloped nations have had a number of issues with e-learning. The dearth of digital gadgets that are quickly and adequately accessible at home is one of the most pressing of these issues, a shortage of inexpensive, dependable, and fast internet access, particularly in rural and underserved areas [24]. Despite these obstacles, after a rapid increase in covid-19 infection rates on a global scale, schools set up an e-learning system immediately to continue the teaching - learning activities. Adapting to this new method has been difficult for both teachers and pupils, as many have had to relearn how to teach from scratch. Human capital skills are being displaced by high-speed internet, high-performance digital technologies, and deep learning procedures [25].

Several types of study based on the field of online learning have already been conducted around the world, but they have primarily concentrated on the implementation of virtual learning methods at the university level. As a result, this study will fill a vacuum in the current literature by concentrating on the degree of happiness among students at universities and schools, as well as analyze the general state of digital technology science in education 4.0 The major goal of the

meeting is to determine the direction and enhance research on educational structures and changes in the learning process using digital technology. The rapid advancement of digital technology in a variety of disciplines has enticed scholars to use these resources to improve educational quality. The current study will conduct a literature review and determine categories, settings, processes, and methodology in order to provide an overview of the research on digital technology and education 4.0. The study›s secondary goal is to identify research gaps and limits in the field. This is to evaluate the difficulties and issues that students experience when it comes to attaining their learning goals, particularly when it comes to online learning, and to investigate the problems and issues that students face when it comes to e-learning, especially during the covid-19 epidemic. This research has taken into account both the good and negative elements of e-learning activities in order to assess their impact on student satisfaction. In order to evaluate the relationship between e-learning and student happiness, the study covered most of the elements that might affect students› e-learning. It›s vital to highlight that while setting up and maintaining an e-learning system is a must these days, it›s also critical to assess if the learning requirements have been achieved. If there isn›t a learning strategy in place to ensure that the learning objectives are accomplished, educators must consider the techniques that should be used to improve e-learning. It›s worth noting that there›s no use in adopting e-learning methods if the intended recipients, i.e. Students, aren›t happy with them. To do this, significant gaps must be bridged in order to get to a position where the majority of students are pleased with their learning and significant progress is made toward achieving the desired level of knowledge.

2. Digital technologies

The present social-economic structure is resisting the adoption of education in the 4.0 era. The legal structure and ethical provision of the digital environment are the initial steps toward achieving revolution 4.0. Government regulators take a keen interest in digital technologies since they are the ones who put them into practice [26]. Technologies of the digital age because of a good learning and adaptation structure in developed regions, adaption is more regular and efficient, but in undeveloped and developed regions, numerous implementation and regulatory difficulties arise [27]. Recent studies, on the other hand, indicate that continued progress and technological advancements make room for the digital transformation of education. Given the demographic situation and advanced robotics, considerable education demands in personalized and adaptive systems employing digital technologies are anticipated to arise shortly.

Digital technologies are already an important part of society in the era of 4th Industrial Revolution (IR 4.0), according to Hrtonová et al. [28], educational learning and development are the perspective of the contemporary world with digitalization. Students are accustomed with digital gadgets such as smartphones, tablets, and computers in the modern world, from elementary school to higher education. The majority of the time, people use these gadgets for communication and amusement. However, the changing world›s need is for kids to learn and be educated via these gadgets. For trainers and instructors who have been working for a long time, understanding these gadgets is difficult.

Figure 1. Adaptive systems employing digital technologies

The outcomes of Zeehan et al [29], study demonstrate that instructors› preparation for new technologies is difficult. The study›s findings also show that educators have yet to fully integrate digital technology into their teaching practices in order to improve students› digital abilities. The current growth of digitalization in IR 4.0 has altered the educational medium, as well as learning and working skills. As digital technology advances, children will be able to get suitable learning synchronization as «future scientists» who may acquire knowledge at the intersection of several topics [30]. Because of the widespread use of digital devices to the internet of things (IoT), students and academics are finding it simpler to enhance their abilities. According to [31], there is presently a skills and necessary skills gap for the use of digital devices as well as IoTs, which might grow in the future if nothing is done. IoTs adapt to new methods of interacting with machines and data, and higher education must incorporate the most recent related technologies. The global socioeconomic difficulties force higher education in the twenty-first century to embrace digital technology and big data analytics in order to provide personalized learning skills through value-added intelligent educational models. This allows for a blended learning environment in which academics pick the finest educational learning models. This is also linked to communities; here, they may improve their skills and knowledge through time. Control computing, big data, the IoT, cyber-physical systems (CPS), and the integration of intelligent applications and adaptable services for smoother surroundings are all part of industry 4.0 model›s evolution [32].

The use of a variety of digital devices makes it simpler to improve the educational environment. Modern 3-d technologies, where give a superior learning experience that is computer controlled. Increasing the employability potential of engineering studies/degrees and promoting future students› interest in them through the use of 3-d technology in teaching upgrading skills and innovative approaches. The 4th industrial revolution (IR 4.0) is a digital technical innovation that emerges from the convergence of robotics, the internet of things, and the internet of services. Due to the widespread availability of these gadgets, kids› talents and skills are being developed. However, there is still a skills and literacy gap in the educational system regarding the use of these

devices in the learning process [33]. In IR 4.0, the revolution of how we look at and undertake education has been a key component. Users still require the skills and capacities to interact with these gadgets, even while digital technologies offer personalized and self-learning models that express empowerment [34]. Individuals may study autonomously thanks to digitalization, yet critical learning remains a challenge. The influence of digital technology on the learning process is substantial. Literature is usually at a minimum when discussing pupils› critical literacy [35]. The literature on digital technologies is heavily reliant on qualitative research. In the area of literature, there are adequate research from quantitative and review publications.

3. Education 4.0

The current analysis incorporates published publications from the education 4.0 literature. According with world economic forum (20092010-), education is built on a well-balanced physical framework, as well as methods and gadgets that foster psychological development. Knowledge construction is similar to the creation of housing societies, bridges, and highways. Education in the fourth industrial revolution era emphasizes on reason and skills while ignoring ethics and self-assurance. The influence of IR 4.0 on education is similar to that of the other sectors; many educational policies and practices are no longer applicable [36].

The present research is discussed in the Thailand government study case; the Thai government declared the system›s adoption of IR 4.0 for educational purposes. The Thai government makes video teaching materials and online class sessions available to students. The results have demonstrated to students and instructors that [37]. With high-speed internet and high-end digital gadgets, a sustainable education system in industry 4.0 is conceivable. Education 4.0 has a critical role to play in delivering skilled and marketable personnel capable of performing and meeting business needs. One example of how to deal with the possibilities of digital technology is the mix learning approach. Students› online learning and personality learning awareness are the focus of this model [38].

Education that is long-term without the IoT being involved and accessible in the industrial revolution, 4.0 will be impossible. Machines are an essential element of social and economic progress in version 4.0 [39]. Khan discusses the IoT in business (so-called IoT) and university education requirements during the 4th industrial revolution. The concept demonstrates the significance of gadgets in the process 4.0. The outcomes of the study revealed that if students and instructors are unable to implement education 4.0, the knowledge gap between digital technologies and IoTs would increase. In terms of marketable graduates and skills necessary, the IR 4.0 still has a long way to go, and many higher education changes are needed to improve education and the education system [40].

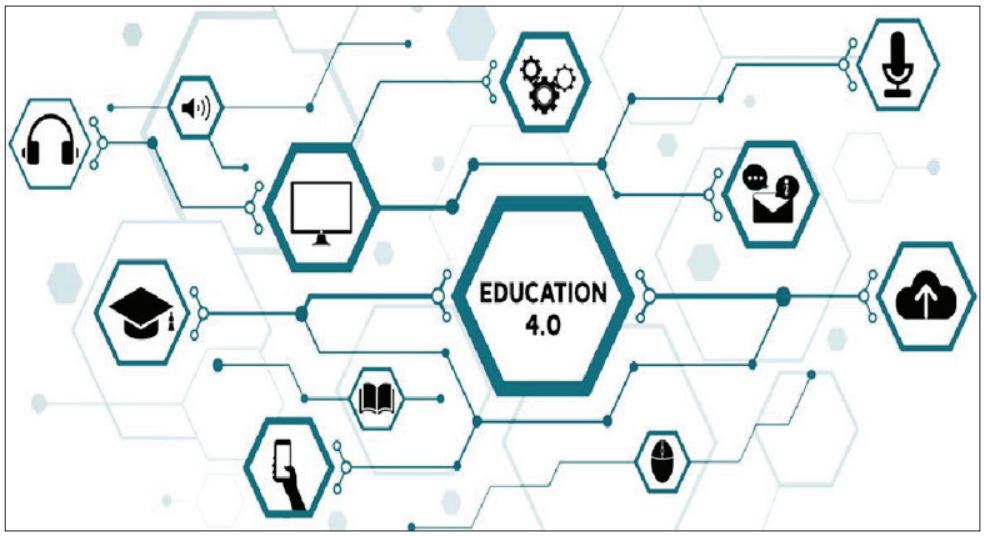


Figure 2. Influence of IR 4.0 On Education is long-term with IoT.

The industrial revolution and digital technologies 4.0 visioning for a digital society based on educational advancement [9]. However, according to Goswami et al., research has especially addressed the learning outcomes utilizing digital technologies in students, indicating that learning outcomes drive integrative performance through early performance and reflection. Before the finalization examination, they are given the opportunity to enhance their account. The outcomes of the study revealed that students acquire skills more quickly and efficiently when they use interactive technologies and platforms [41]. However, in the next years, the young population should be prepared for technological adaptation and advanced education learning; education 4.0 does not change the learning framework, and the sources of information are already outdated [42].

Develop digital competency needs to be supported by personal and societal facilities that take time to grow up. Digital competency is a necessity for the utopian future; digital competency development is an integral component of education 4.0. In this context, several countries are implementing digital educational changes to provide a strong academic framework [43]. Furthermore, education 4.0 enables students and instructors to learn in a consistent, long-term manner while also fostering teamwork.

4. Digital transformation

The third main categorization of literature linked to education 4.0 is artificial intelligence and digital transformation. The traditional way of education, from elementary school to higher education, is fast transitioning into a digital mode of learning, and while the initial cost of infrastructure construction is greater, the benefits are more beneficial in the long run.

The disruption of conventional industries by digital technology has profoundly altered and transformed the educational system [44]. Before the education4.0 model, educational establishments had an important role, and today the function of education is even more important owing to the relevance of skill requirements. Universities in higher education must digitalize

and employ digital communications for learning, as well as develop additional remote learning channels [45]. The digital transformation also isn›t making it easier for poor countries; wealthy countries are building education 4.0 models to improve learning. Due to the fast growth of digital technology such as robotics and artificial intelligence in learning, teaching is becoming more difficult for instructors. Only skilled, highly trained, and educated personnel are required, which has an impact on the education sector. In order to fulfill the demands of the present marketplace IR 4.0 technologies have created new employment. As a result, new consumer services and distinctive items will be introduced [46]. According to current research, teachers› education curriculum levels and skills are insufficient and must be improved. As a result, new digital technologies connected to education curricula are being developed in response to the present demand for technological advancements [47]. The extent to which instructors adopt digital technology education in the teaching practice had also long been a topic of education and learning, according to Qureshi, et al., Future education will be entirely centered on digital mediums and gadgets; there is no way to escape digitalization at this time [48].

Figure 3. Universities with effective utilization of digitalization.

The industrial revolution 4.0 is supporting artificial intelligence to alter the dynamic digital tactics and confront the whole planet. The effective utilization of digital learning environments in academic settings provides an advantage in jointly addressing a number of key techno-social problems. According to Leiner et al., instructors› and students› attitudes about digital sources differ substantially. Teachers prefer to follow less established or structured systems, whereas students favor the cooperative model›s expanding technology [49]. Due to the increasing digital transformation process, the learning and continuous adaptive learning will be more beneficial for instructors in the future. However, the outcomes of a study contained in this review demonstrate that artificial intellectual capital may be utilized to improve human effectiveness

and competitiveness in order to decide the educational systems and science, as well as respond to prospective modern-day issues. According to the findings of the research, the advanced model of education and science structure in form 4.0, based on personal and artificial intellectual capital [50], should be used. Some experts, however, feel that the most important aspect is people: skilled human resources who can use digital technologies and adapt swiftly to new technology. The corporate world cannot evolve and flourish without skilled human capital: digital business models, industry 4.0 robotics, sophisticated data, artificial intelligence, and quantum computing. Education 4.0 is an important component in the development of skilled human capital [51]. Because of the skills necessary in the sector, the digital revolution is heavily reliant on education 4.0. Many writers studied the data on digital transition; they utilized qualitative and quantitative research techniques.

5. Impact of covid-19 on education

The world health organization›s (who) china country office reported an unknown respiratory infection on December 31, 2019. According to the study, pneumonia with an unknown cause was discovered in Wuhan, Hubei province, china. The patients are primarily seafood market merchants and vendors from Huanan. There was no substantial indication of human-to-human transmission, and no healthcare professionals were affected, according to the study. Thailand was the first country to be infected outside of china. The Philippines recorded the first death caused by the coronavirus. Covid-19 was assigned to the unknown pneumonia case by the world health organization on February 11, 2020. Within a month, it was designated a pandemic on March 11, 2020. Travel restrictions and border closures were implemented across the world, as well as social isolation, health precautions, and warnings to populations to stay home. According to the fact tank, 91 percent of the world›s population resides in nations with immigration restrictions, with 39 per cent living in countries with completely closed borders. In 216 countries and territories, there are 15,296,926 confirmed cases and 628,903 confirmed fatalities as of July 2020. The data show that many lives have been touched by the epidemic, not just in impoverished nations but also in wealthy countries such as the united states—the pandemic›s influence has affected the lives of individuals all over the world. Many families were split up, and death brought with it sadness and loss. Many countries› economies suffered as a result of corporate closures, and educational institutions were not immune.

Following the adoption of the seventeen united nations sustainable development goals in 2015, several empirical studies [52], [53]; [54]; [55], have suggested that policies be implemented to achieve these various SDGs. Clean and cheap energy (target 7) is one of them, as is economic growth (goal-8), sustainable cities (goa-11), climate change (goal-13), and public-private partnerships (goal-14), (goal-17). Quality education (goal-4) is a metric that has received little attention in the literature. Furthermore, especially in light of Covid-19›s unexpectedly fast expansion at the end of 2019, the rapid adoption of e-learning techniques has had a significant and negative impact on the educational industry. Although the globe shifted to an entirely online learning system in the first wave of the new Covid-19 epidemic, most educational institutions reverted to a mixed learning system in the second wave. In light of the fact that people all around the world are beginning to accept Covid-19 as the new normal, academics are interested in determining the

impact of hybrid learning systems on student happiness. In this regard, a previous study was used in order to examine the impact of hybrid learning, which combines face-to-face and e-learning methods, on student satisfaction.

Furthermore, Adams et al. [56] performed study to assess the effectiveness of a hybrid lecture style with a standard lecture format. Apart from the format, all of the other factors, such as the teacher, the lesson material, the worksheets, and the assessments, were identical. The findings of this experiment revealed that the satisfaction dynamics of conventional and mixed learning systems differed significantly. When compared to the other set of pupils, those who received conventional education performed better. Furthermore, the research indicated that students in the mixed learning style were less engaged with one other and the instructors owing to communication problems, and depended only on technology for all educational opportunities. The loss of face-to-face connection with instructors and classmates in e-learning might influence students› happiness, according to this study. Another study by Cole et al., [57] found that students are happier with partially online learning than with fully online learning. Between university students, the research was conducted over a three-year period. There were 541 students who took part in the online poll, with no notable differences in their academic levels, age, or gender. The results indicated that the majority of the students in the study were happy with these aspects, including the convenience of e-learning. These same students, on the other hand, were less happy with online learning when it came to the absence of connection with their professors and classmates. As a result, this study found that, on average, hybrid learning had a favorable influence on student satisfaction.

In another case, a study was written in which Moore [58] stated that if the five main principles were followed, a higher quality of e-education might be attained. Learning efficacy, size, accessibility, faculty, and student happiness were all taken into account. It is widely assumed that instructors and universities can devise ways to teach students in the most effective practices for making the most of their learning process, and that an interactive methodology may be used to make the courses more engaging and successful. According to a study conducted by Lorenzo and Colleagues [59], there are seven elements that might influence student happiness. After polling 295 students, Sun et al. [60] found the variables. These factors were course quality, course flexibility, teacher attitude, computer phobia, and assessment variety. It has been found in online learning that now the importance of these elements is measured by the metric that if the quality of these variables is up to par, it will almost certainly result in an appropriate degree of student satisfaction. However, as time has passed, both learning and teaching techniques have developed significantly. Teachers must move learning away from text-based approaches and toward more interactive, creative, and strategic strategies that keep students interested throughout the learning process.

Although changes have been made in earlier decades, it is now necessary to make this a required practice, especially because the Covid-19 has made us understand that the dynamics and future of education may alter forever. Gray and DiLoreto›s work emphasizes the significance of this [61]. In order to establish a favorable link between e-learning system practices and the variable of teaching quality, the researchers based on four criteria. The ‹course structure,› ‹student involvement,› ‹learner interaction,› and ‹instructor presence› were among these criteria. The study›s findings revealed that the use of effective techniques, particularly in the design of these variables, had a substantial impact on students› e-learning skills and satisfaction.

In the same vein, research has demonstrated that online evaluation is a key element that deters interest in e-learning techniques and, as a result, the degree of contentment of course material recipients. There aren›t many successful techniques for making the online survey experience real. In this case, Barber et al. [62] examined this viewpoint by highlighting the significance of three variables in order to enhance the e-learning pedagogy necessary to attain student satisfaction. Online genuine assessment activities, problem-based learning, and productive and engaging communities are among these aspects. These three elements, according to the authors, have a favorable association. To put it another way, students should be allowed some liberty to select how they want to study in order to get a successful end. To assess the efficiency of this new approach, the research was performed among students by combining the three elements.

The findings revealed that in order to attain the most efficient and effective level of education, pupils must be educated according to the present time period. It›s worth noting that the ability of a teacher is seen to be directly related to student happiness Fletcher and Bullock [63] examined the relevance of the instructor›s connection with the students, especially in an online education setting, and found it to be critical. The information for the study was gathered via diary entries, e-mails, and quarterly skype conversations. The writers recognized the value of an interaction process between coaches and students, as well as the impact this interaction had on the learning results that were intended. This research also showed them how critical it is to design pedagogies that are specifically tailored to online learning in order to get the best results.

In another case, Baig [64] performed a research on high school students that looked at the disparities among face-to-face and online learning. The findings were already in fact in case of digital learning, according to the research. He also noticed that when pupils used the online learning option, they had higher results. He went on to say that students in this circumstance had a higher chance of accessing and sharing course information. He believed that the pupils would be able to think beyond the box, getting access to a variety of materials and internet tools for studying in the privacy of their own home. This research found a growing link between student happiness and e-learning. Because online learning is dependent on information, communication, and technology (ICT), the ICT›s quality has a direct bearing on it. In a research by Supriadi and Sa›Ud [65], the authors found that the use of ICT gives students an advantage in the classroom. Institutions require sufficient and adequate infrastructure, people resources, leaders, and organizational dedication for the most effective and satisfying results. The necessity of ICT applications for the most efficient online learning experience was also stressed by the author. Aside from that, the study used the analytical descriptive technique with a qualitative approach, collecting data through interviews, observations, and analysis. In order to practically implement the ICT setup, three separate components, namely education, research, and community service, were regarded important. Students will be able to receive quality-based learning as a result of the enhanced and effective setup, which will ultimately lead to student satisfaction.

Moving on, Agung et al. [66] emphasized the role of Indonesia›s ministry of education and culture during in the epidemic by moving the method of learning from conventional to online in their study, which used data from Indonesia. Students› perspectives on online learning were examined, and a poll was performed based on their opinions of their involvement in e-learning in many aspects. These criteria included determining factors like timeliness and assignment submission, among others.

The findings revealed that the two most significant difficulties in e-learning were a lack of internet access and a lack of instructional material. Furthermore, Agung et al. [66] discovered that the challenges encountered when pursuing e-learning had a negative impact on students› perceptions of the learning system. In another case, Dong et al. [67] focused on parents› attitudes and views about their children›s online learning. During covid-19, a survey of 3275 Chinese parents was performed to learn more about online learning. According to the findings, roughly 92 percent of students participated in online learning, although approximately 85 percent did not devote full attention to it. The majority of parents were unsatisfied with the idea of e-learning, owing to online learning›s inadequacies, children›s inability to govern the procedure (particularly in the case of young learners), and parents› inability to master the system quickly enough to help their children. The research also emphasized the parents› increased stress as a result of the epidemic, which had an impact on their lives. The study›s findings showed that laws, as well as teacher training, needed to be improved, since Chinese parents were not ready to accept this new wave of education as the new normal it is understandable that the learning evaluation, evaluations, and accountability have a significant impact on the student›s level of satisfaction.

Huber and Helm [68] conducted a poll during the early stages of the worldwide lockdown to examine the elements that had a role during the pandemic. The study›s goal was to assess the present learning process in order to make suggestions for improvement. This study began in Germany, Austria, and Switzerland, but it was later expanded to include additional nations. When evaluating students› performances, it was primarily focused on the quality of development and design, as well as psychological and environmental variables. Although the pupils were able to adjust to the method, their lack of desire was a major reason in their poor performance. The proportion of students who were able to manage time and stay involved in the online classes was around one-third. The ratio of less active pupils, on the other hand, was greater. Although the lecturers were able to perform well, the study suggested that additional appropriate policies and training programs are needed to successfully encourage students› experience with online learning. Other research, such as those conducted by Gillett-swan [69] and Agarwal and Dewan [70], found comparable findings for university students. These findings also showed that, in order to reach the desired result, more changes in policymaking and education initiative design are and will always be necessary.

The benefits of online learning have been emphasized in several research. The innovative covid-19 has changed education, and it has the ability to provide excellent results. Bakia et al. [71], on the other hand, underlined that online education allows for cheap education for all those people and communities who cannot afford traditional education., Conrad [72] also mentioned the growing popularity of online learning as in education industry. A research by Tsai [73], for example, emphasizes the significance of student involvement in learning through effective techniques, since it is critical to include students in the learning process in order to produce beneficial outcomes. It›s worth noting that the findings of all of the aforementioned research are inconclusive and mixed, with some studies demonstrating the detrimental effects of e-learning and others demonstrating the beneficial effects of e-learning systems. As a result, during the covid-19 pandemic, it will be required to examine the influence of e-learning on the education industry and recommend appropriate political ramifications for achieving un goal of sustainable development No. 4, i.e., «quality education.».

Figure 4. ICT applications for the most efficient online learning experience.

6. Impact of digital divide on education

The digital age, wherein information and communication technology have substantially overtaken all activities and areas of diverse economic, social, and cultural life, is presently underway in society as a whole. If correctly utilized, information and communication technology provides a tremendous potential to advance society›s complete, long-term development [74]. “the period in which there is the capacity to change information, data, knowledge, pictures, and conventional forms into digital, which are transported over the internet to electronic technology,” according to the definition of the digital age [75]. This age is defined by the digitalization of information in all of its forms, as well as the speed with which it is exchanged and transmitted, allowing it to proliferate quickly and doubling the generation of new knowledge in recent years [76]. An actual creation in the globe of information and knowledge took place with the emergence of digital technology, which is accompanied by significant speed and profound impact in all areas of life, resulting in the emergence of a dividing gap between wealthy developed countries and poor developing nations known as the «digital divide.»

The phrase refers to the difference between people who are able to access the internet due to their required expertise and financial capacity and those who are unable to do so, implying that the digital divide relates to the gap between users of contemporary information and communications technology and those who do not. This phrase first arose with the increasing adoption of e-commerce and e-government, when a large debate erupted among academics concerning the position of individuals who were unable to utilize the internet, resulting in their missing many of the services and benefits available to internet users. Regarding the extent to which the internet has contributed to the creation of a societal divide, both in industrialized nations and their counterparts in developed and third-world countries.

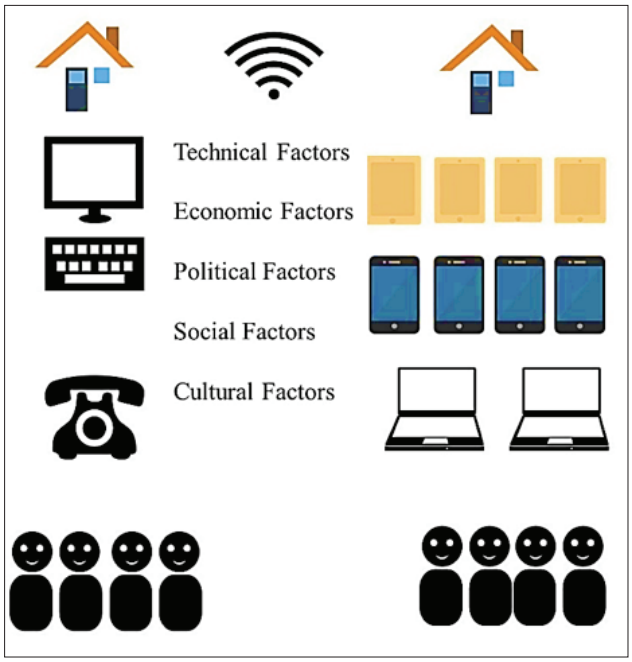


Figure 5. Causes of digital gap.

The digital divide, according to Francisco et al., is defined as "access to knowledge in terms of the availability of the required infrastructure to get knowledge and information resources via mechanical methods while losing sight of non-automated ways via human communication." [77]. This definition focuses on the line that separates the availability of communications systems, access methods, and the components of their internet access. The digital gap has numerous causes, including technical, economic, political, social, and cultural issues [78].

The quick and astonishing development of contemporary technology, the expansion of monopoly, the intensity of mental integration, and the exacerbation of technological closure are all technological factors. Economic factors include the high cost of improved integration and the group of eight nations, small countries› pressure to inflict economic penalties on developing countries, huge and multinational businesses› monopoly on global trade markets, and the expense of intellectual property. The economic prejudice of technology in favor of the strongest party at the expense of the weakest. Political considerations: these are the roadblocks to establishing information development policies, as well as the bias of international institutions toward great powers and the united states of America's unique position in the geo informatics environment. The low level of education, uneven opportunities, illiteracy and the linguistic divide, as well as the lack of scientific and technical culture, are all socio-cultural factors. The evaluation model on which digital networks function is the technological dimension of the digital divide, and this infrastructure comprises data centers, computer devices, computer systems, and data management devices. Companies that make infrastructure devices play a critical role in the growth of the internet, both in regards of communication medium and access points, as well as in terms of the quantity of data that can be transported and sent. Any educational organization›s communication and information technology infrastructure must keep up with development, which generally necessitates finding new solutions to satisfy changing demands [79].

Dimensions of learning and capacity-building, but since information is the most important wealth creation in the information age, it is what distinguishes and creates wealth for educational institutions, so universities that just want and aim to create quality in education and a source of competitive advantage must pay more attention towards this essential element. Knowledge, from the other hand, is defined as the most efficient use of information and data by utilizing the talents, abilities, and ideas of university employees in a world where their recognized balance of knowledge grows, and that universities are not powerful and sturdy until they have knowledge. And that individuals who supply this information are the owners of the university›s true and most valuable capital, which is characterized by invention and creativity in order to accomplish the university›s educational excellence [80].

Francisco, et al., are a group of people who are passionate about what they do. Is there a digital divide in sustainable societies due to internet use by secondary school students? Despite the widespread usage of the internet, its educational potential is rarely considered [77]. At the same time, a digital gap exists that affects vulnerable or disadvantaged populations, such as international students and pupils with special educational needs. To achieve the united nations› goals for sustainable forms of development in education and to build more inclusive and egalitarian communities, it is important to figure out how to reduce inequality. By creating profiles based on gender, socioeconomic class, ethnic background, and educational developmental disabilities, it was discovered that while the majority of students have access to the internet, students of Asian descent and students with special educational requirements utilize it less frequently. There are substantial gender disparities. Similarly, social division has an influence on the internet›s learning potential. From the perspective of the school, several suggestions for improvement are made with the goal of increasing socio-educational fairness and inclusion in communities seeking a more sustainable form of growth.

Raeal is a character in the game [81]. Educational equity and the digital divide students with limited exposure to electronic devices at home are examined. Technology is critical for academic performance, as well as employment and community growth. However, gaps in technological access continue due to geography, wealth, and race/ethnicity. This «digital divide,» or the difference between those with sufficient understanding of and access to technology and those who do not, can exacerbate socioeconomic and other inequalities for already disadvantaged populations. As a result, digging further into the data on students with only single device is critical since these kids may experience problems that students with two or more devices do not.

Dania V. and et al. [82] presented a study titled Economic Inequality, the Digital Divide, and Remote Learning During COVID-19, which demonstrated that wealth and education create an intergenerational inequality cycle. Wealthier families can provide more educational opportunities for their children, giving them more opportunities to build their own wealth. During the pandemic, the digital divide could have emerged as a key reinforcing mechanism of education through wealth and future wealth through education. During the pandemic, the intergenerational transmission of racial wealth inequality most likely happened quickly. The Household Pulse Survey of the United States Census Bureau was used to examine the links between wealth, reliable internet and electronic device availability, remote learning time, race, and ethnicity. The conclusion is that Black and Hispanic/Latinx households have less reliable internet and devices. This is due to the fact that children spend fewer hours on remote learning. Lack of access to the internet and devices is linked to lower wealth, as evidenced by lower homeownership rates and increased

housing instability.

Kamal et al. [83], Faculty in higher education have a digital divide. Access to many aspects of information and communication technology (ICT), such as physical access, motivation, skills, and real use of digital technologies, is at the heart of the digital divide. In the context of underdeveloped countries, this difference tends to be considerably greater. Despite this, there is a paucity of writing on the digital divide amongst higher education teachers. As a first step, the digital disparities (at the physical, motivational, skills, and usage levels) among faculty in terms of their personal and positional categories were explored using the faculty›s ict access (FICTA) scale. The link between faculty instructional ICT use and other aspects of their ICT access was also investigated. In terms of personal and position categories, there were substantial disparities in the faculty›s access to technology also at four levels.

According to the research, the dimensions of the digital divide (as a whole) have reached various degrees at most international institutions, as follows:

• The technological factor (communication and information technology infrastructure) received a high number of replies, indicating that most institutions are eager to provide communication and information technology as part of their efforts to alter teaching - learning process. By incorporating critical components into learning settings, such as virtual environments and running the algorithm, the learning process may be made more credible and reliable, especially when dealing with complicated and challenging portions. This is in line with the findings of the research in [77].

• The knowledge and capacity-building dimensions drew a lot of attention. Knowledge management, as a novel idea for institutions of higher education, is one of the accessible management solutions that allows them to keep up with increasing environmental changes and use knowledge management strategies and approaches successfully, it invariably leads to these institutions› expanding their capacity to increase the quality of their educational programs and decision-making, therefore raising their worth and upgrading their status. This is in line with the findings of the research in [84].

• Most international universities responded positively to the education quality variable. This emphasizes the significance of higher education quality as being one of the ways of enhancing and growing education quality and raising its level in the globalization age. As the period of quality, which aims to improve the educational institution›s worth among other institutions and enable it to compete on a local and worldwide level. This is related to the study of [85]. At most universities worldwide, the digital divide with its merged dimensions has a statistically significant impact on the quality of education in its dimensions (combined), according the studies. This overlaps with the research of the digital divide with its merged dimensions upon on quality of education through its dimensions (combined) [84].

At most world universities, the research discovered a statistically significant effect association between the technical factor and the quality of education. In addition, most international universities have a statistically significant effect link between both the knowledge dimension, building capacity, and educational quality.

7. Quality of education

Many organizations and universities have taken advanced steps to improve the quality of the educational services and products they provide as a result of the transformations that occurred in the twenty-first century as a result of the globalization of trade and the spread of artificial intelligence.

Figure 6. The quality of education (goal-4) is within the sustainable development goals.

L Harvey and D Green [86], define quality as «the amount of compliance with the criteria.» the higher the product quality, more the product specifications are in line with the customer›s requirements." Quality is defined by the international standard (ISO 9000: 2000) as «the degree to which the collection of qualities inherited in the product satisfies the customer›s expectations.» The extent to which a collection of inborn traits meets some criteria. As a result, quality is concerned with the superiority of product quality in any sector. In order to maintain comprehensive quality in higher education, substantial changes have occurred at various levels in recent years to keep up with the requirements of society in general and the person in particular. This is in the advent of the changing and technological age, when perfection, precision, or what is known as quality are the only options. Given that this research focuses on the quality of university education, it can define this concept as «a process of chronicling programs, procedures, as well as the application of systems, regulations, and instructions aimed at achieving a remarkable progress in the teaching - learning activities and upgrading students› level in all mental, physical, psychological, social, and cultural aspects.» Only by mastering the educational process via the interplay of all relevant aspects, whether persons, techniques, tools, or approaches, can the quality of the outputs reflected in the frameworks and skills of graduates desiring to serve community institutions be upgraded and improved. On the one hand, it assures the university›s continuity and prosperity, while on the other, it addresses development issues [87].

Al Zanfali, A, in [88] believes that the only way to achieve the required educational quality is to follow educational curricula and research plans that encourage students to conduct scientific research, inquiry, and analysis, as well as to encourage the others to present their ideas in order to motivate them to develop new and innovative their own abilities, which all lead to the development of that same learning process. Husain and Syed [85], What makes students› perceptions different? Factors of education quality: what makes students› perceptions different? The purpose of this study was to determine the demographic and background characteristics of students that differentiate their perceptions of higher education quality. The commercialization of education has grown increasingly obvious in recent decades, and the demand for marketing tools is stronger than ever. Scholarship status, extracurricular, parents› education, age, prior results, and the university where they study all have a major impact on perceptions of higher education quality.

Rehaf in [84]. The goal of the education for all policy is to analyze educational quality. Apart from health and housing, education has been recognized as a fundamental right since the publication of the universal declaration of human rights in 1948. In order to support the universal right to education, the education for all goals initiative was formed, with more than 150 nations signing an international statement on education for all policy. Many nations› ultimate objective is to ensure the highest possible rates of educational access in order to improve educational quality. Similarly, a variety of measures, including as government education funding, student/teacher ratios, teacher credentials, test results, and the amount of time children spend in school, indicate quality. To achieve the ultimate quality of education for all programs, every expenditure must be assessed against how it can serve such elements. Investing in education contributes to a society›s prosperity and progress by allowing individuals to readily enhance their own efficacy, productivity, and earnings.

The definition of ideal education indicators and conditions among nations, particularly in developing countries attempting to create a quality evaluation topic, is a big problem. As a result, educational policy assessments that may really contribute to the development of educational conditions in developing countries require a comprehensive viewpoint and reasoning framework.

8. Discussion and conclusion

The fourth industrial revolution is bringing quick changes to numerous industries throughout the world, and it will continue to alter transportation and education. The proposed research proposal assesses the state of research in this crucial field and examines the literature on education 4.0. According to the present report, education 4.0 is radically altering the educational landscape. It was also noted that there is a gap between the skill requirements and the skills necessary to satisfy the demands of the education sector. Gradually, companies are searching for graduates who are capable of dealing with industry 4.0. Education reforms are a critical component of educational change; policy makers are accountable for digital technology. Teachers, on the other hand, are less interested in adapting and learning new educational techniques; students, on the other hand, are enthusiastic about acquiring new technology. Organizations and individuals are hesitant to master new educational technologies and embrace digitalization; therefore, are not a part of digital

future world. Despite the obstacles and hurdles, there are benefits and drawbacks to e-learning, particularly in these uncertain times when the covid-19 epidemic is at its apex. In comparison to the standard learning style, this teaching company provides pupils an extra learning style option. Many families have embraced e-learning as a good chance to return to their hometowns or cities while continuing their education. It is not constrained by time or location, and it may be accessed from anywhere via computers or smartphones. on the other hand, it has a negative impact on e-learner happiness in the current study, owing to a shortage of gadgets and poor internet quality of service. The absence of devices has been identified as the primary obstacle to e-learning. For example, if four siblings are required to attend online classes, most of which are scheduled at the same time, it would be impossible to supply each of them with their own pc, laptop, tablet, or smartphone. Another major stumbling block was discovered to be the accessibility or quality of internet connection. On a worldwide scale, the covid-19 virus has hampered access to the internet and the development of appropriate technologies, as there is a disparity across nations and between various income levels within a country. This proportion of pupils in rich nations who have computer access for schoolwork, but this proportion is significantly lower than in developed, and even within various income levels within such a country. That such an in-depth examination of the service quality of e-learning offerings is important in order to determine the most essential features for achieving the intended e-learning results.

9. Recommendations

Recommendations based on the study›s results and findings, i have made the following recommendations:

1. Academic staff must be trained in the innovations of digital technologies and how to apply them to scientific research and academic experiences.
2. Supplying efficient and sophisticated desktop computers and a powerful internet connection in all the university›s faculties as well as numerous auditoriums, allowing professors to instruct science students how to access information online easily.
3. In order to improve student satisfaction at educational institutions, educational institutions must enhance their e-learning development process by empowering students and tracking lecturer reaction punctuality.
4. Educational institutions must provide a variety of computer learning activities for students, to address the students› computer phobia and lack of self-efficacy.
5. Universities must have a strategic framework in place to continuously enhance and expand their infrastructure in order to provide digital access and close the digital gap amongst university scholars.
6. The strategic plan of universities must identify bridging the digital divide as one of its top priorities and establishes procedures to achieve it.
7. Universities management to make sustained and intensive initiatives to assist efforts directed at enriching and large growth knowledge and information technology at per university, and also establishing a motivating regulatory framework for quality education.

8. Universities should promote students to write reviews online.
9. Academic staff members are required to incorporate digital tools and communication and information technologies into the education system, and contests are held on a regular basis to motivate them to keep up with all of the new digital technologies.
10. Universities should pay attention to the observations and suggestions made by students, in order to support the psychological factor of students, as well as, make sure the learners› mental and emotional quality of life.
11. The relevant parties must make modern electrical equipment and internet access available at a reasonable cost and at a high speed that is compatible with the financial circumstances of educational institutions as well as academic researchers in addition to making the process of getting and using them easier.
12. Academic institutions should hold regular conferences to presenting the most recent developments in the digital world, as well as how to advantage from as well as utilize their beings in academic experiments and scientific research, thus also improving the quality of education and knowledge among academics and scholars.

These recommendations are necessary to survive the covid-19 pandemic and beyond in an effective educational system.

References

1. [1] M. Bond, K. Buntins, S. Bedenlier, O. Zawacki-Richter, and M. Kerres, "Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map," Int. J. Educ. Technol. High. Educ., vol. 17, no. 1, pp. 1–30, 2020.
2. A. M. Ronchi, "e-Learning: How Teaching and Training Methods Changed in the Last 20 Years," in e-Services, Springer, 2019, pp. 69–113.
3. J. Jung, "The fourth industrial revolution, knowledge production and higher education in South Korea," J. High. Educ. Policy Manag., vol. 42, no. 2, pp. 134–156, 2020.
4. J. Wu, S. Guo, H. Huang, W. Liu, and Y. Xiang, "Information and communications technologies for sustainable development goals: state-of-the-art, needs and perspectives," IEEE Commun. Surv. Tutorials, vol. 20, no. 3, pp. 2389–2406, 2018.
5. M. Q. Nohman Khan, "A systematic literature review on online medical services in Malaysia," Int. Assoc. Online Eng., 2020.
6. R. Eglash, M. Lachney, W. Babbitt, A. Bennett, M. Reinhardt, and J. Davis, "Decolonizing education with Anishinaabe arcs: generative STEM as a path to indigenous futurity," Educ. Technol. Res. Dev., vol. 68, no. 3, pp. 1569–1593, 2020.
7. b Jan Hendrik Roodta and Hildegarde Koen, "A Review of Hurdles to Adopting Industry 4.0 in Developing Countries," INCOSE Int. Symp., 2020.
8. M. Hilbert, "Technological information inequality as an incessantly moving target: The redistribution of information and communication capacities between 1986 and 2010," J. Assoc. Inf. Sci. Technol., vol. 65, no. 4, pp. 821–835, 2014.

9. F. Pires, J. Barbosa, and P. Leitão, "Quo vadis industry 4.0: An overview based on scientific publications analytics," in 2018 IEEE 27th International Symposium on Industrial Electronics (ISIE), 2018, pp. 663–668.

10. C. Berrio-Zapata and H. Rojas, "The digital divide in the university: The appropriation of ICT in higher education students from Bogota, Colombia," Comunicar, pp. 133–142, 2014.

11. O. Cf, "Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development," United Nations New York, NY, USA, 2015.

12. N. Mirza, B. Naqvi, B. Rahat, and S. K. A. Rizvi, "Price reaction, volatility timing and funds' performance during Covid-19," Financ. Res. Lett., vol. 36, p. 101657, 2020.

13. M. E. Osman, "Global impact of COVID-19 on education systems: the emergency remote teaching at Sultan Qaboos University," J. Educ. Teach., vol. 46, no. 4, pp. 463–471, 2020.

14. S. K. A. Rizvi, N. Mirza, B. Naqvi, and B. Rahat, "Covid-19 and asset management in EU: A preliminary assessment of performance and investment styles," J. Asset Manag., vol. 21, no. 4, pp. 281–291, 2020.

15. M. P. A. Murphy, "COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy," Contemp. Secur. Policy, vol. 41, no. 3, pp. 492–505, 2020.

16. K. A. Weeden and B. Cornwell, "The small-world network of college classes: implications for epidemic spread on a university campus," Sociol. Sci., vol. 7, pp. 222–241, 2020.

17. N. J. Vickers, "Animal communication: when i'm calling you, will you answer too?," Curr. Biol., vol. 27, no. 14, pp. R713–R715, 2017.

18. M. Thanji and S. Vasantha, "ICT factors influencing consumer adoption of ecommerce offerings for education," Indian J. Sci. Technol., vol. 9, no. 32, pp. 1–6, 2016.

19. J. H. J. Ilvica Grace Clemen, Hanidah Ali, Al-Nhaif Abdulmadid, "Education during COVID-19 era: Are learners in a less-economically developed country ready for e-learning?," IMCC J. Sci., 2020.

20. G. Basilaia and D. Kvavadze, "Transition to Online Education in Schools during a SARS CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia Pedagog," Pedagog. Res., 2020.

21. V. D. Soni, "Global Impact of E-learning during COVID 19," Available SSRN 3630073, 2020.

22. L. M. Yuan, "Student's Attitude and Satisfaction Towards Transformative Learning: A Research Study on Emergency Remote Learning in Tertiary Education," Creat. Educ., vol. 12, no. 1, pp. 494–528, 2021.

23. J. Crawford et al., "COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses," J. Appl. Learn. Teach., vol. 3, no. 1, pp. 1–20, 2020.

24. S. I. Wains and W. Mahmood, "Integrating m-learning with e-learning," in Proceedings of the 9th ACM SIGITE conference on Information technology education, 2008, pp. 31–38.

25. M. Brundage et al., "The malicious use of artificial intelligence: Forecasting, prevention, and mitigation," arXiv Prepr. arXiv1802.07228, 2018.

26. E. B. Gerasimova, A. A. Kurashova, M. V Tipalina, M. V Bulatenko, and N. V Tarasova, "New state standards of higher education for training of digital personnel in the conditions of Industry 4.0," Horiz., 2019.

27. C. Rosenzweig et al., "Developing coastal adaptation to climate change in the New York City

infrastructure-shed: process, approach, tools, and strategies," Clim. Change, vol. 106, no. 1, pp. 93–127, 2011.

28. N. Hrtoňová, J. Kohout, L. Rohlíková, and J. Zounek, "Factors influencing acceptance of e-learning by teachers in the Czech Republic," Comput. Human Behav., vol. 51, pp. 873–879, 2015.

29. F. Zeehan, R. A. Alias, and Z. Tasir, "Discovering Digital Technology Training Challenges for Future-Ready Educator: A Preliminary Study from Trainer Perspective," Univers. J. Educ. Res, vol. 8, no. 3A, pp. 12–23, 2020.

30. L. Y. Le Song Wei Benjamin Tan, Song Wei Benjamin Tan, Pavan Kumar Naraharisetti, Siew Kian Chin, "Simple visual-aided automated titration using the python programming language," Am. Chem. Soc. Div. Chem. Educ. Inc., 2020.

31. M. Hernandez-de-Menendez, C. A. E. Díaz, and R. Morales-Menendez, "Engineering education for smart 4.0 technology: a review," Int. J. Interact. Des. Manuf., vol. 14, no. 3, pp. 789–803, 2020.

32. A. Hariharasudan and S. Kot, "A scoping review on Digital English and Education 4.0 for Industry 4.0," Soc. Sci., vol. 7, no. 11, p. 227, 2018.

33. L. Farrell, T. Newman, and C. Corbel, "Literacy and the workplace revolution: a social view of literate work practices in Industry 4.0," Discourse Stud. Cult. Polit. Educ., pp. 1–15, 2020.

34. J. S. Twyman, "Envisioning education 3.0: The fusion of behavior analysis, learning science and technology," Rev. Mex. Análisis la Conduct., vol. 40, no. 2, pp. 20–38, 2014.

35. L. Molin, A.-L. Godhe, and A. Lantz-Andersson, "Instructional challenges of incorporating aspects of critical literacy work in digitalised classrooms," Cogent Educ., vol. 5, no. 1, p. 1516498, 2018.

36. K. Schwab, "The global competitiveness report 20092010-," in World Economic Forum, 2009, p. 515.

37. [37] T. L. A. Vu and T. Q. Le, "Development orientation for higher education training programme of mechanical engineering in industrial revolution 4. 0: a perspective in vietnam," J. Mech. Eng. Res. Dev, vol. 42, no. 1, pp. 68–70, 2019.

38. N. A. Mansor, N. Abdullah, and H. Abd Rahman, "Towards electronic learning features in education 4.0 environment: literature study," Indones. J. Electr. Eng. Comput. Sci, vol. 19, no. 1, p. 442, 2020.

39. M. I. Qureshi, N. Khan, S. Qayyum, S. Malik, S. S. Hishan, and T. Ramayah, "Classifications of sustainable manufacturing practices in ASEAN region: A systematic review and bibliometric analysis of the past decade of research," Sustainability, vol. 12, no. 21, p. 8950, 2020.

40. S. Khan, "Modern Internet of things as a challenge for higher education," IJCSNS, vol. 18, no. 12, p. 34, 2018.

41. B. Goswami, A. Jain, and B. C. Koner, "Evaluation of brainstorming session as a teaching-learning tool among postgraduate medical biochemistry students," Int. J. Appl. Basic Med. Res., vol. 7, no. Suppl 1, p. S15, 2017.

42. R. A. Ramirez-Mendoza, R. Morales-Menendez, H. Iqbal, and R. Parra-Saldivar, "Engineering Education 4.0:—proposal for a new Curricula," in 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2018, pp. 1273–1282.

43. R. Motschnig, D. Pfeiffer, A. Gawin, P. Gawin, M. Steiner, and L. Streli, "Enhancing stanford design thinking for kids with digital technologies a participatory action research approach to challenge-based learning," in 2018 IEEE frontiers in education conference (FIE), 2018, pp. 1–9.

44. N. Durakbasa, G. Bas, and J. Bauer, "Implementing Education Vision in the Context of Industry 4.0," in IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 2018, vol. 448, no. 1, p. 12045.

45. M. R. Safiullin and E. M. Akhmetshin, "Digital transformation of a university as a factor of ensuring its competitiveness," Int. J. Eng. Adv. Technol., vol. 9, no. 1, pp. 7387–7390, 2019.

46. A. A. Ismail and R. Hassan, "Technical competencies in digital technology towards industrial revolution 4.0," J. Tech. Educ. Train., vol. 11, no. 3, 2019.

47. P. M. Michael J. Timms, Kathryn Moyle, Paul R. Weldon, "Challenges in STEM learning in Australian schools," Policy Insights, no. 7, 2018.

48. M. I. Qureshi, N. Khan, S. M. A. Hassan Gillani, and H. Raza, "A Systematic Review of Past Decade of Mobile Learning: What we Learned and Where to Go.," Int. J. Interact. Mob. Technol., vol. 14, no. 6, 2020.

49. D. J. Leiner, L. Kobilke, C. Rueß, and H.-B. Brosius, "Functional domains of social media platforms: Structuring the uses of Facebook to better understand its gratifications," Comput. Human Behav., vol. 83, pp. 194–203, 2018.

50. K. V Vodenko and S. A. Lyausheva, "Science and education in the form 4.0: public policy and organization based on human and artificial intellectual capital," J. Intellect. Cap., 2020.

51. N. Sirotkina, V. Mishchenko, A. Kazartseva, A. Greshonkov, and S. Kaminskiy, "Challenges and opportunities of human potential in the conditions of technological breakthrough," in Proceedings of the 33rd International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2019: Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020, 2019, pp. 7910–7918.

52. A. Anwar, M. Siddique, E. Dogan, and A. Sharif, "The moderating role of renewable and non-renewable energy in environment-income nexus for ASEAN countries: Evidence from Method of Moments Quantile Regression," Renew. Energy, vol. 164, pp. 956–967, 2021.

53. W. Jun et al., "Does globalization matter for environmental degradation? Nexus among energy consumption, economic growth, and carbon dioxide emission," Energy Policy, vol. 153, p. 112230, 2021.

54. C.-W. Su, M. Qin, R. Tao, and M. Umar, "Financial implications of fourth industrial revolution: Can bitcoin improve prospects of energy investment?," Technol. Forecast. Soc. Change, vol. 158, p. 120178, 2020.

55. C.-W. Su, S.-W. Huang, M. Qin, and M. Umar, "Does crude oil price stimulate economic policy uncertainty in BRICS?," Pacific-Basin Financ. J., vol. 66, p. 101519, 2021.

56. A. E. M. Adams, S. Randall, and T. Traustadóttir, "A tale of two sections: An experiment to compare the effectiveness of a hybrid versus a traditional lecture format in introductory microbiology," CBE Life Sciences Education, vol. 14, no. 1. 2015.

57. M. T. Cole, D. J. Shelley, and L. B. Swartz, "Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study," International Review of Research in Open and Distance Learning, vol. 15, no. 6. pp. 111–131, 2014.

58. J. C. Moore, "A synthesis of Sloan-C effective practices," J. Asynchronous Learn. Networks, vol. 14, no. 3, pp. 24–45, 2010.

59. G. Lorenzo, "A research review about online learning: Are students satisfied? Why do some succeed and others fail? What contributes to higher retention rates and positive learning outcomes.," Internet Learning www.ipsonet.org, vol. 1, no. 1. 2015.

60. D. Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, "What drives a successful elearning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction.," Comput. Educ., vol. 50, no. 4, pp. 1183–1202, 2008.

61. J. A. Gray and M. DiLoreto, "The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments.," Int. J. Educ. Leadersh. Prep., vol. 11, no. 1, p. n1, 2016.

62. W. Barber, S. King, and S. Buchanan, "Problem based learning and authentic assessment in digital pedagogy: Embracing the role of collaborative communities," Electron. J. E-Learning, vol. 13, no. 2, pp. 59–67, 2017.

63. T. Fletcher and S. M. Bullock, "Reframing pedagogy while teaching about teaching online: A collaborative self-study," Prof. Dev. Educ., vol. 41, no. 4, pp. 690–706, 2015.

64. Muntajeeb Ali Baig, "A Critical Study of Effectiveness of Online Learning on Students Achievement," I-Manager's J. Educ. Technol., vol. 7, no. 4, pp. 28–34, 2011.

65. D. Supriadi and U. S. Sa, "THE EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTING INFORMATION AND (A Case Study in Bandung Institute of Technology for the 20152016- Period)," Int. J. Educ., vol. 9, no. 2, pp. 139–148, 2017.

66. Agung, A. S. N., Surtikanti, M. W., Quinones, C. A, "Students' perception of online learning during COVID-19 pandemic: A case study on the English students of STKIP Pamane Talino. SOSHUM," J. Sos. Dan Hum., vol. 10, no. 2, pp. 225–235, 2020.

67. H. Dong, C., Cao, S., & Li, "Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes," Child. Youth Serv. Rev., vol. 118, no. 105440, 2020.

68. C. Huber, S. G., & Helm, "COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises—Reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer.," Educ. Assessment, Eval. Account., vol. 32, no. 2, pp. 237–270, 2020.

69. J. Gillett-Swan, "The Challenges of Online Learning: Supporting and Engaging the Isolated Learner," Journal of Learning Design, vol. 10, no. 1. p. 20, 2017.

70. S. Agarwal and J. Dewan, "An Analysis of the Effectiveness of Online Learning in Colleges of Uttar Pradesh during the COVID 19 Lockdown," Journal of Xi'an University of Architecture & Technology, vol. XII, no. V. pp. 2957–2963, 2020.

71. A. Bakia, M., Shear, L., Toyama, Y., & Lasseter, "Understanding the implications of online learning for educational productivity," Off. Educ. Technol. US Dep. Educ., 2012.

72. D. L. Conrad, "Community social presence and engagement in online learning.," Dep. Educ. Policy Stud., 2002.

73. C. W. Tsai, "Research papers in online learning performance and behaviour," International Review of Research in Open and Distance Learning, vol. 17, no. 1. pp. i–v, 2016.

74. B. Shams and N. A. Hassan, "Citizenship in the [27] digital age: The Kingdom of Bahrain model," Bahrain Bahrain Inst. Polit. Dev., 2017.

75. K. Ayad, "Analyzing the digital divide in penalties through the Digital Access Index," J. Univ. Islam. Coll., vol. 44, no. 1, pp. 575–606, 2017.

76. E. Mujib and F. Bint Abdullah, "The digital divide among students of the Faculty of Education, Shaqra University and its educational implications," J. Coll. Educ., pp. 257–289, 2016.

77. [F. J. Ballesta Pagán, J. Lozano Martínez, and M. C. Cerezo Máiquez, "Internet use by secondary school students: a digital divide in sustainable societies?," Sustainability, vol. 10, no. 10, p. 3703, 2018.

78. A. M. A. Z. Rasha A. A. Qawasmeh, Ahmad Fathi Alheet, Ahmad Y. M. Areiqat, "INCREASING THE QUALITY OF EDUCATION AT JORDANIAN PRIVATE UNIVERSITIES BY DECREASING THE DIGITAL DIVIDE," J. Manag. Inf. Decis. Sci., vol. 24, no. 1, 2021.

79. F. Cruz-Jesus, M. R. Vicente, F. Bacao, and T. Oliveira, "The education-related digital divide: An analysis for the EU-28," Comput. Human Behav., vol. 56, pp. 72–82, 2016.

80. A. Al-Zanfali, "Indicators for the Solution of the Banking Education System in Some International Reports-An Analytical Study," J. Educ. Psychol. Stud. J. Coll. Educ. Zagazig Univ., vol. 2, no. 93, pp. 199–213, 2016.

81. R. Moore, D. Vitale, and N. Stawinoga, "The Digital Divide and Educational Equity: A Look at Students with Very Limited Access to Electronic Devices at Home. Insights in Education and Work.," ACT, Inc., 2018.

82. D. V Francis and C. E. Weller, "Economic Inequality, the Digital Divide, and Remote Learning During COVID-19," Rev. Black Polit. Econ., p. 00346446211017797, 2021.

83. K. A. Soomro, U. Kale, R. Curtis, M. Akcaoglu, and M. Bernstein, "Digital divide among higher education faculty," Int. J. Educ. Technol. High. Educ., vol. 17, no. 1, pp. 1–16, 2020.

84. R. A. Madani, "Analysis of Educational Quality, a Goal of Education for All Policy.," High. Educ. Stud., vol. 9, no. 1, pp. 100–109, 2019.

85. Husain Salilul Akareem & Syed Shahadat Hossain, "Determinants of education quality: what makes students' perception different?," Open Rev. Educ. Res., vol. 3, no. 1, pp. 522016 ,.67-.

86. L. Harvey and D. Green, "Defining quality," Assess. Eval. High. Educ., vol. 18, no. 1, pp. 9–34, 1993.

87. A. M. Al-Hilali, "The Globalization of University Education," Al-Shorouk Publ. Distrib. House, Amman, Jordan, 2012.

88. A. M. Al Zanfali, "Strategic Planning for University Education," Its Role Requir. Sustain. Dev. Anglo-Egyptian Libr. Cairo, Egypt, 2012.

تحت إشراف
الجامعة الإسلامية بمنيسوتا بأمريكا / الفرع الرئيسي
برئاسة الدكتور جراح محمد محمود الجراح
نائب رئيس الجامعة للشؤون التعليمية و الأكاديمية