المجلد: 1
العدد: 3

مجلة جامعة حماه

٢٠١٨ ميلادي / ١٤٤٠ هجري

المجلد: الأول

العدد: الثالث

مجلة جامعة حماة

2018/ ميلادي

1440 / هجري

مجلة جامعة حماة

هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة

المدير المسؤول: الأستاذ الدكتور محمد زياد سلطان رئيس جامعة حماة.

رئيس هيئة التحرير: الأستاذ الدكتور سامر كامل إبراهيم.

سكرتير هيئة التحرير (مدير مكتب المجلة): م. وفاء الفيل.

أعضاء هيئة التحرير:

أ. د. درغام الرحال.
أ. د. عبد الكريم قلب اللوز
أ. د. عبد الرزاق سالم.
أ. م. د. أسمهان خلف.
أ. م. د محمد زهير الأحمد.
أ .م. د. عادل علوش.
أ. د. حسان الحلبية.
أ. م. د. محمد أيمن الصباغ.
د. خالد زغريت.

الهيئة الاستشارية:

أ. د. دارم طباع.
أ. د. صفوان العساف.
أ. د. راتب سكر.
أ. د. كنجو كنجو.
أ. د. محمد فاضل.
أ. د. رباب الصباغ.
أ. م .د. محمد سبع العرب

الإشراف اللغوي:

أ. د. محمد فلفل.
أ. م. د. مها السلوم.

مجلة جامعة حماة

أهداف المجلة:

مجلة جامعة حماة هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة تهدف إلى:

1-نشر البحوث العلمية الأصيلة باللغتين العربية أو الإنكليزية التي تتسم بمزايا المعرفة الإنسانية الحضارية والعلوم التطبيقية المتطورة، وتسهم في تطويرها، وترقى إلى أعلى درجات الجودة والابتكار والتمييز، في مختلف الميادين الطبية، والهندسية، والتقانية، والطب البيطري، والعلوم، والاقتصاد، والآداب والعلوم الإنسانية، وذلك بعد عرضها على مقومين علميين مختصين.

2-نشر البحوث الميدانية والتطبيقية المتميزة في مجالات تخصص المجلة.

3-نشر الملاحظات البحثية، وتقارير الحالات المرضية، والمقالات الصغيرة في مجالات تخصص المجلة.

رسالة المجلة:

- تشجيع الأكاديميين والباحثين السوريين والعرب على إنجاز بحوثهم المبتكرة.
- ضبط آلية البحث العلميّ، وتمييز الأصيل من المزيّف، بعرض البحوث المقدّمة إلى المجلة على المختصين والخبراء.
- تسهم المجلة في إغناء البحث العلمي والمناهج العلمية، والتزام معايير جودة البحث العلمي الأصيل.
- تسعى إلى نشر المعرفة وتعميمها في مجالات تخصص المجلة، وتسهم في تطوير المجالات الخدمية في المجتمع.
- تحفّز الباحثين على تقديم البحوث التي تُعنى بتطوير مناهج البحث العلمي وتجديدها.
- تستقبل اقتراحات الباحثين والعلماء حول كل ما يسهم في تقدّم البحث العلمي وفي تطوير المجلّة.
- تعميم الفائدة المرجوّة من نشر محتوياتها العلمية، بوضع أعدادها بين أيدي القراء والباحثين على موقع المجلة في الشابكة (الإنترنت) وتطوير الموقع وتحديثه.

قواعد النشر في مجلة جامعة حماة:

أ- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة، ذات قيمة علمية ومعرفية إضافية، وتتمتع بسلامة اللغة، ودقة التوثيق.

ب- ألا تكون منشورةً أو مقبولةً للنشر في مجلات أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى، و يتعهد الباحث بمضمون ذلك بملء استمارة إيداع خاصة بالمجلة.

ت- يتم تقييم البحث من ذوي الاختصاص قبل قبوله للنشر ويصبح ملكاً لها، ولا يحق للباحث سحب الأوليات في حال رفض نشر البحث.

ث- لغة النشر هي العربية أو الإنجليزية، على أن تزود إدارة المجلة بملخص للمادة المقدمة للنشر في نصف صفحة (250 كلمة) بغير اللغة التي كتب بها البحث، وأن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية Key words .

إيداع البحوث العلمية للنشر:

أولاً – تقدم مادة النشر إلى رئيس هيئة تحرير المجلة على أربع نسخ ورقية (تتضمن نسخة واحدة اسم الباحث أو االباحثين وعناوينهم، وأرقام هواتفهم، وتغفل في النسخ الأخرى أسماء الباحثين أو أية إشارة إلى هويتهم)، وتقدم نسخة إلكترونية مطبوعة على الحاسوب بخط نوع Simplified Arabic، ومقاس 12 على وجه واحد من الورق بقياس 297×210 مم(A4). وتترك مساحة بيضاء

بمقدار 2.5 سم من الجوانب الأربعة، على ألا يزيد عدد صفحات البحث كلها عن **خمس عشرة صفحة** (ترقيم الصفحات وسط أسفل الصفحة)، وأن تكون متوافقة مع أنظمة (Microsoft Word 2007) في الأقل، وبمسافات مفردة بما في ذلك الجداول والأشكال والمصادر، ومحفوظة على قرص مدمج CD، أو ترسل إلكترونياً على البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة.

ثانياً – تقدم مادة النشر مرفقة بتعهد خطي يؤكد بأن البحث لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى.

ثالثاً – يحق لهيئة تحرير المجلة إعادة الموضوع لتحسين الصياغة، أو إحداث أية تغييرات، من حذف، أو إضافة، بما يتناسب مع الأسس العلمية وشروط النشر في المجلة.

رابعاً – تلتزم المجلة بإشعار مقدم البحث بوصول بحثه في موعد أقصاه أسبوعين من تاريخ استلامه، كما تلتزم المجلة بإشعار الباحث بقبول البحث للنشر من عدمه فور إتمام إجراءات التقويم.

خامساً – يرسل البحث المودع للنشر بسريّة تامة إلى ثلاثة محكمين متخصصين بمادته العلمية، ويتم إخطار ذوي العلاقة بملحوظات المحكمين ومقترحاتهم، ليؤخذ بها من قبل المودعين؛ تلبيةً لشروط النشر في المجلة، وتحقيقاً للسوية العلمية المطلوبة.

سادساً – يعد البحث مقبولاً للنشر في المجلة في حال قبول المحكمين الثلاثة (أو اثنين منهم على الأقل) للبحث بعد إجراء التعديلات المطلوبة وقبولها من قبل المحكمين.

– إذا رفض المحكم الثالث البحث بمبررات علمية منطقية تجدها هيئة التحرير أساسية وجوهرية، فلا يقبل البحث للنشر حتى ولو وافق عليه المحكمان الآخران.

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث الكليات التطبيقية:

أولاً – يشترط في البحث المقدم أن يكون حسب الترتيب الآتي: العنوان، الملخص باللغتين العربية والإنكليزية، المقدمة، هدف البحث، مواد البحث وطرائقه، النتائج والمناقشة، الاستنتاجات والتوصيات، وأخيراً المراجع العلمية.

– **العنوان:**

يجب أن يكون مختصراً وواضحاً ومعبراً عن مضمون البحث. خط العنوان بلغة النشر غامق، وبحجم (14)، يوضع تحته بفاصل سطر واحد اسم الباحث / الباحثين بحجم (12) غامق، وعنوانه، وصفته العلمية، والمؤسسة العلمية التي يعمل فيها، وعنوان البريد الإلكتروني للباحث الأول، ورقم الهاتف المحمول بحجم (12) عادي. ويجب أن يتكرر عنوان البحث ثانيةً وباللغة الإنكليزية في الصفحة التي تتضمن الملخص.Abstract خط العناوين الثانوية يجب أن يكون غامقاً بحجم (12) ، أما خط متن النص؛ فيجب أن يكون عادياً بحجم (12).

– **الملخص أو الموجز:**

يجب ألا يتجاوز الملخص 250 كلمة، وأن يكون مسبوقاً بالعنوان، ويوضع في صفحة منفصلة باللغة العربية، ويكتب الملخص في صفحة ثانية منفصلة باللغة الإنكليزية. ويجب أن يتضمن أهداف الدراسة، ونبذة مختصرة عن طريقة العمل، والنتائج التي تمخضت عنها، وأهميتها في رأي الباحث، والاستنتاج الذي توصل إليه الباحث.

– **المقدمة:**

تشمل مختصراً عن الدراسة المرجعية لموضوع البحث، وتدرج فيه المعلومات الحديثة، والهدف الذي من أجله أجري البحث.

- **المواد وطرائق البحث**:

تذكر معلومات وافية عن مواد وطريقة العمل، وتدعم بمصادر كافية حديثة، وتستعمل وحدات القياس المتري والعالمي في البحث. ويذكر البرنامج الإحصائي والطريقة الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات، وتعرف الرموز والمختصرات والعلامات الإحصائية المعتمدة للمقارنة.

- **النتائج والمناقشة:**

تعرض بدقة، ويجب أن تكون جميع النتائج مدعمة بالأرقام، وأن تقدم الأشكال والجداول والرسومات البيانية معلومات وافية مع عدم إعادة المعلومات في متن البحث، وترقم بحسب ورودها في متن البحث، ويشار إلى الأهمية العلمية للنتائج، ومناقشتها مع دعمها بمصادر حديثة. وتشتمل المناقشة على تفسير حصول النتائج من خلال الحقائق والمبادئ الأولية ذات العلاقة، ويجب إظهار مدى الاتفاق أو عدمه مع الدراسات السابقة مع التفسير الشخصي للباحث، ورأيه في حصول هذه النتيجة.

- **الاستنتاجات:**

يذكر الباحث الاستنتاجات التي توصل إليها مختصرةً في نهاية المناقشة، مع ذكر التوصيات والمقترحات عند الضرورة.

- **الشكر والتقدير:**

يمكن للباحث أن يذكر الجهات المساندة التي قدمت المساعدات المالية والعلمية، والأشخاص الذين أسهموا في البحث ولم يتم إدراجهم بوصفهم باحثين.

ثانياً– الجداول:

يوضع كل جدول مهما كان صغيراً في مكانه الخاص، وتأخذ الجداول أرقاماً متسلسلة، ويوضع لكل منها عنوان خاص به، يكتب أعلى الجدول، وتوظف الرموز * و** و*** للإشارة إلى معنوية التحليل الإحصائي، عند المستويات 0.05 أو 0.01 أو0.001 على الترتيب، ولا تستعمل هذه الرموز للإشارة إلى أية حاشية أو ملحوظة في أي من هوامش البحث. وتوصي المجلة باستعمال الأرقام العربية (1 ،2.3.....) في الجداول وفي متن النص أينما وردت.

ثالثاً – الأشكال والرسوم والمصورات:

يجب تحاشي تكرار وضع الأشكال التي تستمد مادتها من المعطيات الواردة في الجداول المعتمدة، والاكتفاء إمّا بإيراد المعطيات الرقمية في جداول، وإما بتوقيعها بيانياً، مع التأكيد على إعداد الأشكال والمنحنيات البيانية والرسوم بصورتها النهائية، وبالمقياس المناسب، وتكون ممسوحة بدقة 300 بكسل/أنش. ويجب أن تكون الأشكال أو الصور المظهرة بالأبيض والأسود بقدر كاف من التباين اللوني، ويمكن للمجلة نشر الصور الملونة إذا دعت الضرورة إلى ذلك، ويعطى عنوان خاص لكل شكل أو صورة أو مصوّر في الأسفل وتأخذ أرقاماً متسلسلة.

رابعاً – المراجع:

تتبع المجلة طريقة ذكر اسم المؤلف – صاحب البحث أو مؤلفه – وسنة النشر داخل النص ابتداءً من اليمين إلى اليسار أياً كان المرجع، مثال: وجد ناجح وعبد الكريم (1990)، وأورد Basem و Samer(1998)، وأشارت العديد من الدراسات.... (Sing، 2008؛ Hunter وJohn، 2000؛ Sabaa وزملاؤه، 2003) ولا ضرورة لإعطاء المراجع أرقاما متسلسلة. أما في ثبت المراجع عند كتابة المراجع العربية، فيجب كتابة نسبة الباحث (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول بالكامل، وفي حال كون المرجع لأكثر من باحث يجب كتابة أسماء جميع الباحثين بالطريقة السابقة الذكر. وفي حال كون المرجع غير عربي فيكتب

أولاً اسم العائلة، ثم يذكر الحرف الأول أو الحروف الأولى من اسمه، يلي ذلك سنة النشر بين قوسين، ثم العنوان الكامل للمرجع، وعنوان المجلة (الدورية أو المؤلف، ودار النشر)، ورقم المجلدVolume ، ورقم العدد Number، وأرقام الصفحات (من – إلى)، مع مراعاة أحكام التنقيط وفق الأمثلة الآتية:

العوف، عبد الرحمن والكزبري، أحمد (1999). التنوع الحيوي في جبل البشري. مجلة جامعة دمشق للعلوم الزراعية، 15:(3) 33-45.

Smith, J., Merilan, M.R., and Fakher, N.S., (1996). Factors affecting milk production in Awassi sheep. J. Animal Production, 12(3):35-46.

إذا كان المرجع كتاباً: يوضع اسم العائلة للمؤلف ثم الحروف الأولى من اسمه، السنة بين قوسين، عنوان الكتاب، الطبعة، مكان النشر، دار النشر ورقم الصفحات وفق المثال الآتي:

Ingrkam, J.L., and Ingrahan, C.A., (2000). Introduction in: Text of Microbiology. 2nd ed. Anstratia, Brooks Co. Thompson Learning, PP: 55.

أما إذا كان بحثاً أو فصلاً من كتاب متخصص (وكذا الحال بخصوص وقائع) المداولات العلمية Proceedings)، والندوات والمؤتمرات العلمية)، يذكر اسم الباحث أو المؤلف (الباحثين أو المؤلفين) والسنة بين قوسين، عنوان الفصل، عنوان الكتاب، اسم أو أسماء المحررين، مكان أو جهة النشر ورقم الصفحات وفق المثال الآتي:

Anderson, R.M., (1998). Epidemiology of parasitic Infections. In: Topley and Wilsons Infections. Collier, L., Balows, A., and Jassman, M., (Eds.), Vol. 5, 9th ed. Arnold a Member of the Hodder Group, London, PP: 39-55.

إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه، تكتب وفق المثال الآتي:

Kashifalkitaa, H.F., (2008). Effect of bromocriptine and dexamethasone administration on semen characteristics and certain hormones in local male goats. PhD Thesis, College of veterinary Medecine, University of Baghdad, PP: 87-105.

- **تلحظ النقاط الآتية:**

- ترتب المراجع العربية والأجنبية (كل على حدة) بحسب تسلسل الأحرف الهجائية (أ، ب، ج) أو (A, B, C) .
- إذا وجد أكثر من مرجع لأحد الأسماء يلجأ إلى ترتيبها زمنياً؛ الأحدث فالأقدم، وفي حال تكرار الاسم أكثر من مرة في السنة نفسها، فيشار إليها بعد السنة بالأحرف a, b, c على النحو [a] (1998) أو [b] (1998) ... إلخ.
- يجب إثبات المراجع كاملة لكل ما أشير إليه في النص، ولا يسجل أي مرجع لم يرد ذكره في متن النص.
- الاعتماد – وفي أضيق الحدود– على المراجع محدودة الانتشار، أو الاتصالات الشخصية المباشرة (Personal Communication)، أو الأعمال غير المنشورة في النص بين أقواس ( ).
- أن يلتزم الباحث بأخلاقيات النشر العلمي، والمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية.

<u>قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب:</u>

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية الكبيرة وبسلامة اللغة ودقة التوثيق.
- ألا يكون منشوراً أو مقبولاً للنشر في أية وسيلة نشر.

- أن يقدم الباحث إقراراً خطياً بألا يكون البحث منشوراً أو معروضاً للنشر.
- أن يكون البحث مكتوباً باللغة العربية أو بإحدى اللغات المعتمدة في المجلة.
- أن يرفق بالبحث ملخصان أحدهما بالعربية، والآخر بالإنكليزية أو الفرنسية، بحدود 250 كلمةً.
- ترسل أربع نسخ من البحث مطبوعة على وجه واحد من الورق بقياس (A4) مع نسخة إلكترونية (CD) وفق الشروط الفنية الآتية:

توضع قائمة (المصادر والمراجع) على صفحات مستقلة مرتبة وفقاً للأصول المعتمدة على أحد الترتيبين الآتيين:

أ- كنية المؤلف، اسمه: اسم الكتاب، اسم المحقق (إن وجد)، دار النشر، مكان النشر، رقم الطبعة، تاريخ الطبع.

ب- اسم الكتاب: اسم المؤلف، اسم المحقق (إن وجد)، دار النشر، مكان النشر، رقم الطبعة، تاريخ الطبع.

- توضع الحواشي مرقمة في أسفل كل صفحة وفق أحد التوثيقين الآتيين:

أ- نسبة المؤلف، اسمه: اسم الكتاب، الجزء، الصفحة.

ب- اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.

- يُتَجَنَّب الاختزال ما لم يُشَرْ إلى ذلك.
- يقدم كل شكل أو صورة أو خريطة في البحث على ورقة صقيلة مستقلة واضحة.
- أن يتضمن البحث المُعادِلات الأجنبية للمصطلحات العربية المستعملة في البحث.

يشترط لطلاب الدراسات العليا (ماجستير / دكتوراه) إلى جانب الشروط السابقة:

أ- توقيع إقرار بأن البحث يتصل برسالته أو جزء منها.

ب- موافقة الأستاذ المشرف على البحث، وفق النموذج المعتمد في المجلة.

ج- ملخص حول رسالة الطالب باللغة العربية لا يتجاوز صفحة واحدة.

- تنشر المجلة البحوث المترجمة إلى العربية، على أن يرفق النص الأجنبي بنص الترجمة، ويخضع البحث المترجم لتدقيق الترجمة فقط وبالتالي لا يخضع لشروط النشر الواردة سابقاً. أما إذا لم يكن البحث محكماً فتسرى عليه شروط النشر المعمول بها.
- تنشر المجلة تقارير عن المؤتمرات والندوات العلمية، ومراجعات الكتب والدوريات العربية والأجنبية المهمة، على أن لا يزيد عدد الصفحات على عشر.

عدد صفحات مخطوطة البحث:

تنشر البحوث المحكمة والمقبولة للنشر مجاناً لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة من دون أن يترتب على الباحث أية نفقات أو أجور إذا تقيد بشروط النشر المتعلقة بعدد صفحات البحث التي يجب أن لا تتجاوز 15 صفحة من الأبعاد المشار إليها آنفاً، بما فيها الأشكال، والجداول، والمراجع، والمصادر. علماً أن النشر مجاني في المجلة حتى تاريخه.

مراجعة البحوث وتعديلها:

يعطى الباحث مدة شهر لإعادة النظر فيما أشار إليه المحكمون، أو ما تطلبه رئاسة التحرير من تعديلات، فإذا لم ترجع مخطوطة البحث ضمن هذه المهلة، أو لم يستجب الباحث لما طلب إليه، فإنه يصرف النظر عن قبول البحث للنشر، مع إمكانية تقديمه مجدداً للمجلة بوصفه بحثاً جديداً.

ملاحظات مهمة:

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن وجهة نظر صاحبها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر هيئة تحرير المجلة.
- يخضع ترتيب البحوث في المجلة وأعدادها المتتالية لأسس علمية وفنية خاصة بالمجلة.
- لا تعاد البحوث التي لا تقبل للنشر في المجلة إلى أصحابها.
- تدفع المجلة مكافآت رمزية للمحكمين وقدرها، 2000 ل.س.
- تمنح مكافآت النشر والتحكيم عند صدور المقالات العلمية في المجلة.
- لا تمنح البحوث المستلة من مشاريع التخرج، ورسائل الماجستير والدكتوراه أية مكافأة مالية، ويكتفى بمنح الباحث الموافقة على النشر.
- في حال ثبوت وجود بحث منشور في مجلة أخرى، يحق لمجلة جامعة حماة اتخاذ الإجراءات القانونية الخاصة بالحماية الفكرية، ومعاقبة المخالف بحسب القوانين الناظمة.

الاشتراك في المجلة:

يمكن الاشتراك في المجلة للأفراد والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة.

عنوان المجلة:

- يمكن تسليم النسخ المطلوبة من المادة العلمية مباشرةً إلى إدارة تحرير المجلة على العنوان التالي: سورية – حماة– شارع العلمين – بناء كلية الطب البيطري – إدارة تحرير المجلة.
- البريد الإلكتروني الآتي : hama.journal@gmail.com
  magazine@hama-univ.edu.sy
- عنوان الموقع الالكتروني:www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/
- رقم الهاتف: 033 224513500963

****

فهرس محتويات

عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
التّنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة السّلمية	ايفلين الصهيوني د. جلال سناد	1
عمالة المرأة في حلب في القرن الثامن عشر	د. صائل مخلوف	17
البنية الجمالية للمأسوي في مشهد الطلل، معلقة لبيد بن ربيعة العامري نموذجاً	د. خالد زغريت	29
معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزيــة في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها	أصف يوسف أ.د محمد حلاق	51
المشكلات الانفعالية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً في حماة دراسة ميدانية على عينة من المعوقين بصرياً في مدارس الدمج في محافظة حماة	د. ماجدة موسى	72
ظروف بيئة العمل التربوية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية "دراسة ميدانية لدى المعلمين في مرحلة التعليم الثانوي بمدارس محافظة دمشق"	علي محمد د.محمود علي محمد	93
أنواع القصة الشعرية عند أحمد شوقي	عالية كليب سمير معلوف	116
السَّراب في شعر ذي الرُّمة لوحات فريدة في الشعر العربي دراسة جمالية ثقافية	د.خالد زعريت	131
تَعقُّباتُ التَّفتا زانيّ على الزَّمخشريّ في حاشِيَتِهِ على الكَشَّافِ (سورة البقرة أنموذجاً)	بسام خليف سعد محمد الكردي	156
الولاء التنظيمي وعلاقته بدرجة الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المدرسين فيها "دراسة ميدانية في مدينة طرطوس"	علي محمد د.محمود علي محمد	170

التّنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة السّلمية

*إيفلين ذوالفقار الصهيوني **د.جلال السناد

(الإيداع 24 تشرين الأول 2017، القبول 4 شباط 2018)

المخلص:

يهدف البحث إلى تحديد درجة انتشار ظاهرة التّنمر المدرسي لدى أفراد عينة البحث، ودراسة العلاقة بين التّنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية. واستكشاف الفروق في إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التّنمر المدرسي ومقياس المهارات الاجتماعية وفق متغير (الجنس)، واستكشاف الفروق في إجابات أفراد عينة البحث (المتنمرين – غير المتنمرين) على مقياس المهارات الاجتماعية، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي، وبلغت عينة البحث (150) طالباً وطالبة من الصفوف (السّابع – الثّامن – التّاسع)، واستخدمت الباحثة مقياس التّنمر المدرسي ومقياس المهارات الاجتماعية وتوصلت الباحثة إلى النّتائج التّالية:

- ❖ درجة انتشار ظاهرة التّنمر المدرسي لدى طلبة مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة السّلمية كانت بدرجة متوسطة.
- ❖ توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات الطلبة على مقياس التنمر المدرسي ودرجاتهم على مقياس السّلوك الاجتماعي.
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطّلبة الذّكور والإناث على مقياس التّنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ولصالح الذكور.
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطّلبة على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور – إناث).

توجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطّلبة المتنمرين وغير المتنمرين على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح الطّلبة غير المتنمرين.

الكلمات المفتاحية: التنمر المدرسي، المهارات الاجتماعية.

* طالبة ماجستير –أصول التربية– كلية التربية – جامعة دمشق.

* أستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية– جامعة دمشق.

School bullying and its connection with social skills of the second circle students of essential education in salamieh city.

Evleen Alsahiony Dr.Jalal Sannad

(Received 24 October 2017, Accepted 4 February 2018)

Abstract:

The research aimed to determine the degree of spread of the school bullying phenomenon between the individuals of the research sample, and studying the relation between school bullying and social skills, and discovering the differences between the answers of the individuals of the research sample on the scale of school bullying and social skills according to the variable of (gender), and discovering the differences between the answers of the individuals of the research sample (bullying – non bullying) on the scale of social skills, the researcher depended on the analysis descriptive method, and the research sample reached (150) student both males and females of the (seventh- eighth – ninth) grade, and used the school bullying scale and social skills scale and she reached the following results:

- the spreading degree of the school bullying phenomenon between the secondary phase students was medium.
- there is a negative relation of statistic meaning at the indication level (0.5) between the students degrees on the school bullying scale and their degrees on the social behavior scale.
- there are differences of statistic meaning between the medium of male and female students degrees on the school bullying scale according to the gender variable (male – female) in favor of males.
- There are no differences of statistic meaning between the mediums of students degrees on the scale of social skills according to the gender variable (male – female).
- there are differences of statistic meaning between the mediums of bullying and non-bullying students on the scale of social skills in favor of non-bullying students.

Key words: school bullying, social skills

1- مقدمة:

تُشكل الحياة الاجتماعية ركناً هاماً وأساسياً في حياة كل إنسان، وتتطلب العديد من المهارات التي يعد امتلاكها الأساس في نجاحه واندماجه في المجتمع، يبدأ الفرد باكتساب مهاراته الاجتماعية من الأسرة من خلال تفاعله مع والديه وأخوته والآخرين من حوله، وعند انتقاله إلى المدرسة تعكس هذه المهارات طريقة تفاعله مع أقرانه، وتعمل المدرسة على تنميتها لما لها من أهمية في حياته الشّخصية والتّعليمية.

ولم يعد الاهتمام بالمشكلات الطّلابية ترفاً تربوياً، إنّما هناك حاجة ملحة وماسة لدراسة المشكلات الطّلابية والتّكيف النّفسي والاجتماعي لدى الطّلبة، وبشكل خاص في مرحلتي الطّفولة والمراهقة، فالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتّربوية والتّكنولوجية المتغيرة إضافة إلى الأحداث الأخرى المتسارعة أدّت إلى زيادة صعوبة الحياة وتعقيداتها وإلى ظهور العديد من المشكلات على كافة الأصعدة، ومنها المشكلات المتعلقة في سلوكيات الطّلبة غير المرغوبة، والتي تحدث في غياب الرّقابة المدرسية والأسرية.

ومن المشكلات التي تؤثر سلباً على أبنائنا من الأطفال والمراهقين ما يسمى بسلوك التّنمر(الاستقواء)، حيث أضحت هذه الظّاهرة تلاقي اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين نظراً لنتائجها السّلبية على الجو المدرسي العام، " فالتّنمر نشاط شعوري متعمد للأنشطة العدوانية بقصد الإيذاء وإثارة الخوف من خلال التّهديد، وخلق الرّعب لدى الضّحية "(colorsose, 2003, 40) .

حيث يبدي المتنمر سلوكيات عدوانية مباشرة وغير مباشرة بهدف الحاق الأذى بطفل آخر لم يرتكب ذنباً، "ويعد التّنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو الكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتّنمر أو على ضحية التّنمر أو على البيئة المدرسية بأكملها، إذ يؤثر التّنمر المدرسي في البناء الأمني والنّفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، لذلك نجد أنّ العدوان الجسمي مع هؤلاء المتنمرين في المدارس يلحق الضرر بالطّلبة في أي مستوى تعليمي كما أنّه يشعر الطّالب (ضحية التّنمر) بأنّه مرفوض وغير مرغوب فيه، بالإضافة إلى أنّه يشعر بالقلق وعدم الارتياح، كما أنّه قد ينسحب من المشاركة في الأنشطة المدرسية أو يهرب من المدرسة خوفاً من المتنمرين، أمّا بالنسبة للمتنمر فإنّه قد يتعرض للحرمان أو الطّرد من المدرسة، وكذلك يظهر قصور في الاستفادة من البرامج التّعليمية المقدمة له، كما أنّه قد ينخرط في أعمال إجرامية مستقبلاً (خوج ،2012، 190).

وبما أنّ السّلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية تدخل في كل مظهر من مظاهر حياة الفرد بحيث يؤثر في تكيفه وسعادته ونجاحه في مراحل حياته المختلفة وبشكل خاص خلال مراحل تعلمه المدرسية، وبما أنّ هذه المهارات الاجتماعية ترتبط بالسّلوك، والتنمر أحد أشكال السّلوك، ولذلك اختارت الباحثة موضوع البحث الحالي بهدف كشف طبيعة العلاقة بين التّنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية.

2- مشكلة البحث:

بما أنّ التّنمر شكل من أشكال التّفاعل العدواني غير المتوازن الذي يحدث بصورة متكررة بين الأقران في المدرسة، لذلك له العديد من الآثار السّلبية على السّلوك الاجتماعي للطالب، سواءاً كان متنمراً أو ضحيةً للتنمر.

ونظراً لعمل الباحثة معلمة في مرحلة التّعليم الأساسي وتنقلها أثناء عملها بين عدة مدارس، وملاحظتها ظاهرة التّنمر لدى بعض الطّلبة، وسماعها شكوى الزّملاء من المعلمين حول هذه الظّاهرة المنتشرة وانعكاساتها الخطيرة، إضافة إلى اطلاعها على عدة أبحاث حول ظاهرة التّنمر والتي أشارت إلى انتشار هذا السّلوك في المدارس مثل دراسة دراسة كيبنيكوكينكر (kepenekci & cinkir 2006) حول الاستقواء بين طلاب المدارس التركية العليا والتي بينت أنّ 33% من الطلبة تعرضوا للاستقواء اللفظي، 33.5% تعرضوا للاستقواء الجسدي، و15.6 % تعرضوا للاستقواء الجنسي، وخطورة هذا السّلوك

تأتي من انعدام التّوازن بين المتنمر والضّحية، ودائماً يكون المتنمر أقوى من الضّحية، وهذا ما أوضحته دراسة (kilpatric & kerre, 2003) حول تصورات الأطفال لأهمية وتكرار الدعم الاجتماعي للأطفال الذين صنفوا على أنّهم مستقوون أو ضحايا أو ضحايا مستقوون، ودراسة (الزعبي، 2014) حول درجة وعي الطّالبات المتدربات بأسباب ظاهرة التنمر في الصّفوف الثّلاثة الأولى وإجراءتهن للتصدي لها، ويكون الأساس في قوة المتنمرين إمّا القوة الجسدية أو العمر الزّمني أو الحالة المالية أو المستوى الاجتماعي والعديد من الأسباب الأخرى، فالمتنمر يكون لديه العديد من السّلوكيات العدوانية والفوضوية والمزاج الحاد وعدم القدرة على تحمل الإحباط ويستمتعون بالسّيطرة وغيرها من السّلوكيات المضادة للمجتمع، وضحايا التّنمر يعززون سلوك المتنمرين مادياً أو عاطفياً بعدم قدرتهم على الدّفاع عن أنفسهم فتكون نظرتهم لذواتهم سلبية ولديهم شعور بالقلق والخجل والعزلة، وهذا ما أوضحته دراسة (أبو غزال، 2009) حول الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، مما يترك آثاراً سلبية على الصّحة النّفسية للطلاب ومهاراتهم الاجتماعية فالمتنمر يعاني من سوء التوافق الاجتماعي، كما أنّ ضحايا التّنمر يفتقرون أيضاً للسمات التي تيسر لديهم المهارات الاجتماعية وليس لديهم روح الدّعابة، كما تنعدم لديهم مهارات الأخذ والعطاء اليومي، ولهذا فإنّ الأفراد الذين يعانون من ضعف في مهاراتهم الاجتماعية يعانون من مشكلات واضطرابات انفعالية وسلوكية واجتماعية تعوق حياتهم الشّخصية والمهنية، وهذا ما أوضحته دراسة (خوج ، 2012) حول التّنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ونظراً لأهمية هذا الموضوع، وكذلك قلة الدّراسات المحلية التي حاولت التّعرف على هذه الظّاهرة وانعكاسها على المهارت الاجتماعية لهذه المرحلة العمرية، من كل ما سبق تحاول الدّراسة الحالية بحث العلاقة بين المهارات الاجتماعية وبين التّنمر المدرسي لدى طلبة مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ، ولذلك تتلخص مشكلة الدّراسة بالسّؤال التّالي:

ما العلاقة بين التّنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة السّلمية؟

3- أهمية البحث: يمكن تصنيف أهمية الدراسة إلى نظرية وتطبيقية فيما يأتي:

الأهمية النّظرية:

1.أهمية موضوع التّنمر في البيئة المدرسية لما له من انعكاسات تّربوية واجتماعية خطيرة على العملية التّعليمية خاصة والحياة الاجتماعية للطلبة عامة.

2.قلة الدّراسات المحلية –على حد علم الباحثة– التي تناولت العلاقة بين ظاهرة التّنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي.

الأهمية التطبيقية:

1.دراسة العلاقة الارتباطية بين التّنمر المدرسي، والمهارات الاجتماعية كواحدة من أهم مظاهر الصّحة النّفسية.

2. النّتائج التي سيقدمها البحث ومقترحاته التي يؤمل أن تفيد العاملين في المجال التّربوي والتي يمكن أن تسهم في علاج هذه الظّاهرة.

4- أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

1. اختبار العلاقة بين ظاهرة التّنمر المدرسي وبعض المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة البحث.
2. تقديم بعض المقترحات التي تهتم بالحد من ظاهرة التّنمر المدرسي وتعزيز المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.

5- أسئلة البحث:

1.ما درجة انتشار ظاهرة التّنمر المدرسي لدى أفراد عينة البحث؟

6- فرضيات البحث:

سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05):

1.لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ظاهرة التّنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة البحث.

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التّنمر المدرسي وفق متغير الجنس (ذكور – إناث).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس المهارات الاجتماعية وفق متغير الجنس (ذكور – إناث).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث (المتنمرين – غير المتنمرين) على مقياس المهارات الاجتماعية ؟

7- حدود البحث:

1.الحدود البشرية: طلبة صفوف الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي (السّابع – الثّامن – التّاسع) في مدينة السّلمية.

2.الحدود المكانية: مدارس الحلقة الثانية الحكومية من مرحلة التّعليم الأساسي في مدينة السّلمية.

3.الحدود الزّمانية: تم تطبيق أدوات الدّراسة في الفصل الثاني من العام الدّراسي 2017/2016 م.

8- مصطلحات البحث والتّعريفات الإجرائية:

التّنمر: يمكن الإشارة إلى مصطلح التّنمر على أنّه ممارسة فرد أو عدة أفراد لسلوكات غير متحضرة، ويمكن تعريفه بأكثر من طريقة والوصول إلى فهمه من خلال أكثر الأعراض وضوحاً كالأفعال المتكررة التي تنم عن العدائية أو السّخرية أو السّلوكات التي تهدف إلى استبعاد الآخرين، ويمكن أن تشمل التّصرفات التي تعد تنمراً على الإساءة اللفظية أو المكتوبة، والتّنابز بالألقاب، أو الاستبعاد من النشاطات والمناسبات الاجتماعية أو الإساءة الجسدية (الزعبي، 2014، 35).

التنمر المدرسي: سلوك سلبي متكرر وموجه نحو فرد دون الآخر، كما أنّه لا يوجد تكافؤ في القوة الجسدية بين المتنمر والضّحية، فالضّحية دائماً ضعيف وغير قادر على مقاومة المتنمر، وهذا ما يجعل المتنمر يشعر بسلطته فيفرضها على ضحاياه متى شاء (جرادات، 2008، 110).

ويعرّف التّنمر المدرسي إجرائياً في البحث: سلوك متكرر يهدف لإلحاق الأذى أو الضّرر بطالب أو مجموعة من طلبة المدرسة من نفس العمر أو الإضرار بممتلكاتهم، ويقاس من خلال الدّرجة التي يحصل عليها الطّلبة من خلال إجابتهم على كل بند من بنود المقياس.

الطّلبة إجرائياً: هم طلبة الصّفوف (السّابع، الثّامن، التّاسع) في مدارس الحلقة الثّانية من مرحلة التّعليم الأساسي في مدينة السّلمية

المهارات الاجتماعية: هي مجموعة من استجابات الفرد التي تحقق قدر من التّفاعل النّاتج مع البيئة سواء في المجتمع أو الأسرة أو المدرسة أو الرّفاق أو حتى الغرباء وتؤدي إلى تحقيق أهدافه التي يقبلها المجتمع (خوج، 2012، 195).

وتعرّف المهارات الاجتماعية إجرائياً: قدرة الطّالب على إصدار سلوكيات تستجلب استحسان الآخرين أثناء تعامله معهم، وتجنب إصدار سلوكيات تثير معارضتهم، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطّالب أو الطّالبة من خلال الإجابة على بنود المقياس الذي تمّ إعداده لهذا الغرض.

9- الإطار النظري:

أنماط التّنمر المدرسي: بما أنّ التّنمر حالة من السّلوكيات السّلبية المتكررة التي يقصد بها الإيذاء أو المضايقة التي تصدر من شخص قوي ضد شخص آخر أقل قوة (farrington & jollife, 2006, 541).

انفعالي: ويشتمل على) التّهديد، الشّتائم، السّخرية من الضّحية، الإذلال، الاستبعاد من الأقران).

جسدي: ويتضمن (الدّفع، الضّرب، الاصطدام بالضّحية، سرقة الممتلكات الخاصة والأدوات المدرسية).

جنسي: ويشتمل على (التعليقات المخجلة على الآخرين، والتّحرش الجنسي بهم) (smith, 2001,43–59).

اللفظي: وهو استخدام الألفاظ السّيئة، لإيذاء الضّحية بالتّوبيخ، أو الصّراخ أو مناداته بألقاب بذيئة.

العلاقي/الاجتماعي: وهو عزل ضحية التّنمر عن الآخرين، وحرمانه من الانضمام لأي مجموعة.

المادي: وهو تخريب أو سرقة الأدوات الخاصة بالضّحية (العتيبي وآخرون، 2015، 30).

خصائص التّنمر:

في بيئة التّنمر المدرسي غالباً ما يكون ضحية التّنمر طالباً وحيداً يتعرض للمضايقة من مجموعة تتكون من اثنين أو ثلاثة من الطّلاب يتزعمهم" قائد سلبي " لكن هناك نسبة هامة من الضّحايا تتراوح ما بين (20%– 40%) أفادوا بأنّهم تعرضوا للتنمر من قبل طلاب منفردين، ويمكن تصنيف السّلوك العدواني بأنّه من خلال:

التّنمر يحدث داخل علاقة شخصية يميزها عدم التّوازن في القوة سواء كان حقيقياً أو معنوياً، وهذه القوة تنبع من منطلق القوة الجسمانية أو من منطلق نفسي مع الأطفال ذوي التّأثير الكبير على أقرانهم فتظهر بين المتنمرين والضّحية (القحطاني ، 2012، 118).

المشاركون في التّنمر: يمكن تصنيف الأفراد المشتركين في سلوك الاستقواء إلى ثلاث فئات:

المتنمرون: من خصائص الطّلبة المتنمرين بأنّهم مهيمنون على الآخرين ويحبون الشّعور بالقوة ولكنّهم ودودون مع أصدقائهم، والطّفل المتنمر هو الذي يضايق أو يخيف أو يهدد أو يؤذي الآخرين الأقل قوة.

ضحايا التنمر: يخضعون للمتنمرين مادياً أو عاطفياً عن طريق عدم الدّفاع عن أنفسهم، ويذعنون لطلبات المتنمرين بسهولة، ومهاراتهم الاجتماعية قليلة وضعيفة ولا يستخدمون المرح ولا ينضمون في جماعات اجتماعية أو صفيّة. **المتفرجون:** هم الذين يشاهدون ولا يشتركون، ولديهم شعور بالذّنب بسبب فشلهم بالتّدخل (الصبحين؛ والقضاة، 2013، 39 – 35).

النّظريات المفسرة للتنمر المدرسي:

نظرية الإحباط – العدوان لدولارد: الذي كان يرى أنّ العدوان يحدث دائماً نتيجة للشعور بالإحباط، وتؤدي بعض العوامل إلى استثارة السّلوك العدواني أهمها الازدحام السّكاني، الفقر والعوز المادي، مستوى التّعليم المتدني (النّعيمي، 2007، 237 – 242).

نظرية التّعلم الاجتماعي لباندورا: فقد فسرت السّلوك الاجتماعي تجاه الآخرين على أنّه متعلم من خلال الملاحظة والتّقليد (العناني، 2002، 186–188).

المنظور النّمائي لإريكسون: الذي يرى أنّ الشّعور بالأمن النّفسي يعد حجر الزّاوية في الشّخصية، وينشأ الأمن النّفسي من إشباع الحاجات الأساسية للطفل، فإذا أشبعت حاجات الطّفل، أدرك العالم من حوله على أنّه مكان آمن ومستقر فيثق في ذاته وفي الآخرين (زايد؛ ونصر، 2004، 301– 302).

الأبعاد المكونة للمهارات الاجتماعية: أكد زيميرمان وريجيو zimmerman & riggo على أنّ أي تفاعل اجتماعي ناجح لا يحدث داخل أي منظومة اجتماعية إلا إذا تميز أفرادها بمهارات عالية من التّواصل اللفظي وغير اللفظي، ويمكن الإشارة إلى مهارات التّواصل على النّحو التّالي:

أ. مهارات التّواصل غير اللفظي وتتمثل في: التّعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضّبط الانفعالي.

ب. مهارات التّواصل اللفظي: تتمثل في: التّعبير الاجتماعي والحساسية الاجتماعية (اليوسف، 2013، 334).

10. إجراءات البحث:

1.منهج البحث: يعتمد البحث على المنهج الوصفي التّحليلي الذي يحاول "وصف طبيعة الظّاهرة المدروسة ويساعد على تفسير الظّواهر التّربوية الموجودة، ويفسر العلاقات بين هذه الظّواهر"، كما يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظّواهر استناداً إلى الحقائق (عباس، 2007، 161).

ويعتمد المنهج المتبع على جمع المعلومات من خلال أدوات البحث وهي مقياسي: (التّنمر المدرسي، والمهارات الاجتماعية)، ثم بعد ذلك تم تحليل المعلومات باستخدام البرنامج الإحصائي spss للوصول إلى نتائج كمية، وبعدها تم التّحليل الكيفي، وذلك من خلال التّفسير والمناقشة وربط النّتائج مع نتائج الدّراسات السّابقة، ومن ثم التّوصل إلى بعض المقترحات في نهاية البحث.

2.المجتمع الأصلي للبحث: يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة السّلمية وفق آخر إحصاء رسمي للعام الدّراسي 2017 / 2016م، والبالغ عددهم (1500) طالب وطالبة.

3.عينة البحث: تم سحب العينة بشكل قصدي من الطّلاب المتنمرين الذين سجلت عليهم مخالفات سلوكية، وكذلك الذين سجلت أسماؤهم في المواقف اليومية الطارئة، وحددت ب (150) طالب وطالبة من الطلبة المتنمرين وغير المتنمرين، وهي تمثل (10%) من مجتمع الدراسة.

4أدوات البحث:

مقياس التّنمر المدرسي:

مرحلة الاطلاع واختيار مجالات المقياس: تم فيها الاطلاع على بعض الدّراسات التي تناولت موضوع التّنمر المدرسي، وقامت الباحثة بتصميم مقياس التّنمر المدرسي في ضوء الدّراسات السّابقة والأدب النظري ومنها: (خوج، 2012؛ والزعبي؛ 2014)، ويتألف مقياس التّنمر من ثلاثة أبعاد وتضم (21) بنداً تم توزيعها بصورة منتظمة على أبعاده. وهي:

الجدول رقم (1): توزيع بنود أبعاد مقياس التّنمر المدرسي

أبعاد مقياس التنمر المدرسي	عدد البنود	أرقام البنود
البعد الأول: استقواء جسمي	8	1–2–3–4–5–6–7–8
البعد الثاني: استقواء لفظي	7	9–10–11–12–13–14–15
البعد الثالث: إتلاف الممتلكات	6	16–17–18–19–20–21

وتتم الإجابة على كل بند من بنود المقياس من خلال استجابة المفحوص وفق مقياس ليكرت الخماسي بإحدى الإجابات التّالية: (موافق بشدة، موافق، أحيانا، أرفض، أرفض بشدة). وتقابل هذه البنود درجات (1,2,3,4,5)على الترتيب لكل بند من بنود المقياس، انظر في الملحق رقم (1).

الدّراسة الاستطلاعية لمقياس التّنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية:

من أجل التّأكد من أنّ بنود أدوات البحث المستخدمة، مفهومة وواضحة ومناسبة لأغراض البحث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (24) طالباً وطالبة من طلبة الحلقة الثانية من مرحلة التّعليم الأساسي في مدينة السّلمية– لم تشملهم عينة البحث الأساسية، موزعين على (12) طالباً و(12) طالبة، وبعد الاطلاع تبين أن المقياسين قد حققا المرجو منهما وهي: التأكد من وضوح عبارات المقياس، وفهم معانيها.

☒ **صدق مقياس التنمر المدرسي:**

صدق المحكمين لاستبانة التّنمر المدرسي واستبانة المهارات الاجتماعية: اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق المقياسين طريقة صدق المحكمين إذ عرضتهما بشكلهما الأولي على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (4) من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية جامعة دمشق، وذلك للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنه المقياس، وللتأكد من ملائمة بنوده للأهداف المرجوة منها، واقتراح ما يرونه من تعديلات، واتفقت آراؤهم على مناسبة المقياس، وصلاحيته للقياس، مع بعض التّعديلات على بعض البنود مع تعديل الصّياغة، وبذلك توافر عنصر الصّدق في المقياس.

الصدق البنائي: للتحقق من الصدق البنائي للأبعاد، قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والمعدل الكلي لفقرات المقياس، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (2):

الجدول رقم (2): الصدق البنائي لمقياس التّنمر المدرسي

أبعاد مقياس التنمر المدرسي	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: استقواء جسمي	0.943**	0.00
البعد الثاني: استقواء لفظي	0.948**	0.00
البعد الثالث: إتلاف الممتلكات	0.916**	0.00

نجد أنّ معاملات الارتباط لأبعاد مقياس التّنمر دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على صلاحية الأداة للاستخدام.

☒ **ثبات المقياس:**

طريقة الثبات بالإعادة: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (24) طالباً وطالبة، تم استبعادهم في التّطبيق الأساسي، وأُعيد تطبيق المقياس على المجموعة ذاتها بعد أسبوعين، وبعد ذلك قامت بحساب معامل التّرابط (بيرسون) بين درجات أفراد الدّراسة الاستطلاعية في التّطبيق الأول والثاني، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (3):

الجدول رقم (3): قيمة معامل الارتباط (بيرسون) للثبات بالإعادة في مقياس التّنمر المدرسي

أبعاد مقياس التّنمر المدرسي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: الاستقواء الجسمي	0,636**	0.002
البعد الثاني: استقواء لفظي	0.996**	0.00
البعد الثالث: إتلاف الممتلكات	0.947**	0.00

إن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتّطبيق الثاني للمقياس (0.636،0.947,0.966)، والقيمة الاحتمالية (0.00 ,0.00 ,0.002) وهي قيم جميعها اصغر من (0,01) فهي تدل على ثبات مرتفع للمقياس، مما يعني ثبات المقياس وعدم تأثره بعامل الوقت، وكذلك صلاحيته للاستخدام.

طريقة الثبات وفق قانون (ألفا كرونباخ): قامت الباحثة بحساب الثبات وفق قانون (ألفا كرونباخ)، والنتائج كما يلي:

الجدول رقم (4): ثبات مقياس التنمر المدرسي وفق قانون (ألفا كرونباخ)

أبعاد مقياس التّنمر المدرسي	عدد أفراد العينة	عدد البنود	قيمة (ألفا كرونباخ)
البعد الأول: استقواء جسمي	**24**	**8**	**0.921**
البعد الثاني: استقواء لفظي	**24**	**7**	**0.918**
البعد الثالث: إتلاف الممتلكات	**24**	**6**	**0.890**
الدرجة الكلية	**24**	**21**	**0.963**

إن قيمة (ألفا كرونباخ) بلغت (0.963)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لأنّ قيمة الاحتمال (0.00 < 0.05)، وهي قيمة تدل على ثبات مرتفع للمقياس، مما يعني ثبات المقياس وكذلك صلاحيته للاستخدام.

مقياس المهارات الاجتماعية:

مرحلة الاطلاع واختيار المقياس: تم فيها الاطلاع على بعض الدّراسات التي تناولت موضوع المهارات الاجتماعية واستفادت من دراسة (خوج؛ 2012، الجراح؛ 2011) ويتألف مقياس المهارات الاجتماعية من ثلاثة أبعاد وتضم (26) بنداً تم توزيعها بصورة منتظمة على أبعاده.

الجدول رقم (5): توزع بنود مقياس المهارات الاجتماعية على الأبعاد الفرعية

أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية	عدد البنود	أرقام البنود
البعد الأول: اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	**8**	**1-2-3-4-5-6-7-8**
البعد الثاني: التفاعل مع الآخرين	**11**	**9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19**
البعد الثالث: إظهار عادات عمل مناسبة	**7**	**20-21-22-23-24-25-26**

وتتم الإجابة عن كل بند في المقياس من خلال استجابة المفحوص وفق مقياس ليكرت الخماسي كما الملحق رقم (2).

صدق مقياس المهارات الاجتماعية:

صدق الاتساق الدّاخلي: قامت الباحثة بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية، كما في الجدول رقم (6):

الجدول رقم (6): الارتباطات بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية

مقياس المهارات الاجتماعية	معامل الارتباط	اتباع لوائح المدرسة	التفاعل مع الآخرين	إظهار عادات عمل مناسبة
الدرجة الكلية	**ارتباط بيرسون**	**0.931****	**0.983****	**0.944****
	مستوى الدلالة	**0.000**	**0.000**	**0.000**
	عدد البنود	**8**	**11**	**7**

ثبات مقياس المهارات الاجتماعية: اعتمدت الباحثة في حساب ثبات المقياس على الطريقتين التّاليتين:

إنّ إعادة تطبيق المقياس يدل على الاستقرار عبر الزمن لذلك تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون حسب الإعادة وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (7): نتائج اختبار الثبات ألفا كرونباخ لمقياس المهارات الاجتماعية

أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية	ألفا كرونباخ
البعد الأول: اتباع لوائح المدرسة وقوانينه	0.907
البعد الثاني: التفاعل مع الآخرين	0.928
البعد الثالث: إظهار عادات عمل مناسبة	0.804
الدرجة الكلية	0.959

يلاحظ من الجدول أن قيمة معامل الفا (0.959) لجميع محاور الاستبيان وهي قيمة عالية وتدل على ثبات المقياس، وتسمح بإجراء البحث.

الجدول رقم (8): قيمة معامل الارتباط (بيرسون) للثبات بالإعادة في مقياس المهارات الاجتماعية

أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	0.976**	0.000
البعد الثاني: التفاعل مع الآخرين	0.593**	0.006
البعد الثالث: إظهار عادات عمل مناسبة	0.964**	0.000

هي قيم جميعها أصغر من (0.01) فهي تدل على ثبات مرتفع للمقياس، مما يعني ثبات المقياس وعدم تأثره بعامل الوقت، وكذلك صلاحيته للاستخدام.

11- مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

1- نتائج أسئلة البحث:

ما درجة انتشار ظاهرة التّنمر المدرسي لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة المرحلة الإعدادية على مقياس التّنمر المدرسي، وجاءت النّتائج كما يشير إليها الجدول رقم (9):

الجدول رقم (9): الدّرجة الكلية لمتوسط الأبعاد كافة في مقياس التّنمر المدرسي

م	أبعاد مقياس التّنمر المدرسي	الوسيط	الانحراف المعياري	الرتبة	تقدير المستوى
1	البعد الأول: استقواء جسمي	24.59	11.246	1	متوسط
2	البعد الثاني: استقواء لفظي	21.51	10.114	2	متوسط
3	البعد الثالث: إتلاف الممتلكات	18.39	8.548	3	متوسط
	الدرجة الكلية	64.49	29.908		متوسط

يلاحظ من الجدول رقم (9) أن مجموع الأبعاد كلها، ومجموع بنود كل بعد يشير إلى أنّ درجة انتشار ظاهرة التّنمر المدرسي لدى طلبة الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي كانت بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النّتيجة بسبب العديد من العوامل التّربوية، فالقوانين والأنظمة المدرسية والعقوبات التي تترتب على أي تصرف مؤذٍ للآخرين تكون رادعة لكثير من سلوكيات التّنمر.

وتعود أسباب التّنمر للسّياسة التّربوية، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي، ورفاق المدرسة، وكذلك العنف الذي يمارسه المعلم على الطّلبة مهما كان نوعه قد يؤدي إلى التّنمر سواء كان مباشراً أو غير مباشر، وكذلك الممارسات الاستفزازية الخاطئة

من بعض المعلمين، وضعف التّحصيل الدّراسي للطالب، والتّأثير السّلبي لجماعة الرّفاق، والخصائص النّفسية والجسمية غير السّوية، وضعف العلاقة بين المدرسة والأهل (الصبحين؛ والقضاة، 2013، 44).

2- نتائج فرضيات البحث: تم اختبار الفرضيات عند مستوى الدّلالة (0.05):

الفرضية الأولى: للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلبة المرحلة الإعدادية على مقياس التّنمر المدرسي ومقياس المهارات الاجتماعية، وجاءت النّتائج كالآتي:

الجدول رقم (10): معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطّلبة في مقياسي التّنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية:

		الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية
استقواء جسمي	**Pearson correlation**	0.931**
	Sig (2 –tailed)	0.000
استقواء لفظي	**Pearson correlation**	0.956**
	Sig (2 –tailed)	0.000
إتلاف للممتلكات	**Pearson correlation**	0.948**
	Sig (2 –tailed)	0.000
الدّرجة الكلية للتنمر المدرسي	**Pearson correlation**	- 0.693**
	Sig (2 –tailed)	0.000

تفسير مناقشة الفرضية:

كما هو موضح من الجدول (10) فإنّ قيمة (ر= **0.693-) وهو يعني ارتباطاً سلبياً أي أننا نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل البديلة بأنّه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطّلبة على استبيان التّنمر المدرسي ودرجاتهم على استبيان المهارات الاجتماعية عند مستوى الدلالة (0.01)، كلما ازداد مستوى التنمر انخفض مستوى المهارات الاجتماعية.

ويمكن تفسير ذلك بأن سوليفان وكليري (Sullivan & cleary, 2004) يؤكدان بأنّ سلوك التّنمر يعكس في مضمونه سلسلة من الأفعال السّلبية المؤذية عن طريق شخص أو أكثر ضد شخص آخر أو أكثر على مدار مدة طويلة من الزّمن يتبع فيها المتنمر عن كثب أحوال الضّحية – وهذه الأفعال السّلبية تعكس سلوكاً إيذائياً مبنياً على عدم توازن القوى في ميزان بين كل من المتنمر والضّحية، وهذا بالنّهاية يؤدي إلى انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطّلبة.

ولا تقف آثار التّنمر المدرسي على ضحية التّنمر المدرسي ولكن غالباً ما يكون لدى المتنمر أيضاً العديد من السّلوكيات العدوانية، والفوضوية وسوء التّوافق، وسلوكيات مضادة للمجتمع وبالتالي فإنّ المتنمر وضحية التّنمر يفتقران للخصائص والسّمات التي تيسر لديهم المهارات الاجتماعية وهذا يتفق مع دراسة (كيبنيك وكينكر؛2006، خوج؛ 2012).

ومن هنا تبرز أهمية تعرّف أسباب ظاهرة التّنمر المدرسي لدى الطّلبة، والعمل على إيجاد حلول لها وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم.

الفرضية الثّانية: للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التّنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور– إناث)، وذلك باستخدام اختبار (ت ستيودينت)، وجاءت النّتائج كما يلي:

الجدول رقم (11): نتائج اختبار ت استيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذّكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس التّنمر المدرسي لدى أفراد العينة الكلية

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد الأول: استقواء جسمي	ذكور	78	29.12	6.351	7.480	148	0.000	دالة عند 0.05
	إناث	72	19.68	8.968				
البعد الثاني: استقواء لفظي	ذكور	78	25.91	6.041	8.073	148	0.016	دالة عند 0.05
	إناث	72	16.78	7.765				
البعد الثالث: إتلاف للمتلكات	ذكور	78	21.77	5.323	7.271	148	0.98	دالة عند 0.05
	إناث	72	14.74	6.502				
الدرجة الكلية	ذكور	78	76.79	17.747	8.355	148	0.000	دالة عند 0.05
	إناث	72	51.19	23.094				

نلاحظ من الجدول رقم (11) أن قيمة ت ستيودنت بلغت (8.355) والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطّلبة الذّكور والإناث على مقياس التّنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس في الدّرجة الكلية والأبعاد الفرعية ولصالح الذّكور.

وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ الطّلبة الذّكور يتعرضون إلى أساليب وطرق في التّربية والتّنشئة الأسرية مغايرة لتلك الأساليب التّربوية التي تخضع لها تربية الأنثى، حيث تحظى الأنثى بمعاملة وتوجيهات تربوية أكثر من الذّكور، فما هو مسموح للذكر في غالب الأحيان في الثّقافة العربية قد يكون غير مسموح للأنثى، كل ذلك يترك أثره على سلوك الطّالب وشخصيته، وقد يكون سبباً لارتفاع سلوكيات التّنمر لدى الطلاب الذّكور، وهذا لا يتفق مع دراسة (القداح وعربيات، 2013) التي ترى بأنّ حالات الاستقواء عند الإناث تتفوق على حالات الاستقواء لدى الذكور حيث تلجأ الإناث إلى الاستقواء لإثبات ذواتهن.

الفرضية الثّالثة:

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)، وذلك باستخدام اختبار (ت ستيودينت)، والنّتائج كما يلي:

الجدول رقم (12): نتائج اختبار ت استيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذّكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة الكلية

الأبعاد	التنمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد الأول: اتباع لوائح المدرسة وقوانينها	ذكر	78	21.22	7.102	6.136-	148	0.555	دالة عند 0.05
	أنثى	72	28.24	6.884				
البعد الثاني: التفاعل مع الآخرين	ذكر	78	28.17	9.366	6.363-	148	0.082	دالة عند 0.05
	أنثى	72	38.44	10.414				
البعد الثالث: إظهار عادات عمل مناسبة	ذكر	78	17.67	6.967	5.610 -	148	0.317	دالة عند 0.05
	أنثى	72	24.14	7.159				
الدرجة الكلية	ذكر	78	67.05	21.956	6.427-	148	0.261	دالة عند 0.05
	أنثى	72	90.82	23.338				

نلاحظ من الجدول رقم (12) أن قيمة ت ستيودنت بلغت (6.427-) والقيمة الاحتمالية (0.261)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصّفرية لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطّلبة على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس.

وتعزو الباحثة ذلك بأن معظم المهارات تتعدى كونها عادات تؤدى آلياً تم تعلمها عن طريق التّدريب والمران، وإنّها ببساطة أنماط من السّلوك معقدة، أي أن معظم المهارات في حاجة أن تفهم لكي تؤدى أداء جيد (سعيد؛ ودوقة، 2009، 49).

أي أنّ المهارات الاجتماعية متعلمة يكتسبها الفرد من المحيط وبما أنّ الذكور والإناث يتعرضون لنفس الظّروف االتّعليمية والاجتماعية في البيئة المدرسية، كما يتعرضون لأساليب تنشئة اجتماعية واحدة ويعيشون في ظل عادات وتقاليد اجتماعية واحدة قد تجعلهم أكثر أو أقل مهارة وبالتالي هذا يبرر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية وهذا يتفق مع دراسة (دوقة؛ وسعيد، 2009).

إضافة إلى أن المستقوين من طلبة المدارس ذكوراً وإناثاً يشتركون في خصائص عامة على الرغم من اختلافهم في نمط العدوان الذي يستخدمونه فهم يمارسون عدوناً علنياً وهم مخربون ويستمتعون بالسيطرة على الآخرين، كما يتميزون بالمزاج الحاد والاندفاع، وعدم القدرة على تحمل الإحباط، ويفسرون سلوك الآخرين كسلوك معاد لهم ويعتمدون على العنف في حل مشكلاتهم، كما يفتقرون إلى التّعاطف مع الضّحية (أبو غزال، 2009، 90).

الفرضية الرّابعة: للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)، باستخدام اختبار (ت ستيودينت)، وجاءت النّتائج كما يلي:

الجدول رقم (13): نتائج اختبار ت استيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات كل من المتنمرين غير المتنمرين على مقياس المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة الكلية

الأبعاد	متغير التنمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد الأول	متنمر	89	19.71	5.802	-14.091	148	0.161	غير دال عند 0.05
	غير متنمر	61	31.70	3.917				
البعد الثاني	متنمر	89	25.87	7.880	-15.614	148	0.147	غير دال عند 0.05
	غير متنمر	61	43.66	4.983				
البعد الثالث	متنمر	89	15.97	5.921	-13.876	148	0.128	غير دال عند 0.05
	غير متنمر	61	27.79	3.657				
الدرجة الكلية	متنمر	89	61.54	18.061	-16,448	148	0.008	دال عند 0.05
	غير متنمر	61	103.15	9.640				

نلاحظ من الجدول رقم (13) أن قيمة ت ستيودنت بلغت (16,448-) والقيمة الاحتمالية (0.008)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطّلبة المتنمرين وغير المتنمرين على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح الطّلبة غير المتنمرين.

وتشير هذه النّتيجة إلى تفوق الطّلاب العاديين في مهاراتهم الاجتماعية على الطّلبة المتنمرين، ويعود ذلك إلى أنّ الطلاب المتنمرين إحساسهم بالذّات منخفض مقارنة بزملائهم العاديين فهم يقومون بالاعتداء على من هم أقل قوة منهم، كما يعانون من ضعف القدرة على اخفاء ملامح غضبهم والتّحكم في انفعالاتهم، كما أنّ الطّالب المتنمر قد يتعرض للحرمان والطّرد، ويظهر قصور في الاستفادة من البرامج التّعليمية المقدمة له، كما يعاني المتنمرين من قصور في فهم انفعالات الآخرين وتفسير رسائلهم غير اللفظية، كل ذلك يدفعهم لاستخدام العنف ضد من يشعرون أنّه أقل قوة منهم وذلك تعويضاً عما يشعرون به من اضطرابات وقلق، وينتج عن ذلك عدم فهم لآداب السّلوك الاجتماعي والتّصرف بطريقة لائقة في المواقف الاجتماعية، وهذا يتفق مع دراسة (خوج، 2012).

مقترحات البحث: في ضوء النّتائج التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

1. تشجيع الباحثين التربويين على الإجراء المزيد من البحوث والدّراسات التي تتعلق بالتّنمر المدرسي لدى طلبة المدارس في المراحل التّعليمية كافة وعمل برامج تدريبية للحد من التّنمر المدرسي لدى طلبة المدارس.

2. يجب على المدرسين والمرشدين في المدارس السّعي للحد من ظاهرة التّنمر لدى الطلبة في المدرسة، والعمل على مواجهة الأسباب المؤدية لها، من خلال إشاعة جو من الأمان والحب في المدرسة، وحل الخلافات والمشكلات بين الطلبة فور حدوثها بأساليب تربوية، وتعزيز السّلوك والمهارات الاجتماعية بين الطلبة.

3. ضرورة بناء مقاييس مستمدة من المجتمع العربي السوري لقياس ظاهرة التنمر المدرسي.

المراجع:

1. أبو غزال، معاوية. (2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 2(5)، 89 – 113.
2. الجراح، عبد الناصرون وآخرون. (2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التّعلم في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7(3)، 253– 270.
3. جرادات، عبد الكريم. (2008). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،2 (4)،109– 124.
4. خوج، حنان. (2012). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية النّفسية**، 4(13)، 187 – 218.
5. دوقة، أحمد؛ وسعيد، بو جلال. (2009). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتّفوق الدّراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر، الجزائر.
6. زايد، أحمد؛ ونصر، سميحة. (2004). **العنف بين طلاب المدارس**. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
7. الزعبي، دلال؛ ومهيدات، رزان. (2014). سلوكيات التنمر التي يمارسها العاملون في المؤسسات الأكاديمية في الأردن والعوامل المرتبطة بها. **المجلة الدّولية للأبحاث التربوية**، 35، 33 – 61.
8. الصبحين؛ علي، والقضاة، محمد. (2013). **سلوك التنمر** والاجتماعية **عند الأطفال والمراهقين**. الرياض: جامعة نايف.
9. عباس، محمد وآخرون. (2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النّفس**. عمان: دار المسيرة. العتيبي، عبد الله وآخرون. (2015). **الحد من التنمر بين الطّلبة في المدارس**. منظمة اليونسف.
10. عربيات؛ بشير، والقداح، محمد. (2013). القدرة التنبؤية للبيئة التعليمية في ظهور الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الخاصة في عمان. مجلة جامعة النجاح، 4(27)، 796– 818.
11. العناني، حنان. (2002). **علم النفس التربوي**. عمان: دار الصّفاء للنشر.
12. القحطاني، نوارة سعد. (2012). التنمر المدرسي وبرامج التدخل. **مجلة الميادين**، 211، 114 – 125.
13. النعيمي، خالد. (2007). السلوك العدوان المتعلم أسلوب استثارته. **مجلة كلية التربية**، العدد الرابع، 236– 288.
14. اليوسف، رامي محمود. (2013). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتّحصيل الدّراسي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنّفسية، العدد الأول، المجلد الحادي والعشرون، 327 – 365.

المراجع الأجنبية:

1. Clorose, B. (2003). The Bullying. The bullied and the Bystanders from pre- school to high school. **Harper resource press**. New York.
2. Farrington, D., Joliffe, D., (2006). Examining the Relationship between Low Empathy and Bullying. Aggressive **Behavio**r, 4 (32) , 540- 550
3. Kepenekci, Karaman & Sinkir, C. (2006). Bullying Among Turkish High School Student. **Child Abuse and Neglect**, 30 (2), p.193 - 204. From EBSCO Host Master File Data base.
4. Kilpatrick, M & kerre, M. (2003). Perception of the Frequency and Important of Social Support by Student Classified as A Victims, Bullies, Bully/ Victim in an Urban Middle School. **School Psychology**, 32, (3), 472 - 489. Retrieved October 5, 2006, From EBSCO Host Master File Data base.
5. Kraiser, S. (2005) .The Safe Child Training Program .Retrieved on 12-10- 2013 from www .safechild .org .bullies .htm
6. Smith, P. K. and Shu, S. (2001). What good school can do about bullying: findings from a survey in English school after a decade of research and action. **Childhood**, 7, 193-212.
7. Wilson, R. (1995). The Relationship of Social Skills to Academic achievement. Guidance **and Counseling**, 11(4), 8 -11.

عمالة المرأة في حلب في القرن الثامن عشر

صائل مخلوف

(الإيداع 14 تشرين الثاني 2017، القبول 15 شباط 2018)

هذا البحث هو إلقاء الضوء على نشاطات المرأة الاقتصادية والاجتماعية في ولاية حلب خلال القرن الثامن عشر الميلادي مستندا إلى وثائق المحاكم الشرعية المحفوظة في دار الوثائق التاريخية في دمشق وكذلك كتابات بعض المؤرخين والرحالة والأطباء الذين اقاموا في حلب أو زاروها خلال فترة القرن الثامن عشر وقد لاحظ البحث أن المرأة الحلبية قد تملكت وتاجرت واستأجرت وأجرت ومارست أعمال صناعية وتجارية وعلمت وتعلمت وإن على نطاق ضيق مقارنة بالرجال ، كما لاحظ البحث أن عمالة المرأة الحلبية لم تكن حكراً على طائفة من الطوائف أو دين من الأديان مما يؤكد الحرية الدينية وعدم التمييز بين السكان بل أن بعض الاعمال قد احتكرتها المرأة دون الرجل ويشير البحث أيضاً إلى الصعوبات والمعوقات التي نتجت عن ممارسة المرأة للعمل داخل مجتمع مغلق كما هو حال المجتمع الحلبي في فترة البحث وكيف حلت بعض هذه المشاكل من خلال اللجوء إلى القاضي الذي استند بدوره إلى مبادئ الشريعة الإسلامية والعرف الاجتماعي السائد او من خلال العقود والشهود بين الأطراف المتنازعة وعلى الرغم من ذلك تبين من خلال البحث عدم وجود طوائف حرفية خاصة بالنساء على الرغم من وجود حوالي مائة طائفة حرفية في فترة البحث ، مما يؤكد استمرار النظرة الدونية للمرأة في مجال العمل المباشر. ولكن هذا لا ينفي بأي حال من الأحوال وجودها كقوة عاملة في المجتمع الحلبي.

*دكتور – اختصاص تاريخ – مديرية التربية - حماة.

The work of woman in Aleppo in the 18th.century

Dr. Saiyel Makhlouf

(Received 14 November 2017, Accepted 15 February 2018)

Abstract:

This research is shedding light on the women's economic and social activities in Aleppo governorate during the eighteenth century AD, depending on the documents of religious courts archived in the building of the historic documents in Damascus and also to the writings of some historians, travelers and physicians who either dwelled in Aleppo city or come over during the period of the eighteenth century. The research has seen that the Aleppian women possessed homes, worked in trade, hired and rented houses. They had also practiced industrial and commercial jobs, had knowledge and educated but on a smaller scale comparing with men. The research has also mentioned that the business of the Aleppian women wasn't exclusive to a sect or a religion by itself. This is a clear evidence of the religious freedom and equality among people. Furthermore, some businesses were monopolized by women excluding men. The research pointed out the difficulties and obstacles that were created through the women's work inside an illiberal society as the situation was in Aleppo at the time of the research, and how some of these problems were solved by consulting the judge who, in his turn, relied on the beliefs of the Islamic law and the prevailing social ideology and also by contracts and witnesses between the conflicting parties. Regardless of this, it has become clear, by the research, that there weren't handicraft professions related to women although there were one hundred at the time of the research. This proves that the inferior perspective toward the woman is still spreading in the field of the firsthand business. However, this doesn't put an end to the women's role as a workforce in the Aleppian community.

1-المقدمة:

ليس المقصود من عمالة المرأة في الدولة العثمانية هو البحث عن عملها بالمعنى المعاصر أي أن نبحث عن المرأة الموظفة في الدوائر الرسمية، أو تلك المرأة التي تتقاضى راتبا من الدولة لقاء عمل تقوم به أو تقدمه إلى الحكومة في المدرسة أو الجامعة أو المشفى أو الجيش بل إن هذا العمل قد يغدو ضربا من الجنون بل الغاية من هذا البحث هو معرفة الأعمال التي قامت بها المرأة داخل المجتمع بما ينسجم مع المعايير الأخلاقية والدينية وبما يسمح لها المحافظة على وضعها التقليدي داخل المجتمع المسلم.

لقد فرضت الضرورة الاقتصادية على العديد من النساء العمل في السوق فالعمالة الأنثوية كانت محدودة على وجه الحصر بالمجموعات ذوي الدخل المحدود (الأكثر تدنيا) والتي كان عليها دائماً أن تمتنع عن مظاهر الترف ، وقد كانت بعض النساء تعمل في صناعة النسيج وغالباً ما كان هذا العمل في البيت عن طريق الغزل وتحضير الخيوط وهذا ما لحظه البحث في معظم حالات عمل المرأة في صناعة النسيج ، وكان هناك بعض النسوة يعملن بالتجارة وبيع الخيوط الصوفية والخبز والخمر والقمح والسلع الأخرى ، أو كن يجلن في المدينة كبائعات متجولات لبيع الحلي الصغيرة والأشياء التي تخص النساء ، أما الغالبية منهن فقد عملن في أعمال خدمية متنوعة كراقصات، ومغنيات، و نداحات محترفات، ومرضعات وقابلات وقيمات على الحمامات العامة ومعلمات وقارئات للفنجان ومجبرات للعظام و سمسارات للزواج ومنظفات في المنازل وبعضهن آثرن طريق بيع الهوى (بائعات هوى) ، وقد لحظ البحث أن بعض الآباء الفقراء كانوا يرسلون بناتهم القاصرات إلى المنازل للعمل للحصول على قوتهم اليومي .

تتحكم نوعية المصادر ومدى توافرها في مقدار معرفتنا لمدى اندماج المرأة في العمل في ولاية ما أو لواء ما وبما أنه لا يوجد لدينا أية مصادر منفصلة أو دراسات عن واقع المرأة في ولاية من ولايات الدولة العثمانية فلا بد من الاعتماد على المعلومات المبعثرة في سجلات المحاكم الشرعية هنا وهناك التي ألقت بدورها بعضا من الضوء على مجمل النشاطات الاقتصادية التي قامت بها المرأة ولا سيما البيع والشراء والاجار ..... وغير ذلك.

تعد هذه الوثائق متوفرة بشكل مقبول خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار الأهمية الاقتصادية لولاية حلب في المرحلة العثمانية حيث اخترقتها طرق تجارية مهمة جدا ولا سيما الطريق الذي يخترق الولاية من الشمال باتجاه الجنوب نحو بلاد الشام الجنوبية ومصر ليربط بين مصر والجزيرة العربية من جهة والأناضول وشمال الشام من جهة أخرى وصولاً إلى عاصمة الدولة العثمانية استانبول وكذلك الطريق الذي يساير الفرات باتجاه العراق حتى مدينة البصرة على الخليج العربي ويتفرع عن هذا الطريق طريق بري آخر باتجاه بلاد فارس وهناك الطريق الذي يربط مدينة حلب مع ميناء الاسكندرونة وهو الميناء الرئيسي لحلب على البحر المتوسط حيث كانت ترد البضائع الأوروبية إلى هذا الميناء بحرا ثم تنقل منها إلى مدينة حلب عن طريق البر.

لابد من الإشارة لأمر مهم جداً وهو أننا اختصرنا الوثائق اختصارا كبيرا دون أن يؤدي ذلك إلى الإخلال بالمضمون ذلك ان الوثائق كلها تشترك بصياغة واحدة في المقدمة والخاتمة، ونحن الآن لا نبحث في الشأن القضائي وانما في عمالة المرأة الواردة في هذه القضايا.

لا يوجد وثائق للمحاكم الشرعية قبل المرحلة العثمانية وبالتالي فأن أي معلومات عن المرأة وعمالتها وطبيعة حياتها نجدها نادرة جداً ومتناثرة في المصادر والمراجع العائدة لتلك الفترة وخاصة فيما يتعلق بالشأن السياسي خارج نساء السلطان وجواريه ويسجل في هدا الإطار أن السلطان المملوكي قانصوه الغوري قد التقى العالمة الفاضلة عائشة الباعونية [1]

أُعدت ابحاث كثيرة حول ولاية حلب في الفترة العثمانية وحول المدينة وأسواقها والمجتمع والأسرة وأسواقها والتجارة ولكن أياً من هذه الأبحاث لم يتطرق إلى وضع عمالة المرأة منفردا ولذلك جاء هذا البحث في محاولة لإلقاء الضوء على دور المرأة في المجتمع العثماني في ولاية حلب في هذه الفترة.

تبين من خلال وثائق المحاكم الشرعية في ولاية حلب بأن المرأة الحلبية قامت بعدة أعمال مثلها مثل الرجال وإن على نطاق ضيق فهي قد اشترت وتملكت وورثت وباعت وأجرت عقارات وبيوت ودكاكين بل وعند حدوث أي مشكلة لجأت إلى القضاء وقاضت مثلها في ذلك مثل الرجال

ومع ذلك لا يمكننا القول أن المرأة العاملة في ولاية حلب قد شكلت تنظيما عمالياً أو حرفياً في تلك الفترة إذ إن العمل الذي أوكل إلى المرأة ظل في إطاره الفردي الضيق وقد غابت أسماء النساء عن الطوائف الحرفية على الرغم من أن عدد الطوائف الحرفية الذي سجل في القرن الثامن عشر قد وصل إلى أكثر من 160 حرفة ونقابة ويلاحظ أن هذا العدد لم يتطرق لنقابات خاصة بالمغنيات أو المغنين أو الراقصات ولا المرضعات أو القابلات أو خدم اليوت أو بائعات الهوى ويبدو أن غياب أسماء مثل هذه الحرف عن وثائق المحاكم الشرعية لا يعني عدم وجودها[2]

لوحظ ان انتشار هذه الظاهرة بائعات الهوى كان شائعاً حتى تدخل السلطان العثماني نفسه في محاولة الحد من هذه الظاهرة فقد جاء في أحد الأوامر السلطانية ((لمناسبة انتشار الزنى في مدينة حلب المحمية مما استوجب غضب الله ونقمته بانحباس المطر فإننا نأمر بجميع النساء الفاحشات وتسليمهن إلى من يكفل صلاحهن ونفي من منهن لا تتوب توبة نصوحة وكذلك يجري نفي وابعاد الرجالة العاطلة القائمة بالسرقة والسلب والنهب))[3]

ويستطيع المتتبع لوثائق المحاكم الشرعية وبعض المصادر المعاصرة لفترة البحث أن يلاحظ تفشي ظاهرت نساء الهوى او نساء الخطأ كما كانوا يسمونهم وقد كان يذكر مثل هذا الأمر وخاصة عندما تأتي المرأة تائبة عن عملها معلنة ذلك أمام القاضي فقد ذكرت إحدى الوثائق: ((بأن المرأة آمنة بنت عبد الله الأرمنازية كانت دائرة في غواية الشيطان ترتكب الأفعال القبيحة ولكنها ندمت وجاءت تعلن توبتها أمام القاضي الشرعي في مدينة حلب المحروسة))[4]

كان هناك نوع آخر من العمالة الرسمية للمرأة والتي غاب أيضا ذكرها عن الطوائف الحرفية أو الأعمال في ولاية حلب في فترة البحث وهذا النوع من العمل هو تغسيل الأموات بموجب رخصة شرعية من القاضي [5]

نستطيع من خلال ملاحظتنا للوثائق الشرعية وسجلات الأوامر السلطانية أن نلاحظ أن عمالة المرأة قد اندرجت تحت عناوين كبيرة نذكر منها:

- **الزراعة:**

تعد الزراعة في ولاية حلب في هذه الفترة عماد عمل المرأة فقد أشارت الوثائق ولأبحاث إلى أن المرأة شاركت الرجل في معظم الأعمال الزراعية إن لم نقل كلها وقد بينت المصادر ان المرأة تملكت الارض و كذلك كل المنشآت المنبثقة عنها وورثت ذلك إلى أبنائها فقد جاء في إحدى الوثائق ما يلي ((حضر بمجلس الشرع الشريف الحاج يعقوب بن حسين بن محمد من أهالي قصبة إدلب الصغرى واعترف بأنه قد باع بعقد صحيح شرعي من ابن اخته حافظ هذه الوثيقة أحمد بن مصطفى بن حسين واشترى منه بما له ولنفسه ما هو ملك عمه البايع وبيده وتحت تصرفه إلى حين صدور هذا البيع عنه ومنتقل إليه بطريق الإرث الشرعي عن والدته المتوفاة الحرمة نسب بنت علي وذلك جميع المدار العامر الداير الكائن بقصبة إدلب الصغرى والمشتمل على حجر واحد وعلى كافة اللوازم والحقوق الشرعية والمحدود قبلة بجامع الحمصي وشرقاً بطريق سالك

وإليه الباب وشمالاً بطريق سالك وغرباً بدار بيت الصهيوني بثمن قدره مائة غرش من المعاملة الجديدة السلطانية بيعاً وشراءً تامين صحيحين شرعيين مشتملين على ايجاب وقبول الطرفين وتسليم في البيع من الجانبين تصديقاً وجاهاً وشفاهاً وكتب ما وقع وحرر بالطلب))[6]

يبدو من خلال الوثيقة السابقة أن الحاج يعقوب قد ورث هذه الأرض عن أمه الحرمة نسب بنت علي وهذا دليل على تملك المرأة للأرض.

تغص سجلات المحاكم الشرعية بذكر المرأة اثناء عمليات البيع والشراء وهذا يدل على أن المرأة ملكت الأرض ليس إرثاً فقط بل شراء واستحواذا فقد جاء في إحدى الوثائق: ((حضر بمحضر الشرع الشريف السيد عثمان ابن ابراهيم (جورباشي) واعترف بأنه قد باع شقيقته رحمة بنت ابراهيم حصته الذي قدرها النصف وهي اثنا عشرة قيراطاً من أصل أربعة عشر وكذلك الدكان الكاين بسوق بانقوسا))[7]

يبدو من خلال الوثائق والمراجع أن تملك الأرض والدور لم يكن وقفاً على المرأة الحلبية سواء المسلمة أو غير المسلمة بل أن التملك جاء لبعض النساء الأوروبيات المقيمات في حلب فقد لوحظ أن المرأة قديوانة بنت سليمان الإفرنجية كانت تملك نصف دار بمحلة الجلوم الكبرى داخل المدينة منتقل إليها بطريق الإرث الشرعي [8]

- **الصناعة:**

تأتي الصناعة في المرتبة الثانية بعد الزراعة من حيث الحجم الذي تأخذه في عمالة المرأة وليس صحيحاً القول بأن الصناعة الحلبية في تلك الفترة قد تخلفت فقد أكدت تقارير القناصل الأوروبيين المقيمين في حلب ان الصناعة اليدوية الحلبية قد استمرت بالتدفق إلى الأسواق الأوروبية حتى منتصف القرن التاسع عشر منافسة بذلك الصناعة الأوروبية وعلى الأخص صناعة النسيج سواء أكان قطنياً أم حريرياً بل أن بعض الدول الأوروبية مثل فرنسا قد فرضت قيودا على الصناعة الحلبية وذلك بقصد حماية صناعتها[9]

ويبدو أن الصناعات الحلبية كانت مشهورة ورائجة منذ القدم وتغزو الأسواق المحلية والعالمية وبعضها كان مفخرة فقد نقل كرد علي عن صناعة الزجاج ما يلي ((كانت معامل الزجاج في حلب وأرمناز مشهورة تصدر إلى العراق وان يتباهى بها في القصور))[10]

قامت المرأة بأعمال مهمة مثل غزل الصوف أو القطن وحبك حبال القش لصنع الحصر فقد ورد في إحدى وثائق المحكمة الشرعية بحلب ((بأن للمرأة فطمة بنت الشيخ محمد نصف حصة من الشحم تأخذه من المسلخ وذلك بالتساوي مع أفراد طائفة الشماعين وقد حكم القاضي بجواز ذلك بحضور شيخ طائفة الشماعين الذي أمره القاضي أن يعطيها حصتها يوماً بيوم))[11].

ليس في الوثيقة السابقة ما يؤشر إلى الأساس الذي اعتمده القاضي واستند إليه في إعطاء المرأة المذكورة نصف حصة فقط في حين أن الشماع كان يأخذ حصة واحدة، ويبدو أنه طبق النص الشرعي ((للذكر مثل حظ الأنثيين)) وهذا أمر وارد جداً ولكن المهم في هذه الوثيقة هو أن المرأة اشتغلت في صناعة الشمع وقاضت ودافعت عن حقها أمام القضاة.

ويبدو أن صناعة الشمع الشحمي كانت صناعة سائدة في حلب فقد قال عنها الغزي عند تعداده الصنائع في حلب ((صنعة الشمع الشحمي ، وكانت صنعة كبيرة جداً واشتهر بها بيوت حلب وقد بطلت بظهور الشمع الإفرنجي))[12]

يلاحظ غياب النساء عن تشكيل طوائف حرفيه أو صناعية معينة في ولاية حلب أو في غيرها من ولايات الدولة العثمانية وذلك على الرغم من وجود صناعات بعينها حكراً على النساء حيث أن الغزي قد ذكر صناعتين أو أكثر حكراً على النساء

حيث قال عن غزل القطن ((صنعة غزل القطن والصوف هي مختصة بنساء الفلاحين وسكان الأطراف وينسج من غزلهما الخام البلدي والعباءات والجرابات التي تعمل باليد ولا يصلح لغير ذلك))[13]

الصناعة الثانية التي يذكرها الغزي هي صناعة نسج الحواشي التي توضع بأطراف ثياب النسوة المعروفة بالتنته وصنعة المنسج وهي تطريز بالحرير وبالقصب))[14]

يمكننا القول أن صناعة النسيج بأنواعه كافة قد أخذت حيزاً كبيراً من عمالة المرأة وذلك لتناسبها مع نظرة المجتمع الحلبي المسلم للمرأة ولكن على الرغم من هذا لا تبين المصادر والمراجع المعاصرة لفترة البحث إن كان هناك مناسج أو دكاكين مختصة بالنساء فقط ولكن يبدو أن العمالة الأنثوية كانت داخل المنازل ، وبالرغم من هذا لم تكن عملية دخول المرأة سوق العمالة وإن في منزلها خالية من المخاطر ، بل تورد الوثائق الشرعية مجموعة كبيرة من الوثائق تدل على أن المرأة دخلت في خلافات مع الرجال نتيجة لسوء التعامل الصناعي ، وتقاضت أمام القضاء وتعرضت للسجن فقد جاء في إحدى الوثائق ما يلي ((شهد بمجلس الشرع الشريف مجموعة من أهالي محلة خارج باب النصر بأن المرأة النصرانية المدعوة مريم بنت بدروس المحبوسة مدة ثماني وأربعون يوماً بمقابلة رطل ونصف من الحرير البروسه لي كانت أخذته من الرجل المدعو ميناس ولد خجه دور النصراني قائلين في إخبارهم بأن مريم المذكورة معسرة مفلسة لا تملك شيئاً من حطام الدنيا وإنها حرية بالإنظار إلى وقت اليسار))[15]

لا تبين الوثيقة السابقة فيما إذا كانت هذه المرأة التي أخذت الحرير كمادة خام ستقوم بغزله أو أنها تمتهن هذه المهنة ولكن بما أنها أخذت الحرير مقيساً بالرطل أي ليس كنوع من القماش فهو بالتأكيد يحتاج لعمل ما ربما كانت ستقوم هي من ستقوم به.

وبما أن الوثيقة السابقة تشير إلى طائفة المرأة فهذا يعني أن هذه المهنة لم تكن وقفا على طائفة أو ديانة محددة كما تبين وثائق البحث.

لا يتبين من خلال الوثيقة السابقة مكان سجن المرأة الحلبية كما أنها لا تحدد إذا كان هناك سجن خاص بالنساء لا يمكن القول إن دخول المرأة سوق الصناعة النسيجية قد مرّ بسلام بل كان محفوفاً بالمخاطر خاصة في ظل المجتمع الأنثوي المغلق نسبياً ، فقد نجم عن ذلك مجموعة من المشاكل الاجتماعية والأخلاقية أمكن ملاحظة بعضها من خلال سجلات المحاكم الشرعية فقد ورد في إحدى الوثائق ((ادعت بمجلس الشرع الشريف المرأة قمر بنت معتوق النصرانية من طائفة الأرمن على الرجل المدعو بأصيل ولد يوسف وقالت اني من مدة أربعة أشهر ذهبت لداره لإحضار الحرير فزنى بي وأنا الآن حامل منه وعند سؤال المدعى عليه عن حقيقة هذه الدعوى أجاب بالإنكار فطلب من المدعية المذكورة بينة تشهد لها بصدق دعواها فأظهرت العجز ولم تطلب يمين المدعى عليه المذكور))[16]

لا تبين الوثيقة السابقة لماذا تحضر المرأة الحرير من الدار ولماذا ذهبت بمفردها ولم يذهب من ينوب عنها، ولكنها تؤكد بما لا يقبل الشك إنّ عمالة المرأة خضعت لقيود كثيرة أقلها الاجتماعية والأخلاقية.

ولابد هنا من الإشارة إلى أن عمالة المرأة قد اصطدمت بواقع اجتماعي مرير ولكن هذا لا ينفي أن العمالة موجودة وأن المرأة قد لجأت إلى القضاء لاسترداد حقوقها عندما كانت تشعر بالظلم أو الغبن أيا تكن طبيعة عملها أو طبيعة شغلها فقد جاء في أحد الوثائق ((أن المرأة اليهودية خزف بنت أصلان وهي من سكان محلة اليهود بحلب المحمية التي تعمل خادمة لدى موسى نصور اليهودي قائلة في دعواها أن المذكور قد اعتدى عليها وهي حامل منه وهي الآن تريد حقها الشرعي منه ،

ولدى سؤال القاضي له أنكر ذلك وحلف اليمن الشرعي على الإنجيل ، فطلب من المدعية بينة تثبت صحة دعواها فعجزت عن ذلك عندئذ سقطت دعواها))[17]

يعزو ماركوس العمالة الأنثوية في حلب إلى الضرورات الاقتصادية الملحة عند ذوي الدخل المنخفض أي إن الحاجة هي الدافع الأساسي الذي دفع المرأة إلى العمل حيث يقول: ((العمالة الأنثوية كانت محدودة على وجه الحصر بالمجموعات ذوي الدخل الأكثر تدنياً والتي غالباً كان عليها أن تمتنع عن تربية نسائها في حال من الترف))[18]

يمكن أن يكون كلام ماركوس هذا صحيحاً على عينة كبيرة من النساء والعاملات في حلب ، ولكن يستبعد تماماً أن تكون عمالة المرأة في حلب كلها مردها إلى ضعف الحالة الاقتصادية للأسرة في حلب وقتذاك خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار إنّ حلب في تلك الفترة تقف في مصاف أغنى المدن في الدولة العثمانية ، بل نميل إلى الاعتقاد بأن التخصص الصناعي هو العامل الأساس في إدخال المرأة في العمالة الصناعية إذ أن المرأة كانت تقوم بإنتاج ما تحتاجه النساء بشكل عام من لباس وأقمشة وغير ذلك أضف إلى ذلك إن المرأة قد عملت بأعمال رفيعة المستوى وذلك بالأصالة عن نفسها أو عن طريق وكلاء آخرين ، وهذا ينفي أن يكون الفقر هو العامل الأساس في ممارسة المرأة العمل ، فقد جاء في إحدى الوثائق المحاكم الشرعية ((حضر بمجلس الشرع الشريف الحاج خليفة بن رستم الرجل الحلبي المكاري الوكيل الشرعي من قبل الحرمة المدعوة سابغا الحلبية القاطنة يومئذ بمدينة دمشق الشام المحروسة المتصرفة في وظيفة نقابة الدلالين بخان الحرير والكمرك بمدينة حلب بمعلوم قدره على كل فرد صاع من الحرير والبهار عثماني واحد فضي بموجب حجة شرعية مؤرخة في الحادي عشر من شهر جمادى الأولى لسنة اثنين وخمسين ومائة وألف حيث فرغ عن الوكالة لوالد الموكلة الشيخ مصطفى فراغاً تاماً وكتب ما وقع بالطلب في السابع عشر من شهر ربيع الثاني سنة ألف ومائة واثني عشر))[19]

يلاحظ من الوثيقة السابقة بأن السيدة سابغا القاطنة في دمشق الشام كانت تباشر عملها في حلب عبر وكيل لها مما ينفي الاعتقاد بأن الأوضاع المعاشية هي السبب في عمالة المرأة

- **التجارة:**

لم تقف نشاطات المرأة الاقتصادية على الزراعة والصناعة بل تخطت ذلك إلى الأعمال التجارية سواء اكان ذلك بالوكالة في أغلب الأحيان أو بالأصالة عن نفسها وخاصة حال التملك بشكل شرعي إرثا أو شراء أو هبة من والد أو قريب وقد وصلت حدود تجارتها إلى كل ما تاجر به الرجل وإن على نطاق ضيق ولعل راسل[20] قد عرج على تجارة المرأة وإن على نطاق ضيق حيث قال: ((تبيع البائعات المتجولات اللاتي غالباً ما يكن من اليهوديات أو المسيحيات من عمر معين الشاش والموسلين والمطرزات والحلي الرخيصة للسيدات كما أنهن ماهرات في فن جمع القصص))[21]

يلاحظ من خلال الوثائق إن المرأة الحلبية قد تملكت سواء إرثاً أو شراءً وتصرفت به بحرية بيعاً أو استثماراً أو هبة وغير ذلك وبمفردها دون الحاجة لوكيل فقد ورد في إحدى وثائق المحكمة الشرعية : ((حضرت بمجلس الشرع الشريف كلتوم بنت السيد ابراهيم أفندي السواعي بن السيد حسين المعرفة بتعريف السيد عبد الرحمن جلبي بن السيد عصابي بن احمد والسيد عمر جلبي بن عبد اللطيف تعريفاً تاماً وأقرت بطوعها التام قايلةً في إقرارها الصريح المعمول به شرعاً بأنها قد باعت بعقد صحيح شرعي نافذ لازم مرضي من حافظ هذه الوثيقة الشرعية الأخوان السيد الحاج عبد اللطيف والحاج السيد يس ابنا نعمة زادة فاشتريا منها بمالهما ولنفسهما مناصفة بينهما بالسوية والثمن الآتي منهما ما هو ملك البايع المذبورة وبيدها ومنتقل إليها بطريق الإرث الشرعي عن أبيها المرقوم وذلك جميع الدكاكين الكاينة بسوق الشعارين بقصبة إدلب الصغرى المعدة لحياكة

الخيش المحددة قبلة بيت أيتام أحمد آغا وشمالاً بيت الحاج ابراهيم التبان وغرباً بالرمادة من مال المشترين قبضاً تاماً وافياً بيعاً وشراء وكتب ما وقع في الطلب في اليوم الخامس والعشرين من رجب الفرد لسنة ثمان وثمانين و مائة وألف))[22]

لا نجافي الحقيقة كثيراً إذا قلنا أن المرأة قد عوملت خلال ممارستها العمل على أنها أدنى مرتبة من الرجل مرتبة ، وتقاضت أجراً أقل منه ويبدو أن هذا الأمر قد تشاركت به حلب مع معظم ولايات الدولة العثمانية ولكن هذا لم يمنع من تزايد عمالة المرأة في الدولة العثمانية فقد ذكر كوارت ((مما يلفت الانتباه تزايد عدد النساء والفتيات العاملات في ميدان الانتاج زيادة ملحوظة وكان التجار يدفعون لهن أجوراً تبعاً لعدد القطع المنتجة ومما لاشك فيه أن النساء كن على الدوام يتقاضين أجوراً زهيدة مقارنة بالرجال كما هو الحال في سائر أنحاء العالم))[23]

على الرغم من هذا الظلم الواقع على المرأة في مجال الأجور إلا أنها عوضت هذا الجانب من خلال عملها مستقلة خارج إطار كونها تعمل لصالح تاجر أو لصالح معمل نسيج وقد أشار ماركوس إلى ذلك بقوله: ((هناك نسبة عالية من الرجال والنساء الذين كانوا يكسبون دخلاً في السوق لم يكونوا يعملون لدى أحد والنسبة الصغيرة للأعمال الفردية والحجم المحدود للقطاع العام كانت تعمل لتقيد نسبة مستخدمي الأجور))[24]

يلاحظ أيضاً من خلال سجلات المحاكم الشرعية والمصادر المعاصرة أن المرأة الحلبية غير المسلمة لم تعان من أي تميز في العمل التجاري أو الصناعي بل قامت بعمليات تملك وبيع وشراء، كما ويلاحظ أن المرأة المسيحية في حلب كانت مشتريه أكثر من كونها بائعةً وهذا يوحي بطبيعة الحال إلى القدرة المالية الشرائية للمرأة المسيحية في حلب إضافة إلى ظهورها في عقود البيع والشراء بدون وكيل [25]

تظهر المرأة في وثائق المحاكم الشرعية كوارثة ومورثة وبائعة ومشتريه ومؤجرة ويلاحظ في سجلات المحاكم الشرعية تملك المرأة لبعض المنشآت الصناعية كالمطاحن والمخابز والمعاصر والمناسج بل وورثتها إلى من يليها من الأجيال مما يدل على المستوى الممتاز لعمالة المرأة والمستوى الذي عاشت به في تلك الفترة ، وقد نجد في بعض الأحيان من يقوم ببيع ما يرثه عن أمه أو أخته من هذه المنشآت الهامة فقد جاء في إحدى الوثائق ((حضر بمجلس الشرع الشريف الحاج يعقوب بن حسين بن محمد من أهالي قصبة إدلب الصغرى واعترف بأنه قد باع بعقد صحيح شرعي من ابن أخيه حافظ هذه الوثيقة الشرعية أحمد بن مصطفى بن حسين واشترى منه بماله ولنفسه ما هو ملك عمه البايع وبيده وتحت تصرفه إلى حين صدور هذا البيع ومنتقل إليه بطريق الإرث الشرعي عن والدته المتوفاة الحرمة نسب بنت علي وذلك جميع المدار الداير الكائن بقصبة إدلب الصغرى والمشتمل على حجر واحد وعلى كافة اللوازم والحقوق الشرعيه والمحددة قبلة بجامع الحمصي وشرقاً بطريق سالك وشمالاً بطريق سالك وغرباً بدار بيت الصهيوني بثمن قدره مائة غرش بيعاً وشراءً تامين))[26]

يجب أن نتجنب رسم صورة محددة للمرأة في حلب بمعنى إنّ هوية المرأة تأخذ أشكالاً تختلف باختلاف الظروف سواء منها الاقتصادية أو الاجتماعية أو الدينية من حيث كونها حائكة أو كونها يهودية أو مسيحية وأي من هذه الصفات يمكن أن يطغى على الصفات الأخرى في ظروف معينة[27]

يمكن لنا أن نجزم بأن المرأة مارست أعمالا كثيرة غير الأعمال التي ترد في وثائق المحاكم الشرعية المتعلقة بالقضاء والخلافات الدائرة بين أفراد الحرفة الواحدة وخاصة عندما يتعلق الأمر بالشأن النسائي وحده فعندما نقول حمام الحريم في حلب فمن الطبيعي أن يكون العاملون فيه من النساء ويزيد مصداق هذا الأمر في حال حدوث خلاف داخل الحمام يصل إلى القضاء ويسجل في سجلات المحاكم الشرعية فقد جاء في إحدى الوثائق ((حضرت بمجلس الشرع الشريف الحرمة فرح بنت الحاج نور الدين وأقرت بمواجهة فاطمة بنت الحاج أحمد إني دخلت حمام الحريم ببانقوسا ظاهر حلب المحروسة

وشاهدت فاطمة بنت الحاج أحمد مكان معلمة الحمام وظننت أنها هي معلمة الحمام وسلمت لها ثلاث دنانير إحداهما فضية فامتنعت عن تسليمها إلي بعد خروجي من الحمام واني الآن أطالبها بإعادتها ، وعندما طلب من المدعية بينة تظهر صدق دعواها أظهرت العجز وطلبت يمين المدعى عليها فحلفت المدعى عليها اليمين عندئذ منع الحاكم الشرعي المدعية من مطالبتها وكتب ما وقع في الطلب في الخامس عشر من شهر جمادى الآخرة سنة خمس وعشرون ومائة وألف))[28]

باستطاعتنا أن نستنتج أنه لولا الخلاف السابق داخل الحمام لما وصل الأمر إلى القضاء وبالتالي لم يكن لدينا مستند ووثيقة تاريخية تشير إلى وجود حمام خاص بالنساء في حي بانقوسسا بحلب مثلا وإن العاملات فيه من النساء حصراً ، وقياساً على ذلك يمكن أن نستنتج وجود منشآت أخرى مختصة بالنساء لم تصل قضاياها إلى المحاكم الشرعية إلا أن عمالة المرأة فيها شيء مؤكد كما هو حال المناسج والمصابن والمعاصر بل أن المرأة امتلكت في بعض الأحيان مثل هذه المنشآت وباعت ما تملك من هذه المنشآت فقد جاء في إحدى الوثائق: ((صافية قادين بنت الحاج مصطفى باعت يونس جلبي ابن الحاج محمد آغا قبوجي زادة الحصة الشايعة التي قدرها النصف كاملاً من جميع الحي المعروف بحي الحاج يوسف بأرض الزنبقي المشتمل على 292 شجرة زيتون وحي الجود 86 شجرة زيتون و المعصرة بالزنبقي والجفتلك الكائن بأرض الزنبقي وذلك بثمن قدره سبعمائة وخمسون غرش زولطة جديدة وكتب ما وقع بالطلب في العشرين من شهر جمادى الآخرة سنة ست وعشرون ومائة وألف))[29]

تشير الوثائق الشرعية الصادرة عن محاكم حلب إلى أن المرأة قامت في بعض الحالات بتأجير ما ترثه عن زوجها المتوفي إلى من يدير شؤون الميراث لقاء ربح معين يتم تقاسمه بنسبة معلومة بينها وبين المستأجر بل إن سجلات المحاكم الشرعية تغص بهذا اللون من العمل الذي قامت به المرأة عبر رجل ينوب عنها، كما لم يكن هذا العمل وقفاً على المرأة المسلمة.

يتبين من خلال المصادر أن المرأة في العصر العثماني مارست المعاملات المالية بحرية تامة من خلال الاقتراض أو الاستدانة سواء أكان ذلك مع الرجال أو مع النساء فيما بينهن من أقاربهن أو الغرباء، وقد تبين في بعض الوثائق أن الزوج كان يقوم بالاستدانة من زوجته سواء أكان ذلك من مؤخر المهر أو من الحلي الخاصة بها والذي وصل إليها ارثا أو مهراً وجرت العادة أن يعيد المستدين الدين إلى الزوجة في حال وفاة الزوج فقد استدان الشيخ محمد بن عمر من محمد بن شعبان وبعد وفاته قام بدفع الدين إلى زوجته وابنته[30]

وليس هذا فقط فقد بينت الوثائق أن المدين من الرجال كان يرجع بدينه على الزوجة في حال كونها وريثاً (فقد جاء في الوثائق أن الرجل عبد الله بن محمد له دين على الرجل المتوفي ابراهيم بن مصطفى والبالغ 300 غرش وإنه الآن يطالب أخته المرأة اسمهان بنت مصطفى بدفع المبلغ المذكور وقد الزم القاضي المرأة اسمهان بدفع قيمة الدين للمدعي المذكور من مخلفات زوجها زين العابدين باعتبارها وريثا شرعياً لأخيها)[31]

- **التعليم:**

لم ترتق الدولة العثمانية في نظامها التعليمي إلى المستوى المطلوب منها كدولة عظمى في ذلك الزمن بل جاء التعليم نمطياً أكثر من كونه ممنهجا ذو أهداف تخدم توجهات الدولة الكبرى فقد انتشرت الطرائق الصوفية حتى أصبحت هي الطريقة الدينة السائدة وشبه الوحيدة في المجتمع العثماني وقد رعى السلاطين العثمانيون الصوفية وأفاضوا عليها من عطفهم ومن اعطياتهم حتى أصبحت تشكل عبئاً على الأمة ووحدتها)[32]

لم يكن هناك دور مخصصة للفتيات من أجل الدراسة والتعلم ، ولكن هذا لا يعني عملياً غيابا كاملاً لمفهوم التعليم عند المرأة بشكل عام بل تشير الوثائق والمصادر العائدة لفترة البحث بأن المرأة الحلبية قد تمتعت ببعض من حقها في التعلم وخاصة

لدى الأسر الراقية أو الميسورة الحال ويبدو من خلال التقاطعات بين الكتابات والأبحاث التي تعود لتلك الفترة بأن المرأة كان لها نصيب من التعلم فقد أشار راسل إلى بدء التعلم منذ الصغر بقوله ((وفي الصغر يتعلمن القراءة وفي بعض الأحيان يتعلمن كتابة العربية إلا إنهن عندما يتركن المدرسة [33]يهملن الكتابة والقراءة..... وقد أحرزت ابنة الوزير الراحل رجب باشا تقدماً مدهشاً في الأدب العربي))[34]

ويبدو من خلال المصادر والمراجع ان المرأة الحلبية لم تكن مهتمة بالقراءة والكتابة فقط بل تشير المصادر إلى المساهمة في بناء المدارس والزوايا ودور التعليم إن بشكل شخصي أو بالمشاركة مع الزوج أو شخص آخر فقد قال الغزي عن المدرسة الشرفية في حلب ((أنشأها الإمام شرف الدين أبو طالب (عبد الرحمن العجمي) وزوجته وأقاربه وصرف على عمارتها ما ينوف عن أربع مائة ألف))[35]

- **المرأة والوقف:**

الأوقاف هي الممتلكات التي يقوم مالكوها بتحويل عائداتها غلى المؤسسات الخيرية كالمساجد والمستشفيات والمدارس والتكايا والزوايا وأوقاف الحرمين الشريفين وهو ما عرف **بالوقف الخيري** ، وهناك نوع ثان من الأوقاف يدعى **الوقف الذري** الذي لجا إليه الكثير من الملاك كي يتملصوا من قانون الإرث أو ليخلصوا من خطر المصادرة ، وبناء على ذلك توسعت الأراضي المحجوزة لصالح الأوقاف بشكل أعاق تداولها واستخدامها وكانت أغلب الأوقاف من هذا النوع وكان الهدف من هذا الوقف حماية هذه الممتلكات من الضرائب والمصادرة ولا يخفى ما لذلك من تأثير سيئ على خزينة الدولة بسبب نمو أموال تلك الأوقاف وتضاعفها جيلاً إثر جيل دون ان يعود منها على خزينة الدولة إلا العشر بل إن الواقفين وزيادة في مركزة رأس المال أوقفوا هذه الأوقاف فقط على الأبناء الذكور دون الإناث .

وجد ايضا وقف يدعى **الوقف المشترك** تخصص فيه هذه الممتلكات وعائداتها للورثة فإذا انقطع نسلهم عادت إلى أوجه الخير من حمامات ومدارس وجوامع وغيرها.

كانت الأوقاف تسجل في الدوائر الرسمية (سجلات المحاكم الشرعية) وكان القاضي يوثق الأملاك الموقوفة ويذكر شروط استثمارها ومدته وتعيين الواقف عليها أو الناظر وقد تبين من خلال الوثائق والمراجع بأن المرأة قد عيينت ناظرة على الأوقاف.
لم تقتصر مهنة الوقفية على المرأة المسلمة بل تخطى ذلك إلى المرأة الذمية (اليهوديات والنصرانيات)

ويلاحظ من خلال دراسة وثائق المحاكم الشرعية وكذلك المصادر والمراجع العائدة لتلك الفترة بأن المرأة أوقفت بعضاً من أملاكها على المساجد والزوايا كما أنشأت بعضا من الدور العامة ولا سيما المساجد والمدارس فقد جاء في إحى سجلات المحاكم الشرعية:

((أن الحاجة آمنة بنت منصور قد أوقفت على نفسها جميع الدار الكائنة بمحلة عنتي ظاهر حلب المحمية المشتملة على منافع وحقوق على نفسها مدى الحياة ثم على ابن اختها عبد القادر ابن الحاج ابي بكر الحاضر بالمجلس ثم من بعده على أولاده وأولاد أولاده وأنساله وأعقابه وإذا انقطع نسلهم عادت وقفاً على مسجد الدراويش بحلب وكتب ما وقع في الطلب في السادس والعشرين من محرم الحرام سنة أربع وعشرين ومائة وألف))[36]

ونذكر هنا بعض هذه الأسماء على سبيل المثال:

رحمة بنت عبد القادر بن أحمد بيك

من ربات البر والإحسان أنشأت المدرسة الرحيمية بحلب ووقفتها سنة 1156هـ ولها وقف جزئي لا يكاد يقوم بكفايتها[37]

زليخا بنت احمد بن خير الدين

من ربات البر والإحسان وقفت سنة 1159هـ مسجد في قرية بابيلي المعروفة الآن بحلب ببستان الخربة ست كدنات من ست بساتين متصلات ببعضها وهي مزروعة كوكرد ظاهر حلب

عفيفة بنت محمد أبازة

من ربات البر والإحسان أنشأت جامع الروضة وهو يشمل على ثلاثين حجرة وأوقفت عليه وقفا عظيماً حوالي سنة 1164هـ ولدها اسماعيل باشا والي حلب

2-الخاتمة:

انتهى البحث إلى النتائج التالية:

1- مارست المرأة في حلب الأعمال التي أوكلت إليها واشترت وباعت وملكت وتملكت سواء أكان ذلك بالأصالة عن نفسها أو بالوكالة عن غيرها.

2- لم تخل ممارسة المرأة للعمل من بعض المنغصات والمعوقات ودليل ذلك ما أوردناه من قضايا المحاكم الشرعية في وثائق ولاية حلب.

3-ظلت المرأة أجوراً لقاء قيامها ببعض الأعمال أقل من الرجل وهذا ما تمت ملاحظته من خلال الوثائق.

4- كانت عمالة المرأة تستند بصورة أساسية إلى المبادرة الشخصية ولم يكن هناك مؤسسات رسمية تؤطر هذا العمل.

5- لم تضع الحكومة المحلية في ولاية حلب أي قيود على عمالة المرأة سوى الضوابط الشرعية والدينية.

3- المصادر والمراجع:

1-هي العالمة الفاضلة والشاعرة الكبيرة عائشة بنت يوسف بن أحمد بن ناصر الدين الباعونية الدمشقية جدها شهاب الدين احمد بن ناصر الدين صاحبة البديعية المسماة الفتح المبين في مدح الأمين وهي بديعية في مدح الرسول (ص) مطلعها في حسن مطلع أقمار بذي سلم أصبحت في زمرة العشاق كالعلم

توفيت عام 922هـ، لمزيد من التفاصيل انظر رضا رجب ك شرح البديعية المسماة بالفتح المبين في مدح الأمين، دار رند، دمشق 2010م ط2.

2-عبد الكريم رافق: دراسات اقتصادية واجتماعية في تاريخ بلاد الشام، مكتبة نوبل، دمشق، 2002م، ص139.

4-سجل الأوامر السلطانية، رقم /5/ وثيقة رقم 756، ص 377، تاريخ 1147هـ 1734م.

5- سجل محاكم شرعية رقم /80/ وثيقة رقم 279 1165هـ 1752م.

6-سمر بهلوان، كاميليا أبو جبل، تاريخ المرأة في سورية في مختلف العصور، منشورات الاتحاد العام النسائي 2015 ص 176.

7- سجلات المحاكم الشرعية رقم /49/، 1136هـ 1732م ص 123.

8- سجلات المحاكم الشرعية سجل رقم 42، وثيقة رقم 111، ص 39، 1123هـ.

9- خضر عمران الحياة الاقتصادية والاجتماعية في حلبّ ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، إشراف ليلى صباغ، 1986م ص65.

10- هاينتزغاوبه، أويغن فرت، حلب دراسة تاريخية وجغرافية حول البنية العمرانية والحركة الاقتصادية لأحد مراكز التجارة الدولية في الشرق الأدنى، ت صخر علبي، 2ح، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب، 2007م، ح2، ص803.

11-محمد كرد علي، خطط الشام ،6ح، دمشق 1925م، ح4، ص238.

12-سجل محاكم شرعية رقم /15/ ' ص 237، 1037هـ 1627م.

13–الغزي كامل: نهر الذهب في تاريخ حلب، 3ح، دار القلم العربي، حلب، ط2، 1999م، ح2، ص 100.

14–الغزي كامل: المصدر نفسه، ص97.

15–الغزي كامل: المصدر نفسه، ص98.

16–سجل محاكم شرعية رقم /55/ وثيقة رقم 505، ص 158، 1148هـ، 1735م.

17–سجل محاكم شرعية رقم /55/ وثيقة رقم 526، ص 166، 1148هـ 1735م.

18–سجل محاكم حلب رقم /80/، وثيقة رقم 114 تاريخ 1165هـ 1752م.

19–ماركوس ابراهام: الشرق الأوسط عشية الحداثة حلب في القرن الثامن عشر الميلادي، ت هيثم حمام، مطبعة جامعة حلب، ط1، 2006م، ص164.

20–سجل محاكم شرعية رقم /41/ وثيقة رقم 863، ص325، 1112هـ 1700م.

21–راسل طبيب ايطالي عاش في حلب في القرن الثامن عشر وقد كتب كتاب عن حلب سماه تاريخ حلب الطبيعي في القرن الثامن عشر وقد قدم معلومات مهمة وتشكل مصدرا مهما عن حلب في تلك الفترة.

22–راسل: تاريخ حلب الطبيعي في القرن الثامن عشر، ت خالد جبيلي شعاع للنشر والعلوم، حلب، 1999م، ص180.

23– سجل محاكم شرعية رقم /107/ وثيقة رقم 1682، ص484، تاريخ 1188هـ، 1774م.

24– كوارترتدونالد، الدولة العثمانية (1700. 1922) م، ت أيمن أرمنازي، مكتبة العبيكان، ص255.

25–ماركوس، مصدر سابق، ص167.

26–محمد تاج الكوفجي، أهل الذمة في مدينة حلب في النصف الثاني من القرن الثامن عشر الميلادي، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، إشراف الدكتور علي محافظة، ايار 2009م، ص85.

27–سجل محاكم شرعيه رقم /49/ وثيقة رقم 1973، ص 493، تاريخ 1137هـ 1724م.

28–كوارترت، مرجع سابق، ص260.

29–سجل محاكم شرعية رقم /43/ وثيقة رقم 1070، ص255، تاريخ 1125هـ.

30–سجل محاكم شرعية رقم /43/ وثيقة رقم 255، ص53، 1126هـ.

31–سمر بهلوان كاميليا أبو جبل: مرجع سابق، ص 171.

32–سجل محاكم دمشق، 158، وثيقة رقم 15 ن 1173 هـ 1759م.

33–محمد ابراهيم الحوراني: التعلم في ةلاية دمشق في العصر العثماني (1278 . 1327) هـ (1861 . 1909) م دراسة وثائقية، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2015م، ص 13.

34–علق مترجم الكتاب على هذه الكلمة بقوله المدرسة بالنسبة للفتيات هي ما يسمى بالكتاب وهي عبارة عن تجمع لهن في دار والد إحداهن أو في دار المعلمة التي تسمى الخوجة التي تعلمهن مبادىء القراءة والكتابة بواسطة قراءة القرآن الكريم وحفظ بعض آياته والتدرب على الكتابة.

35–راسل: مصدر سابق، ص183.

36–الغزي: مصدر سابق، ح2، ص202.

37–سجل محاكم شرعية رقم /43/ وثيقة رقم 1856، ص 395، تاريخ 1126 هـ 1714م

38–عمر رضا كحالة: أعلام النساء في عالمي العرب والإسلام، 5ج، مؤسسة الرسالة، بيروت، ح1، ص446

البنية الجمالية للمأسوي في مشهد الطلل، معلقة لبيد بن ربيعة العامري نموذجاً

د.خالد زغريت

(الإيداع: 20كانون الأول 2017، القبول: 9 نيسان 2018)

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تعليل ظاهرة المقدمة الطللية في الشعر الجاهلي، بالاعتماد على مفهومات علم الجمال، وتعليل الرؤية الإنسانية التي انطوى عليها تفكير الشاعر الجاهلي إزاء الموت ودورة الزمن، وتحولات لزمان والمكان

ويدرس ظاهرة مشهد الطلل في الشعر العربي القديم بدءاً من أولى نماذجه التي وصلت إلينا وذلك بدراسة المقدمة الطللية في معلقة لبيد بن ربيعة العامري دراسة نصية تحليلية تعتمد منهجاً جديداً في توظيف أسس علم الجمال ومفهوماته، للكشف عن البنى الفكرية والجمالية لمفهوم المأسوي، والرؤية الإنسانية لظواهر التحول في المكان والزمان.

و تكشف هذه الدراسة عن الدراسات التي ارتبطت بالموضوع وتوخت تحقيق هدف البحث و مصطلحاته ، وبناء المفهوم الجمالي للمأسوي وفق علم الجمال في الشعر الجاهلي من خلال نموذج مشهد الطلل ، ودرست مختلف البنى الفكرية لمكونات مفهوم المأسوي في مشهد الطلل في معلقة لبيد ، وجملة البنى الجمالية التي تجلت فيها مكونات المأسوي الفكرية، وذلك باستقصاء المعاجم اللفظية الموحية بالمأسوي ودلالات البنى اللفظية على معايير جمالية للمأسوي ،ثم دراسة الأثر الجمالي للتصوير ، وصدى الإيقاع الموسيقي للمأسوي في اللوحة ، واستقصاء البنية الرمزية التي انطوت عليه رؤية الشاعر في النص.

*دكتور– اختصاص آداب جاهلي – كلية الآداب– حماة.

Al masawi's aesthtic structure represented in the ruins scene: labid's poem ,an example

Dr. Khaled Zgret

(Received: 20 December 2017, Accepted: 9 April 2018)

Abstract:

Al-Masawi's Aesthetic Structure Represented in the Ruin Scene: Libid Bin Abi Rabiaa's Muallaqa as an Example

This paper seeks to justify the phenomenon of the Muallaqa's (suspended ode) ruin opening lines in the Jahili's (pre-islamic) Arabic poetry. It is based on the concepts of aesthetics and explores the humanistic view of the pre-Islamic Arab poets regarding death, time cycle and temporal-spatial changes.

This study also fathoms the phenomenon of the ruin scene in the pre-islamic Arabic poetry from its early examples which have been transferred to us. This is duly done by studying the introductory ruin opening lines in Labid Bin Abi Rabiaa's Muallaqa (ode).

Indeed, this analytical textual study is based upon the recent approach that invests the standards and concepts of aesthetics in irder reveal the memtal as well as aesthetic structures of Al-Masawi's (the tragic) concept and the humanistic views of that phenomenon through the temporal-spatial changes.

In fact, this research has to dig into the former studies that are relating to its topic. Those studies are chosen as they have sought to get this study's aim and terms by modelling the structure of Al-Masawi's (the tragic) aesthetic concept by the sample of ruin scene. It also cites the former findings which have tackled the various conceptual structures of Al-Masawi's (tragic) elements in the ruin scene of Labid's Muallaqa (ode) as well as the whole aesthetic structures that represent the conceptual components of Al-Massawi (the tragic).

This study makes use of the dicttionaries which have verbal suggestive expressions as regards the aesthetic standards of Al-Masawi (the tragic). Then, the aesthetic values of the poetic depiction as well as the aecho of the rhythm in Al- Masawi's (the tragic) lines of verse and its symbolic structure will be tackled as the poets represents them.

مقدمة:

تفرّدت المقدّمة الطلليّة في الشعر الجاهلي، بتأثير جمالي خاص، واستلهمها مبدعوها الأوائل لافتتاح قصائدهم بها، ليأسروا بها المتلقي في بداية قولهم الشعري، في غالب الأغراض الشّعريّة، ومازالت هذه المقدمات تُفسح المجال للباحث أن يلتمس آثار كشوفات إبداعية فيها على الرغم مما يكتنفها من تشابه وتناسخ، والتقاء في البنية الفكرية والفنية، فهي تحمل في الحدّ الأدنى من تكوينها الشعري طابعاً ذاتياً يتعلّق برؤية قائلها لمشهد يثير أسئلة الذات البشرية حول دورة الزمان وهجرة المكان وتبدُّله، ويستعيد تجربته الشخصية في وجوده، وتستوفي المقدمة الطللية بناء الشّعور المأسوي بالفراق والهجرة والخراب، وهي عناصر تصب في دلالات الموت والامِّحاء، وتستغرق حيزاً أساسياً من أفق المفهوم الجمالي للمأسوي.

أ– المفهوم الجمالي للمأسوي:

يتجلى المأسويّ بوصفه قيمة جمالية بجملة مظاهر حسيّة ومعنويّة، تجسّد الشعور الحادّ بالحزن والألم والإحباط الذي ينتج من الصراع بين القيم الجمالية المتضادة؛ مثل الصراع بين الجميل والقبيح، أو بين الجليل والوضيع، أو بين السامي والدوني، ويتولّد الشعور المأسوي في نفس الإنسان نتيجة مكابدته المعاناة الداخلية التي تنمّ على شعوره بالعجز عن تحقيق رغباته وأحلامه في واقع اجتماعي يفرض إرادته عليه، ويحبط أمانيه وآماله الموضوعية والذاتية، وقد ربط "أرسطو" المأسوي بالوعي الأخلاقي فهو عنده "محاكاة فعل نبيل تامّ، تثير الرحمة والخوف فتؤدي إلى التطهير من هذه الانفعالات"[1]، فالمأساة هي" الصراع بين قوى ذات أهمية عامة مصيرية وجودية أو تاريخية عالمية ويختتم فيها بهزيمة الإنسان وإخفاقه"[2] وتطلق صفة المأسوي على ما يثير فينا الإحساس بالحزن العميق ويولد الشعور بالخوف والقلق، بل إن المأساة تحرك الحزن وتعمقه في النفس وتنقي عواطفها [3]، ويجملها القول: إن "المأسوي هو الشعور والأحاسيس التي تنجم عن حالة الانتقال من السرّاء إلى الضرّاء"[4]؛ إذاً المأسوي "هو الشعور والأحاسيس التي تنشأ من حالة صراع يخوضه كائن يعتقد أنه حرّ، ضد جبرية خارجية لا مفرّ ولا رادّ لها"[5]، ويجنح بعض الباحثين إلى تضييق مفهوم المأسوي ويؤسسه على مفهوم البطل التراجيدي المنجز في الملاحم الإغريقية[6] ، فيحول مفهوم المأسوي من قيمة جمالية إنسانية إلى قيمة جمالية أدبية، وهذا الاستنتاج مناف لمنطق العلوم الإنسانية، لأن الشعور البشري أسبق وأشمل من صوره الأدبية، ولم يكتف هؤلاء بتضييق المفهوم بل حصروه بالتقنية الأدبية التي رسمتها التراجيديا اليونانية في مراحلها الأولى ، و المأسوي فيها مفهوم تاريخي أدبي، فاشترطوا فيه تجسيد بطولة المثل العليا وصراعها التراجيدي ، غير أن هؤلاء حين انتقلوا إلى تطبيق قيمة المأسوي في الأدب عالجوه في قضايا رثاء الأبناء، والأقرباء، وثور الوحش، والطلل، ومنهم مَن مثّل للمأسوي برثاء ابن الرومي ابنه[7]، وهو مثال لا يحمل أية سمة من البطولة التراجيدية فخالفوا ما أسسوا له ، ونحن في هذا السياق ، نجد أن مفهوم المأسوي يطلق على الشعور البشري بالفجيعة والحزن والألم، فيجعله يعيش مكونات المأسوي من قلق، وخوف، وحزن، ويأس، وإحباط، ونجد أن من صوره العليا في الشعر الجاهلي الوقفة الطللية[8] ؛ لأنها تظهر في مقدمات الشعر الجاهلي وكأنها تراتيل شجية تطفح بالروح المأسوية، فهي رثاء الوطن، وبكاء تغريبة الأهل والأحبة، وافتقاد الحضور الإنساني في المكان، ومأساة الهجرة البشرية القسرية، فالطلل يجسد انكسار إرادة الإنسان القبلي، وهزيمته الجبرية أمام الطبيعة التي قهرت حلمه بالتوطن والاستقرار، واستباحت وطنه بالخراب. والطلل هو حال الضرار التي تجلى عنها لبيد بن ربيعة العامري في مواجهة مشهد الطلل لأنّهُ يجسّدُ فراق أحبته وخراب سكناهم ودورة حياتهم، فكشف عن إحساسه بمأساة المشهد، وأعاد رسمه بالشعر في مقدمة معلقته.

ب– المقدمة الطللية عند لبيد أصالة النمط وفرادة الذات المأسوية:

تشكّل المقدمة الطللية عند لبيد[9] نموذجاً أصيلاً لنمط الطلل في القصيدة الجاهلية، فهي تتسم بنسيج معنوي وجمالي يصبغه الشاعر بفطرة الطبيعة البكر، ويعكسه في صوغ ينبض بجودة فنية عالية[10]، ويكسبه انتماء حيوياً للبيئة الجاهلية البدوية[11]وخصائص شعرها الموثوق، وتمثل هذه المقدمة النهج الطللي في الجاهلية، فهي تتضمن معاني الوقفة الطللية

ومقاصدها الشعرية[12] التي شكلت عموداً معنوياً للطلل، وقد ارتبطت هذه الفكر التي تضمنتها الوقفة الطللية بخصوصية تجربة الشاعر النفسية والفنية [13]، إذ خبر الشاعر لبيد الغربة التي عمقت في نفسه فداحة فقد الوطن والأحبة، وقضى فترة من النفي[14] ألقت على نفسه غلالة ألم الاغتراب فعتقتها في استشفاف ملامح الأسى التي يجسدها مشهد الطلل، وقد رسمه لبيد في مقدمة معلقته، يقول [15] (الكامل):

1 عَفَــتِ الدِّيارُ مَحَلُّهــــا فَمُقامُهــــا بِمِنـــــىً تَأَبَّدَ غَولُها فَرِجامُهـــــــــا [16]

2 فَمَدافِعُ الرَّيّانِ عُرِّيَ رَسمُـــــــــها خَـلَقاً كَما ضَمِنَ الوُحِيَّ سِلامُـــــــــها [17]

3 دِمَنٌ تَجَرَّمَ بَعدَ عَهدِ أَنيسِهـــــــا حِجَجٌ خَلَونَ حَلالُها وَحَرامُهـــــــــا [18]

4 رُزِقَت مَـــرابيعَ النُّجومِ وَصابَهـــــا وَدقُ الرَّواعِدِ جَودُهـا فَرِهامُهـــــــــا[19]

5 مِن كُلِّ سارِيَةٍ وَغــادٍ مُـــــــدجِنٍ وَعَشِيَّةٍ مُتَجـــــــــاوِبٍ إِرْزامُهـــــا[20]

6 فَعَلا فُروعُ الأَيْهُقـــــــانِ وَأَطفَلَـتْ بِالجَلْهَتَينِ ظِباؤها و نَعامُـــــــــها[21]

7 وَالعِينُ ساكِنَةٌ عَلـــــــى أَطلائِها عُوذاً تَأَجَّلُ بِالفَضـــــــــاءِ بِهَامُهـا[22]

8 وَجَلا السُّيولُ عَنِ الطُّلولِ كَأَنَّهـــــا زُبُرٌ تُجِدُّ مُتونَهـا أَقلامُـــــــــها[23]

9 أَو رَجعُ واشِمَةٍ أُسِفَّ نَؤورُهـــــــا كـفِفــاً تَعَرَّضَ فَوقَهُنَّ وِشـــــــامُها[24]

10 فَوَقَفتُ أَسأَلُها وَكَيفَ سُؤالُنـــــــا صُمّــاً خَوالِدَ ما يُبينُ كَلامُـــــــــها[25]

11 عَرِيَتْ وَكانَ بِها الجَميعُ فَأَبْكَـــــروا مِنهـــا وَغُودِرَ نُؤْيُها وَثُمامُهـــــــــا[26]

يتجلى في هذه الأبيات مشهد الطلل غارقاً في الأحاسيس المأسوية، يرتبط عموده الفكري ارتباطاً مباشراً بفكرة المأسوي ومكوناته من إحساس مفجع بالرحيل والفراق، والخلاء والخراب، والتلاشي، والفناء، والوحشة، والحزن، والقلق، والخوف، والاغتراب، وسنتقصى البنيتين الفكرية والجمالية للمأسوي في الأبيات وفق ما يأتي:

ج- البنية الفكرية للمأسوي في لوحة الطلل:

بنى لبيد مشهد الطلل على جملة مكونات فكرية تستوفي المفهوم الجمالي الفكري للمأسوي، وتبعث الإحساس الجمالي به، وقد أسسها على محورين متداخلين؛ هما: الشكل والفعل المأسويان وسنفصلهما على الصورة الآتية:

ح- الشكل المأسوي للطلل:

يُقصد بالشكل في هذا السياق تصوير المظاهر الحسية المرئية في شكل الديار وما فيها من بقايا ورسوم وآثار، وقد كوّن لبيد شعرياً إحساسه المأسوي جرّاء انفعاله بمشهد الطلل وتصوّره النفسي الذي ينطوي فيه تأصل لا شعوري بمأساة الخراب، وظهر هذا التأصل عن طريق اندفاعات داخلية لا يدرك الشاعر حقيقة كنهها[27]، وغلب عنده التصوير الحسي المباشر على معالم اللوحة، إذ عمل على ترجمة جمالية بصرية للمعنى المأسوي للطلل بصور متعددة، هي:

الخلاء:

تجلى بوصفه شكلاً في مشهد الطلل بفراغ المكان من أهله وأنسه، وبحلول التّوحش فيه، إذ نما النبات وتفرّع، وسامته الحيوانات المتوحشة، فاستوطنته، وتكاثرت فيه، فخلت الديار إلا من رسوم واهنة وبقايا النؤي والثمام، وعبّر لبيد عن هذا الخلاء بالتعري، إذ الناس لباس الحياة في المكان، وهو تعبير يستوفي معاني الموت والنهاية المفجعة التي تثير الإحساس المأسوي بالخلاء ولكنَّ الشّاعر صوّرَ المكان مغموراً بالنبات، والحيوانات المتوحّشة بديلاً عن السُّكّان.

الخراب:

اتخذ لبيد تفاصيل دمار سكنه مداراً لتصوير الخراب، فعبر عنه بامّحاء آثار الديار، وتلاشي معالم السكنى، واندثار أماكن الحلول، والإقامة بمنى وتلالها ومنخفضاتها، وبلاء رسوم مجاري المياه التي كانت تلوح على صفحة جبل الريان، فقد ظهر

في أشكال الخراب تهدم كل معالم الحياة، ودمار أماكن الألفة، فتجلت أشكالاً للفناء المثير لشعور الأسى بالنهايات المؤلمة والحسرة في استدراج ذكريات مظاهر الألفة التي استغرقها الخراب.

التلاشي:

تتراءى فكرة التلاشي مقترنة بفعل حركي أكثر مما هي صورة شكل، لكن التجسيد الحي لها تجلى بشكل يرسم تدرج اضمحلالها، لأن الشاعر لا يعوّل على الفعل الذي أحدث التلاشي بل على الشكل الذي صارت عليه الديار، فرأى مجاري مياه الريان وقد تلاشت فبَدَت تشبه ملامح نقش كتابة في الحجارة، يقاوم الامّحاء، غير أنه بهت وحال لونه فزال تميزه من لون الحجارة التي كتب في متنها، فالشاعر يدرك أن مظهر تلاشي معالم الديار حقيقة تُقرّ عينه بها إلا أن قلبه يأبى أن يُقرها، لأن هذا الطلل سكنى روحه التي ترفض امّحاءه، لذلك نجد لبيداً يسرف في تكرار فكرة التلاشي بأشكال عدة إذ يحقق هذا التكرار بلاغة تعبيرية ذات أبعاد نفسية، تستجيب لنزعته العاطفية التي ترفض الامتثال لحقيقة بلاء الديار ومواتها، فيعمد إلى تكرار شكل التلاشي بصورة السيل الذي يكشف عن بقايا ضئيلة من آثار الديار هي معالم لونية من بياض وسواد تدل على آخر ما يتراءى منها، وذلك حين تظهر بعد أن أزال السيل التراب عنها فتبدو مثل كتاب قديم بهتت خطوطه وحال لونها، ثم راحت تجددها الأقلام، وقد كرر لبيد فكرة التلاشي بصورة أخرى حين شبه الديار بعد أن اجتاحتها السيول بترجيع واشمة وشماً امَّحى وتلاشى لونه، فجدّت تعيد رسمه بذرّها الرماد فوقه وفق دارات توضحه.

آلت الديار التي رسم لبيد أشكال خرابها المتعددة إلى تكوين مرئي يعكس مظاهر التهدم والخواء والموت، ويندب زمن الحياة الضائع في تفاصيل مكانها الذي طاف الموت بكل أرجائه، فظهرَ له على شكل مدفن، (يستودعه الشاعر ماضيه ويشيعه وحيداً عبر كاتدرائية الاستذكار الهائلة)[28]، إذ يسترجعه من الذاكرة، ويبكيها، وأسهم بناء الشكل المأسوي للخراب في المشهد في استدراج صور شتى لمظاهر الموت الحسية التي تصدم الأحاسيس بقسوة حقيقتها الماثلة للحواس.

خ- الفعل المأسوي:

يتجلى مفهوم الفعل في هذا السياق بجملة مؤثرات تُحدث شعوراً مأسوياً قلبياً أو عملاً ذا طابع شعوري مأسوي، وقد تولّد الفعل المأسوي وفق هذا المفهوم في مشهد الطلل بوصفه تجليات لمشاعر الحزن والحسرة والقلق التي نتجت من الإحساس المأسوي بشكل الخراب الذي آلت إليه الديار، بفعل تهديم معالمها، وأسهمت الطبيعة بالمؤازرة الفيزيائية لتأثير الزمن في تغيير ملامح المكان وتلاشيه، وتجلى الفعل المأسوي في مشهد الطلل بتكوينات شعورية مأسوية متعددة تجسّدها تصورات الشاعر لإحساسه بأثر دمار سُكناه، وظهرت هذه التكوينات وفق ما يأتي:

الفناء:

رسم لبيد بصور متعددة خضوع الديار لتهديم متدرج أعملته قوى الطبيعة المادية من أمطار، وتقادم الزمن، وأنتج فناء المكان فناء الأنس والحياة فيه، فأدى إلى توحشه، وخرابه وموته، وجنح المكان من طوابعه الإنسانية الحية إلى طبائع التوحش، والخراب الذي يثير الإحساس المأسوي، وبتدرُّجه إلى الفناء.

الوحشة:

أوحى لبيد بمظاهر الوحشة التي عمّت الديار جرّاء خلوها من طوابع الحياة الإنسانية واستغراقها في خواء يجوس النفس بالرهبة والقلق والأسى، فتُثيرُ إحساساً مأسوياً بتداعيات صور السكون الفسيح.

التحوّل:

يتمظهر التحوّل في مشهد الطلل فعلاً تكوينياً مأسوياً، فهو يحوّل مختلف ملامح الأنس التي كانت تعمر الديار إلى أطياف توحش تعكس اضمحلال الألفة البشرية للمكان، وقد استدرج لبيد الفاعلية المأسوية لهذا التحوّل السلبي من أثر شكلَي التلاشي والتبدل اللذين آذانا ببدء التحوّل الفجائعي للمكان، فانتفت روح الإنس عنه لتحيله إلى نمط من أنماط غابة بسيطة يستوطنها التوحش، ويعيدها إلى تكوين بدائي يسلب من المكان مظاهر بالحياة الإنسانية، ويستنسخ فيه حياة غابية.

الحزن:

لم يعبر لبيد عن الحزن أو البكاء بألفاظ مباشرة تدل عليهما على الرغم من أن البكاء والاستبكاء من لوازم عمود الوقفة الطللية، إنما بنى الشعور بالحزن بما أوحى به التحسّر والتأسي وألم الغياب والفراق ودمار المكان وتوحشه، فوطّن الحزن في ظلال مشهد تداعي الخراب على الديار، والتحسر على تبدلها إلى آثار بالية صماء.

القلق:

أفاض لبيد قلقه، واستغرق به عموم صور التعبير التي شكّلت مظاهر مشهد الطلل، وكان من دواعي إحساس لبيد بقلق تهدم الديار، وتحول صور الحياة عبر التحوّل من طور إلى آخر، أن تملكه انفعال واضطراب دفعاه أن يستعيد أشكال تلاشي الديار بصور متعددة، لكنها تكرر المعنى ذاته، فلم يكن للبيد أن يدرك معنى هذا التلاشي؛ إذ بقي فريسة قلق حاد ضاعف انفعاله بالمشهد.

اليأس:

ألقت غيابة اليأس حلكتها على مشاعر لبيد في تصويره مشهد الطلل، وتخللت منافذ روحه الشعرية حتى استوفت مساحة المشهد بتفاصيله، وتجلى اليأس يُغرِقُ نفس لبيد ومشاعره، بطريقة وصفه مشهد الخراب الذي لفّ المكان بغلالة أسى وجداني، دفعه إلى الإسراف الموجع في البحث عن بقية آثار، أو معالم، تدل عليه، وتجسد بقايا صوره، مهما بلغت من التضاؤل، وما كان إلحاح لبيد على تصوير تلك البقايا إلا إدراكاً ليأسه من إحياء المكان، لذلك هرع يعاينه ويصوّره في لحظات قاسية تصوّرُ تبدُّد المكان، وهو عاجز عن إنقاذه وإحيائه، فجهد يستدرج صوراً متنوعة تكشف دمار المكان بقصد أن يستحيي بقية أثر تلوح بالحياة، فهو يمني نفسه أن يخلد المكان ببقية أثر تحارب سوط الزمان الذي يجلد أمانيه، ونبع هذا البحث اليائس عند لبيد من روح الوجدان الشعري القابع في مساحة وجوده، فالشعر بتعبير باشلار "فينو مينو لوجيا الروح فهو أثر لخصب الحياة، ونوع من الدهشة التي توقظ وعينا، وتمنعه من النعاس"[29]، وروح لبيد تأبى النعاس عن موت زمان روحه ومكانها.

الخوف:

بدا فعل الخوف في رؤية لبيد للطلل مظهراً من مظاهر الإحساس بفعل الزمن في إفنائه المكان، وكانت صورة الفناء والتلاشي والتقادم تجسيداً للطابع المادي لأثر الزمن في دورة الحياة، لذلك ألح لبيد على أثرها في فناء المكان وموت الحياة انطلاقاً من إحساسه بأثر الزمان في فناء الحياة في المكان، فما المكان إلا صورة تشبه جسد الإنسان الذي يبلى بالتقادم، لذلك نوّع لبيد في استعمال فكرة أثر الزمان في تخريب المكان بزمن الفعل الذي غلب عليه الماضي، أو بتعيينه بمدة زمنية مادية محلها، مقامها، حجج، خلون. ويتولد الخوف في اللوحة من فعل الارتياب من نهاية الحياة، وإنَّ تصوير مظاهر الخصب الذي أحدثه المطر وشيوع الحيوانات أرادَ الإشارة إلى استسلام المكان للتوحُّش والحياة الخالية منَ الأنس.

حاولنا في هذا السياق أن نستوفي مظاهر انتماء هذه الأفعال إلى مجال شعوري تتعدد صوره، لكنها تتَّحد لتكوّن جانباً من البنى الفكرية للمأسوي في مشهد الطلل، فهي تجسّد منظوراتها ومفرداتها ومكوناتها، وتتداخل هذه الأفعال المأسوية والأشكال المأسوية، وتتآزر بتواز وتطابق وتتابع لتشكل مضمون البنى الفكرية الجمالية للمأسوي في مشهد الطلل في معلقة لبيد التي تجعل الإحساس المأسوي مهيمناً على المكون الشعري الذي أنتجه، و تشكّل البنية الفكرية للمأسوي في معلقة لبيد تجسيداً

للصراع الإنساني مع البيئة والطبيعة، وترسم تجليات إحساس الشاعر بإخفاقه وهزيمته أمام دورة الزمن، وتقلبات الطبيعة التي تهزم التوطن و الاستقرار.

د- البناء الجمالي للمأسوي:

يتجلى الإحساس الجمالي بالمأسوي في لوحة لبيد بتشكيل تركيبي لبعض أنساق الفن في الخطاب الشعري الذي تبنى به وحدات النص التكوينية بدءاً من تشكيل معاجم لفظية جمالية توحي بالمأسوي، ومروراً بتراكيب اللغة وأساليب صوغها، وتنوّع التصوير، وانتهاء بالإيقاع الموسيقي الذي ينغمها، وتحمل الصياغة الفنية الجمالية للبنى الفكرية للمأسوي، وفق هذا التنامي، سمة التداخل العضوي، وتنطوي آلية عملها البنائي الفني العميق على حدسٍ نفسي في الجمال، يستولي على الإحساس، ويوجّهه في مسارات آفاق هذا الحدس، فيبني التواصل مع صورها ؛ لأن الحدس مادة "روح الشاعر "في نصه [30]، وهو يتآلف في تكوينه نسيجاً عضوياً يصهر مجموعة هذه الوحدات البنائية العضوية "فتتَّحد داخل المجال المكاني والزماني للإدراك والتمثيل، وكل وحدة من هذه الوحدات لا يمكن أن تظهر بشكل باعتبارها صورة حول عمق معين.... [31].لأن الإحساس الشامل بالمأساة ينشأ من وحدة الأثر الفني للوحة الطلل التي تمزج مختلف الانطباعات المأسوية في "كل عضوي يتصف بالوحدة في التعدد[32]".

وتعدّ البنية اللفظية إحدى مكوّنات المركّب الفنّي للنّص، والدراسة الفنية تتطلّب الانطلاق منها بتدرج متصاعد يوازي تصاعد النمو الجمالي لمجمل المكوّنات الفنيّة، وهذه المكونات تُشكِّل آفاقها الجماليّة من خاصيّة الرّوح التي تستعيرها من العالم الذي تصفهُ، إذ "في الشعر يتعلّق الأمر بتوضيح بعض خلجات النفس بإعادة بناء معادل لها يمكن تلقيه من خلال جسد الكلمات[33]"، و يتقمّص جسد الكلمات آنئذ جسد البيئة التي يعبر عنها وينبض بروحها، ولقد عمل لبيد على تكوين هذا الجسد من جملة معاجم لغوية توحي بعالم لوحة المأسوي، فمنها ما كان بألفاظ تجسّد المعنى المأسوي مباشرة، ومنها ما كان إيحاؤها ناشئاً من علاقتها السياقية فهي لا تعبّر مباشرة عن المأسوي، ولا شك في أن "معجمَ أيّ نصٍ يمثِّل، في المقام الأول، عالمَ ذلك النّصّ، أمّا الكلمات التي يتكوَّن منها؛ فهي التي تملأ فراغ ذلك العالم، ومن كلا الجانبين تتخلَّق بنية الوجود الشعري"[34]، وحين يكون المعجم مأسوياً فإنّه يجعل عالم النّصّ مأسوياً، وتجلى ذلك في اللوحة باستعمال "لبيد" مجموعة ألفاظ تعبّر عن الانفعال الجمالي بالمأسوي، وتؤدي دلالتها الجمالية بما تمتلكه صيغها من دلالات على شدة الحزن والأسى والقلق، وتستجيب الألفاظ المعبرة عن الإفراط والمبالغة بالحزن لأحاسيس الشاعر بالطلل، وتجسّد انفعاله الجمالي بقوة مأساته. وتتجلى هذه الدلالة لجمالية المأسوي في ألفاظ اللوحة ببنائها لمعاجم مأسوية نفصلها على النحو الآتي:

ذ- معجم الخراب:

برز في البنية اللفظية للوحة الطلل في معلقة لبيد جملة ألفاظ تعبّر مباشرة عن خراب الديار وخلائها ووحشتها، شكّلت معجم الخراب الموحي بالأسى والحزن، وكانت دلالاتها قسمة بين الشكل والفعل المأسويين للديار الدارسة، وقد جسّدهما الشاعر بتنويع استعماله للصيغ اللفظية فكان الفعل الماضي بدلالته على تحقق الخراب وثبوت وقوعه (عفت، تأبد، عري، عريت، غودر) والاسم بدلالته على إطلاق صفة الآثار الخربة من جهة (رسمها) ومن جهة استعمال الألفاظ التي حملت دلالة شبه اصطلاح فيما يشبه مُثلاً عليا لشيوع تداولها حيث الطلول والدمن يدل استعمالهما الشعري على مُثُل للخراب والفراق والوحشة،

وتدل ألفاظ النؤي والثمام على مُثل عليا للرحيل والخلاء، وتتجلى خاصية هذا المعجم ببناء الإحساس بجمالية المأسوي بامتلاك الألفاظ قيمة معيارية للمأسوي تجسّدها خاصية صوغها وفق ما يبينه الجدول الآتي:

معجم الخراب المأسوي			
معجم الألفاظ	دلالاتها	مجالها	معيارها الجمالي
عفت	تهدم،فراق، فناء،وحشة	فعل مأسوي +شكل مأسوي	دلالة الفعل الماضي على ثبات الخراب وتحققه
تأبد	خراب،وحشة	فعل مأسوي +شكل مأسوي	دلالة الفعل الماضي على ثبات التوحش وتحققه
عري	فراغ،وحشة،غياب	شكل مأسوي	دلالة الفعل على تحقق الخلاء
رسمها	تهدم، فراغ، وحشة	شكل مأسوي	دلالة الاسم على إطلاق الوحشة والخراب
الطلول	خراب، فراق، وحشة	شكل مأسوي	دلالة التعريف على التعظيم واللفظ على مثل للخراب
دمن	خراب، فراق وحشة	شكل مأسوي	دلالة التنكير على التعظيم و اللفظ على مثل للخراب
عريت	فراغ، وحشة، خراب	شكل مأسوي	دلالة الفعل الماضي على تحقق الفراق
غودر	فراق	فعل مأسوي	دلالة الفعل الماضي على تحقق الفراق
نُؤْيُها	خراب، وحشة، فراق	شكل مأسوي	دلالة الاسم على مثل للخراب
ثُمامُهـا	خراب، وحشة، فراق	شكل مأسوي	دلالة الاسم على مثل للخراب

معجم المكان:

تجلى تكوين معجم المكان المأسوي باستعمال لبيد ألفاظاً تدل على صفة المكان الدارس، واندثاره (الطلول، دمن) لبناء الإحساس بمأساة خرابه، وتخيّر ألفاظاً تدل على التعيين العلمي للمكان مثل (منى، الريان) بقصد بناء اليقين بحال المكان المحدد، وكشف علاقة الانتماء والألفة والحميمية بينه وبين المكان، واستثمر خاصية الاشتقاق في الألفاظ وفق صيغة المكان اللغوية المميزة بارتباط الاسم بزمن محدد مثل (محلها، وهو مكان الحلول لأيام معدودة، ومقامها وهو مكان الإقامة الدال على مكث أطول)، كشف هذا الاستعمال العلاقة التفصيلية التي تعكس ارتباط لبيد بالمكان وجدانياً وحياتياً، ووظف ألفاظ الأسماء

الدالة على أمكنة عيّنتها الطبيعة الجغرافية، مثل: (غولها وهو المنخفض، والرجام وهو المرتفع، الجلهتان: جانبا الوادي) دلت على أحوال المكان الواقعية وعلاقة الشاعر الروحية والعاطفية به بوصفه نسقاً تفصيلياً أيضاً ينم على ألفة ومساكنة وجدانية واقعية للمكان، وترتبط صور أبعاد المكان بتفاصيل جمالية أبعد من الوصف الواقعي الذي أحدث إحساساً بألم الخراب، وصراعاً نفسياً في ذات الشاعر الذي راح ينبش من ذاكرته صور الديار القديمة، ويوازنها بصور واقعيّة تنفي حياة صورة الذاكرة، فيُنشئ الصراع والموازنة طاقة عظيمة من الألم والحسرة، وثمة دلالة أكثر عمقاً لأبعاد هيئة المكان حيث المنخفض "الغول" يكون مأوى الأسرار الشخصية والجانب المضمر من الذات، فهو موطن خصوصيات الذات والتجربة الذاتية العميقة، فالمكان المنخفض هو كينونة الباطن وأسراره، وجمالية الخفي العميق فيها، وهي تحضر بحضور صورته وتنبضه بحيويتها ضمن شروط باطنها، فتدفع الشاعر إلى أن يحفر خبايا باطنه، ويحفر حتى يجعل أعماقه نابضة بالحيوية[35].

أما المرتفع المقصود بلفظ "رجام" فهو الجانب الطلق من تجربة الذات وخصوصياتها، وتختص بجمالية التعري فيها والانكشاف لكونها من الظواهر التي يعتد بها، وتنقل لفظة الجلهتين هيئة المكان، على أنها تفتح بؤرة أعمق نحو دهاليز سرية الذات وخصوصياتها المقفلة، وتولّدت في هذا المعجم جماليات المأسوي من خصوصية صياغتها التي أكسبتها طاقة معيارية تقوم على تضخيم الإحساس بمأسويتها، كما يبين الجدول الآتي:

معجم المكان المأسوي			
الألفاظ	**دلالاتها**	**مجالها**	**معيارها الجمالي**
الطلول	خراب، فناء	شكل مأسوي	دلالة جمع التكسير على التهدم، إطلاق حال الخراب
الدمن	اندثار، رحيل	فعل مأسوي +شكل مأسوي	دلالة جمع التكسير على الاندثار وإطلاق وصف التلاشي.
منى	تعيين خراب المكان	شكل مأسوي	دلالة العلمية على تعظيم حقيقة المأساة واليقين بها
الريان	تعيين انهدام المكان	شكل مأسوي	دلالة العلمية على تعظيم حقيقة المأساة واليقين بها
محلها	الارتباط بالمكان	فعل مأسوي	دلالة الاشتقاق على تكرار حال الحلول وأسى فقدها
مقامها	الالتصاق بالمكان	فعل مأسوي	دلالة الاشتقاق على تكرار حال الإقامة وأسى فقدها
غولها	ألفة شكل المكان	شكل مأسوي	دلالة الاسم على تعظيم مأساة الألفة للذكريات المكشوفة
رجامها	ألفة شكل المكان	شكل مأسوي	دلالة الاسم على تعظيم مأساة الألفة للذكريات الخفية
الجلهتين	ألفة شكل المكان	شكل مأسوي	دلالة الاسم على تعظيم مأساة الألفة للذكريات المضمرة

معجم الزمان:

شغل أثرُ الزمان في تحوّل المكان لبيداً كثيراً، فشكّل رؤيته الشعرية وجذوة إحساسه المأسوي بالمكان، وتجلت جمالية الإحساس المأسوي بالزمان بتكوين معجم زماني ارتبط بالبناء الدلالي للحدث، فكان الزمن الماضي الذي وظفه للتعبير عن ثبات الخراب والفراق والاندثار (عفت، تأبد، عرّي، ضمن، خلون، تجرم، جلا، وقفت، تعرض، عريت)، ووظفه أيضاً في التعبير عن التبدّل وتحققه وتجسده في الألفاظ (رزقت، أطفلت، صابها، علا)، وتوحي صيغته من جهة بثبات خراب السكنى وتجدُّدها بنمو نبات يؤكد توحُّشها، وحلولها محلها، واستعمل صيغة المضارعة (تجد) للدلالة على استمرار تجدُّد الأثر جرّاء السيل، (تأجل، وهي تتأجل) على تكاثر الوحوش واجتماعها، أما فعل "أسألها" فجاء بمعنى إنكار حال عدم امتثاله للخراب، واستعمل ألفاظاً ذات دلالة معجمية على الزمن (حجج، غاد، عشية، خلون، سارية، أبكروا، حلالها، حرامها) ودلالة الإقامة قصرها وطولها في قوله (محلها ومقامها). وينبع هذا التنوع لمعجم الزمن من إحساس لبيد العميق بأثر الزمان في بناء التحوّل في المكان، فضلاً عن دوره في الكشف عن علاقته الروحية الذاتية بالمكان، وتوحي خصوصية لبيد في الاستعمال الجمالي لصيغ ألفاظ الزمن برؤيته الفنية للطلل، وولّد إحساسه بالزمان انطباعات صورية للمكان تتصارع بين الحضور والغياب، فكان يستحضرها ليجسد بها مختلف المشاعر الجمالية التي تتداعى من الانطباعات التصويرية التي يشملها التعبير الفني[36] في مكونه الأول؛ أي اللفظي.

معجم الضد:

يتميّز في ألفاظ الطلل معجمٌ شكّلته ألفاظ نقيضة للخراب، تحمل دلالات الحياة، وتتقمّص وجه الخصب، فتتسامى على جسد الخراب، غير أن هذه الألفاظ لم تعمل على إحيائه، وإعادة بناء الخصب فيه، إنما جسدت وجه الفناء للشكل الأنيس، وأحلّت محلّهُ مظهر التوحّش الذي ينفي الأنس[37] وتوزعت ألفاظ هذا المعجم على أربعة حقول دلالية، أولها حقل الماء في صورة المطر وتشكّل السيل، وعبرت عنه ألفاظ: (السيول، رزقت، مرابيع، صابها، ودق الرواعد، جودها، رهامها، سارية، عشيّة، غادٍ، مدجن، متجاوب، إرزامها)، ويوحي هذا المعجم بمظاهر الخصب في المكان.

وثانيها حقل النبات الذي أخذ صورة الخصب ونموه الذي حلّ في الخراب، وعبرت عنه ألفاظ: (علا، فُروعُ، الأَيْهُقانِ)، وأما ثالثها فكان حقل الحيوان الذي أخذ صورة شيوع الظباء في المكان، وتوالدها، وتكاثرها، واطمئنانها فيه، وعبرت عنه ألفاظ: (أَطفَلَتْ، ظِباؤها، نَعامُها، العين، ساكِنَةٌ، أَطلائها، عُوذاً، تَأَجَّلُ، بِهَامُها)، أما الرابع فكان حقل الألفاظ المعبرة عن مقاومة الفناء مباشرة مثل لفظ (خوالد)، أو الدالة عليها لارتباطها بالكتاب والكتابة؛ مثل (الوحي، زُبُرٌ، تُجِدُّ، أَقلامُـها، الواشمة)، واستخدمت لبيان تجدُّد معالِم الأثر.

وقد أدى معجم الضد وظيفتين في اللوحة؛ أولهما وظيفة ذات منحى حجاجي برهاني بسيط يعمل على إبراز الشيء بضده، وهو البرهان على شيوع الخراب، وإقفاره، أما ثانيهما فأراد صمود آثار الديار ومقاومتها للزوال رغم ما اعتراها من تقادم وعوامل الطبيعة، فهي قد امَّحت، وحلّ محلها ما بدلها، وبقي منها بواقٍ تقاوم الزمن، وهي صور تستجيب لرغبته النفسية في إبقاء بعض ملامح الديار ماثلة لعينيه تجامل أمنياته ووجدانه وعواطفه التي لا تشاء أن يطوي النسيان وجودها، ويريد لبيد ببناء صورة إقفار الطلل الكشف عن إحيائه النفسي في ذاكرته، وهو يسعى باستحضار لغة الخصب والنماء إلى إشاعة غياب الحياة البشرية، واستسلام حواسه لحقيقة تحطم الأصل الأسطوري النفسي لخلودها في رغباته، (وهو يستحضر هذه اللغة ليسقي ذاكرة الطلل في غيابه.... لا ليسقي حياته كما ذهب بعضهم[38]، فقد التبس حضور هذا المعجم لدى المولعين بالانجرار إلى التأويل الأسطوري باستطرادات شديدة التعسف والاستغراق الثقافي المسقط من الذات على المشهد [39]واستنباط أبعاد ثقافية من الألفاظ هي بعيدة كل البعد عن منطق الواقع الفكري والفني لسياق المشهد.

فقد استعان لبيد بألفاظ خصب التوحش، وانزياح الحياة من صورها البشرية إلى صورها الغابية.

وأسهم هذا المعجم في بناء المستويات الشعورية العليا لليأس من استعادة الديار للحياة الأنيسة، واستسلامها المطلق للتوحش، وهو أشد المستويات حيوية في تشكيل الإحساس المأسوي بالطلل.

تتداخل جملة هذه المعاجم التي عرضناها في نسيج المشهد الشعري للطلل بتشابك بنائي نمائي يعكس البنية الجمالية الأولى للتكوين الفني للمأسوي، وبناء الإحساس الجمالي به، ويتجلى في استعمالها قدرٌ غير قليل من الذاتية الفردية للشاعر[40] تنشأ من خصوصية علاقته الوجدانية بالطلل وأسباب مأسويته، فهو يصوغ المشهد "بحسب معجمه الألسني، وكل كلمة في هذا المعجم تحمل معها تاريخاً مديداً ومتنوعاً[41] " في جانب منه يكون تاريخ علاقته بالمكان، ويتحول إلى تاريخ مأساته بطلله، ولا شك في أن مجمل مؤثرات الألفاظ هي مؤثرات بنائية عضوية؛ أي متعلقة بالمستويات العليا من أسيقة تركيبية دلالية تصويرية، نفصلها في السياق الآتي:

2. المظاهر المعنوية والحسية للمأسوي

تأخذ الألفاظ طاقتها التأثيرية العليا في بناء الإحساس بالمأسوي بتوظيفها في تراكيب وصور، تمنحها قرائن وأساليب، تسهم في ثرائه، وتوجيهه، وتمكينه، وتكون التراكيب مكوناً فنياً أعلى في تكوين الإحساس بجمالية المشهد، فالتراكيب فضلاً عن أنها نماء روحي لجسد التعبير في اللفظ، فهي تضيف مكونات جمالية أساسية في بناء المشهد، والتراكيب في الشعر ليست صناعة لغوية صماء، بل هي صناعة للأسلوب الشعري الذي "يسعى إلى تقويم كل التداعيات الاستطرادية الكامنة بين الشكل الصوتي والمعنى"[42]، وقد رسم لبيد مشهد الطلل بإظهار تفاصيل مكونات شكله وفعله المأسويين، وجسّد ما يحتويه من مظاهر المأسوي الحسية والمعنوية التي شكلت المستوى الأعلى من بنائه الجمالي، وسنبيّن بالجدول الآتي مجموع ما انطوى عليه المشهد الطللي من مظاهر، ونحدد المجال الذي انتمت إليه؛ أي (الشكل والفعل)، ثمّ نعيّن نوع المظهر، و نوع التصوير الذي عمل على تمكين جمالية المأسوي:

رقم البيت	المظاهر الحسية والمعنوية للمأسوي	دلالاتها	مجال المظهر	نوع المظهر	التمكين الجمالي للمظهر
1	خراب المكان، واندثار ملامحه وتوحشه	خراب، فراق	فناء، أسى، وحشة: شكل مأسوي، فعل مأسوي	حسي بصري: الفناء معنوي : الغياب	تجسيم المعنوي الأسى بحسي: مشهد الخراب
2	شدة اندثار الديار وخرابها وخلائها ووحشتها	خراب، فراق	فناء، أسى، وحشة: شكل مأسوي، فعل مأسوي	حسي بصري :الفناء معنوي: الغياب	تجسيم المعنوي الأسى بحسي: مشهد الفناء تنظير الامِّحاء بخط الكتابة
3	تقادم عهد الديار بالخلاء والوحشة.	خراب، فراق، موت	فناء، أسى، وحشة: شكل مأسوي، فعل مأسوي	حسي بصري: مشهد الفناء معنوي: الغياب	تجسيم المعنوي الأسى بحسي الفناء
4	إصابتها بالأمطار الغزيرة المتنوعة التي زادت تغيير معالمها	بلاء، خلاء، خراب	فناء، أسى، وحشة: شكل مأسوي، فعل مأسوي	حسي بصري: مشهد الفناء معنوي: الغياب	تجسيم المعنوي الأسى بحسي البلاء
5	شدة انصباب المطر عليها وتنوع أوقات سقوطه وأثره في تبدُّلها	بلاء، خراب، خلاء	فناء، أسى، وحشة: شكل مأسوي، فعل مأسوي	حسي بصري: مشهد الفناء معنوي: الغياب	تجسيم المعنوي الأسى بحسي البلاء البرهان العقلي للبلاء
6	نمو النبات فيها وتكاثر الحيوانات فيها	بلاء، خراب، خلاء، وتبدل	فناء، أسى، وحشة: شكل مأسوي، فعل مأسوي	حسي بصري: معنوي: الغياب	تجسيم المعنوي الأسى بحسي البلاء البرهان العقلي للبلاء
7	تحول الديار إلى مسكن للوحوش تتكاثر فيها مطمئنة	خراب، وحشة	فناء، أسى، وحشة: شكل مأسوي، فعل مأسوي	حسي بصري: مشهد الفناء معنوي: الغياب	تجسيم المعنوي الأسى بحسي انتشار الوحوش البرهان العقلي للوحشة
8	اندراس معالم الديار وغياب بعض رسومها	بلاء، خراب، خلاء	فناء، أسى، وحشة: شكل مأسوي، فعل مأسوي	حسي بصري: مشهد الفناء معنوي: الغياب	تجسيم المعنوي الأسى بحسي الخراب تنظير (تشبيه) الرسوم بالكتابة
9	بلاء معالم الديار وظهورها كوشم تُجدّده الواشمة	بلاء، خراب، خلاء	فناء، أسى، وحشة: شكل مأسوي، فعل مأسوي	حسي بصري: مشهد الفناء معنوي: الغياب	تجسيم المعنوي الأسى بحسي البلاء تشخيص فعل الخراب بفعل الواشمة
10	الوقوف بالديار ومساءلتها	افتقاد، أسى	شوق، حنين، أسى: فعل مأسوي، شكل مأسوي	حسي بصري: المساءلة معنوي : الحزن	تشخيص الديار بإنسان يُسائله
11	عراء الديار بعد رحيل أهلها	خراب، وحشة	أسى، حنين، شكل مأسوي، فعل مأسوي	حسي بصري: الفراغ معنوي: الفقد	تنظير (تشبيه) الرحيل بالعراء تجسيم الحزن بالفراغ

تقصى الجدول السابق مختلف المظاهر الحسية والمعنوية للمأسوي في المشهد الطللي، واستقرى المؤثر الأسلوبي في تكوين الإحساس الجمالي به، وقد طغى على هذا التكوين صيغة الإخبار، بدءاً من الاستهلال الشعري للمشهد تقريراً بوقوع حال الخراب وإثبات صدق أحاسيس الشاعر بمأساته، فبدأ الإخبار بصيغة الزمن الماضي، وكانت كل الجمل المخصوصة بالإخبار

الوصفي للخراب قائمة على الزمن الماضي، لأن لبيداً كان يجيش بسورة حزن تستعر في كيانه حسرة على حلول الخراب بدياره، وكان مشهد الطلل الحائل إلى الزوال يبعث في نفسه يقين المصير الذي تدركه عينه، وتأبى نفسه أن تطاوعه في تقبل هذا اليقين، واستلهم لبيد جراء هذا الصراع النفسي بلاغة تكرار مظاهر الخراب في المشهد، وللسبب ذاته نلحظ ميل لبيد إلى المبالغة في استعمال أساليب التأثير المتعددة بصور منوعة، فأغرق المشهد بالتجسيم الذي يصادم النفس المترددة بالامتثال لحقيقة الواقعة التي تحولت إلى مجسم ملموس تدركه الحواس، فجسّم المعنوي الأسى بصورة الفناء مرة، والتوحش مرة، بالخراب مرة، وبالفراغ مرة، وبالفناء مرتين، وبالبلاء أربع مرات، واستعان بالتشخيص الذي يخرج الواقعة مكسوة بسمات حية تصرخ في نفسه المنهزمة من هول الحقيقة أن يوقن بواقعتها، فشخص تجدُّد الأثر بالواشم، والديار بالإنسان، ووظف التنظير بوصفه وسيلة حجاج وبرهان، فكرره بداعي الإقناع من جهة وبالتفخيم والمبالغة بجعل رسوم الديار نظير خط الكتابة مرتين، ثم جعل الرحيل نظير العراء، لقد استنزف لبيد كل طاقات التعبير الحسية التمثيلية لتجسيد المظاهر الحسية والمعنوية للمأسوي في مشهد الطلل، فاستوفى حتى المبالغة ببناء الإحساس بمأسويته.

ر- جماليات الصورة والصدى:

شكّل التصوير الفني عند لبيد إبداعه الفني للمأسويّة النابضة في المشهد، فالتصوير بصمة الشعر السحرية العليا، وذرا إبداعه الفني الذي لا ينفصل عن مرجعية ذات أصول "يحتفظ بعنصر من عناصر السحر البدائي الذي يتعذر استئصاله[43]"، فيستوفى طاقة تأثيره في تجسيد إحساسه بذاته ومأساته التي تتراءى له في الطلل حقيقة قابعة على صدر أمانيه، ولأنّ "الشِّعر طريقةٌ من طرق تصميم الحقيقة المنيرة[44]"؛ فإنّ لبيداً يعيد تمثّل مأساته بتصميم حقيقتها الساطعة بتصوير مظاهرها في خراب الديار، وكان التصوير عنده ينطوي على رغبة جامحة في رسم أحاسيسه في أفق مادي، يطبعه في الخيال الشعري، فيفجر طاقة إضافية من التهويل والمبالغة للإحساس بالمأسوي.

والتصوير في شتى فنونه هو حجاج جماليّ على الشعور المأسوي في المشهد، فأهمية النص وفق رؤية أحدث إجراءات النقد التي سماها ريتشار داتون أكثر جدة من الجديد تكمن في طريقة اجتماع شكله إلى أسلوبه في تسجيل نمط من أنماط التواصل[45]، وهو تواصل ذو أسلوب حجاجي عند لبيد لأنه في موقف الساعي إلى الإقناع بعظمة مأساته من تحول دياره إلى خراب يتوغل في غياهب الهباء وأفق الفناء المطلق، فهو ليس بموقف المستمتع بجمال المشهد حتى يصوغ تجلياته، لذلك بنى مشهد الطلل على وقع موجات إحساسه المأسوي بصوره المادية التي تجسّد خرابه وتلاشيه واستغراقه في التوحش والسكون، ويستجلي الموات الأكبر لوجوده، إنه مثل الذي ينبش قبر أحلامه، ويعيد رسم صور ذاته في استبكائه وتباكيه الصم، فما أباح لعيونه أن تهتن بكاءه، بل أسرّ لنفسه أن تهتن دموعها، فاستعان في رسمها بمختلف ألون طيف التصوير الشعري بطريقة عشوائية أشبه بالتداعي.

فالشاعر لبيد بوصفه مخترعاً لشعرية طلله المأسوية "يتمثل الصورة أقل من تمثله لطريقة بنائها، ثم ينتقل من التخطيط الغامض المبسط المجرد انتقالاً تدريجياً إلى صورة واضحة مجسمة"[46]، فينفرد فنه التصويري بالاستغراق في تعظيم إحساسه المأسوي بالطلل، وغلبَ على المشهد الوصف وتخلّله وهج تصوير بلاغي، يعتمدُ التكرار، فهو يعيد المعنى بصور عدة، لأنه مستلب لصورة الامّحاء الكبرى التي طالت الديار، ولا شك في أن تكرار الصور حملَ تنوّعاً فنيّاً، لكن التكرار زجها في ثبات نماء الارتقاء بالمعاني وتوالدها، وتمايز أداؤه الفني في بناء التصوير لمشهد الطلل في بناء جمالية صورة الخراب والاستدلال الفني في تكوين الإحساس بها، فاستدرج مختلف الصور البلاغية التي تؤدي التأثير المتضمّن البرهان والإقناع، وضمّن سياق السرد ظلالاً صورية تؤديها الكناية لخصوصية هذا النمط من التصوير في تشكيل المعنى صورياً وفق تأثيرٍ جماليّ نابع من تكوينها التصويري، وبراعتها في تجسيم المعنى في محسوس يفرض سلطان جماله على الحواس، وقدرتها الفذة على إثارة المخيلة، فكنى عن الخراب والفناء والوحشة بنمو النبات وانتشار الحيوانات المتوحشة، كما في البيتين (6-7) اللذين شكلا معاً كناية عن انعدام الأنس في الديار، بدليل شيوع الحياة المتوحشة بدلاً من الأنس، وهي صورة في شكلها الظاهر سرد

شعري وصفي لتحول الديار إلى طبيعة بكر تتسم بالبدائية والغابية المتوحشة، تكونت بفعل غياب البشر عنها، فاستوطنتها الحيوانات المتوحشة، وطال فيها النبت الوحشي لكثرة ما سقاها المطر بفعل طول مرور السنين عليها فأسبغ توحشها، ومحا أبرز ملامح الديار ومعظم معالمها بفعل المطر الذي تكرر هطوله عليها إذ "كل الأجسام المحسوسة والأشياء والأشكال في الطبيعة تتبعثر وتمَّحي عندما يدوي نداء الماء[47]"، وكان لبيد يريد بتركيزه على صورة المطر أثر فعله التحويلي من الأنس إلى التوحش، فرؤية الماء عنده هي حقاً إرادة الكون[48] بالديار لكنها إرادة التوحش والغياب لا إرادة الخصب بالمفهوم الثقافي العميق الذي تلمسه المستشرقون ومن اقتفوهم فانحرفوا بها إلى سياقات ثقافية خارجة على منطقها الشعري، واستدلوا (على الدعاء بالسقيا للطلل بالدعاء لعظام الموتى)[49] في موقف مخالف إذ الدعاء لعظام الموتى مرتبط بعقيدتهم في الحياة الأخرى للموتى وتلك أماني يستحبها الإنسان لمَن فقد، على حين السقيا للطلل تبديه وتمحوه، وهي عكس أماني الباكي على الطلل المتأسي لخرابه.

فالصورة ذات تأثير حجاجي يهدف إلى البرهان على استسلام الديار للفناء، وهذا المنطق الفني لصور لبيد هو الذي استدعاه إلى الاستغراق في توظيف الاستعارة المكنية وتكرارها في تشبيه خلاء الديار بالعراء، لأن مثل هذا النوع من الاستعارة يستجيب لنفسه التي ترغب في تفخيم مأساته وتستدعي المبالغة في تضخيم الإحساس بها وتهويلها، إذ تخفي المشبه وتُظهره في المشبه به، فيبلغ التشبيه في المشبه به ما لم يبلغه في أساس ما وضع له المشبه، فتصبح الاستعارة تناسباً مبدعاً لروح الصورة ولا سيما أن التناسب في الاستعارة يقوم على نوع من الملاءمة النفسية[50]، وهي ملاءمة عند لبيد بين اندثار جسد الديار ونماء روح المأساة.

وكان لبيد يميل في مشهده إلى استلهام جماليات التعبير عن الصفات بنظائرها المثالية، بهدف الارتقاء بدرجتها المأسوية إلى مثلها العليا، لأنَّ التشبيه " يتميز بأنه يُدخل عنصر تقويم كمي، وتساعد المماثلة على التعبير عن تقويم نوعي[51]"، فشبه ظهور آثار الديار بخطوط كتابة في حجارة شحب تميّز لونها من لون الحجارة بسبب عبث الطبيعة والزمان بها، فجعل شحوب الخط وتقادمه نظيراً لرسوم الديار المتهالكة، وعلى أن هذه الصورة تستجيب لرغبته في تأكيد عصيان الطلل على الامِّحاء في ذاته، لكنه لم يأسرها إلى هذه الرغبة، إذ جعل خط الكتابة كذلك يبهت ويحول لونه إيذاناً بحقيقة امِّحائه التي جعلها رهينة تقادم الزمن، فلابد أن يكبر هذا التباهت، ويصل إلى حال الامِّحاء النهائي، فالخط هنا لا نراهُ رمزاً للخلود، أو رقية ضد الموت، أو وعياً حضارياً يوحي بالمعرفة التي تطرده من جنته كما انساق بعضهم في تفسير هذه الصورة[52]، بل هو براعة محاكاة التصوير لتدرج التهديم، لأن" ذاتية الشاعر هي الطاغية في الخاتمة وهي الهدف الذي يسعى إليه الشاعر"[53]، وذاتية الشاعر هنا تنقش مأساتها وتمنياتها وتدرك أنهما زائلتان مهما عظمتا، ولم تكن الكتابة في الحجارة التي بهتت بفعل الزمان، إلا مثالهما في التدرج بالتلاشي.

وقد جعل لبيد لصورة الطلل بعد أن جلا عنه السيل نظيراً في شكل التلاشي هو صورة كتاب أبلاه الزمان فغامت خطوطه وتلاشت معالمها، وراحت الأقلام تعيد تجديد هذه الخطوط، وعطف عليه نظيراً آخر، هو ترجيع واشمة وشماً طاله البلاء فتداعى لونه وبهتت معالمه، وتميّزَ هذا التنظير باعتماده التشبيه التمثيلي ليجعل المظهر المأسوي في صورة الديار مثار تخيّل حسي يضاعف الحزن والألم، ويجعل جمالية التصوير أسلوباً حجاجياً، يطرق النفس بقوة منطقه الجمالي، فيتحوّل التصوير إلى أسلوب إبداعي في تكوين البرهان الجمالي، فضلاً عن ثرائه في بناء متخيل حسي حي ينبض بالحركة والظلال والألوان، وكأنه ينحت صوراً جدارية ناطقة بتدرج الحركة والتظليل، فيجعلها نقشاً لمأساته تخلّد ذكرى طلل أدرجه الزمن في كفن ماض لا يعود.

ز- الصدى المأسوي:

سكب لبيد جملة عمله الفني لمشهد الطلل في ضفاف إيقاع يبث لوعة الروح وهي تتدفق بنغمات مأساتها، فيتسع طيف صداها ليتردد في كل أصوات المشهد، وتمثل هذه الأصداء الصورة البلاغية اللفظية[54]، التي تجسّد المعاني بإيحاءات صوتية

"فللأصوات طاقة تعبيرية تأتيها من خصائصها الطبيعية ومن التداعيات بالمشابهة"[55]. وهو صدى يوحي موسيقياً بالإيقاع النفسي العميق للمشهد وبمعنى آخر موسيقا تصويرية للمحتوى المأسوي في مشهد الطلل، وقد نشأ الإيقاع في المشهد من جملة عناصر تتداخل وتتشابك لتكوّن نسيجاً إيقاعياً يوحي بالإحساس المأسوي فيه، وكانت صورته البارزة في تكرار أصوات توحي بالأسى وبصدى خلاء الطبيعة ووحشة سكونها في الديار الخربة، فتكرر صوت الهاء أربعاً وثلاثين مرة، وهو يوقّع عالم المشاعر الحزينة "فصوت حرف الهاء باهتزازاته العميقة في باطن الحلق يوحي بالاضطرابات النفسية[56]. وتكرر صوت الميم ثلاثاً وثلاثين مرة وهو يوحي بعالم الألفة من جمع وضم ورقة من جهة، ومن جهة أخرى يوحي بعالم القلق والفضاء لأنه يعبر عن الاتساع والامتداد والانفتاح، وتكرر حرف العين الذي يوحي بالذاتية والفعالية والظهور تسع عشرة مرة، وتكرر صوت الفاء الذي يوحي بالتّشتت والبعثرة والانتشار، بما يحاكي بعثرة النفّس لحظة الخروج خمس عشرة مرة، وتكرر صوت التاء الذي يوحي بالرقة والمشاعر الإنسانية ثلاث عشرة مرة، ولا شك في أن هذه اللوحة الصوتية التي توحي بعالم المشاعر الإنسانية تتوجّه بالإيقاع العام نحو تموجات الأسى والحزن، وأدى المد في الصورة اللفظية للكلمات أثراً إيقاعياً نغّم أحاسيس الشاعر موسيقياً، فأسهم مدّ الحروف في نهاية الكلمات ببناء توقيعة صوتية موحية بالموجات الشعورية التي تختلج في نفس لبيد جراء معاينته مشهد الطلل، فتوالت المدات الطويلة آخر الكلمات التي تدل على الأمكنة التي يرتبط بها الشاعر بعلاقة ألفته طول السكنى والمعايشة وزمنها: مَحَلُّها، فَمُقامُها، أنيسِها، غَولُها، فَرِجامُها، رسمُها، حَلالُها، حَرامُها، فوقعت امتداد صدى أنات حزنه وحسرته ونغمتها على شكل موجات آهات وجدانه الشجية.

وكان المد طويلاً كذلك في آخر الألفاظ التي تتعلق باطمئنان الحيوانات في الطلل: ظِباؤها، نَعامُها، أطلائِها، بِهَامُها، فوقعت طول استغراقها في التوحش وألفتها للمكان الخالي منذ أمد طويل وشيوعها فيه بسلام ورخاء.

وجاء المد الطويل في نهاية الألفاظ التي عبرت عن الرسم بدقة وأناة وبطء، أو عن صمود الخط في الحجارة: أَقلامُها، وِشامُها، سِلامُها، حيث تتطلب مهارة الرسم والتجديد والوشم هذه الأناة والهدوء.

وظهر المد الطويل أيضاً في نهاية الكلمات التي تدل على كثرة المطر أو على لينه: جَودُها، رِهامُها، وهو مد ينسجم مع مد الزمن الذي تتطلبه واقعياً.

بينما نجد تتابع المد القصير للحروف في نهاية الكلمات يدل على تعدد صفة الطلل والأمكنة المعهودة بعلميتها: الدِّيارُ، بِمِنىً، الرَّيّانِ، دِمَنٌ، الطُّلولِ، فهي صدى شهقات لهفة للمكان الأليف الأثير لروح الشاعر.

وتتالى المد القصير أيضاً في نهاية حروف الكلمات التي تختص بسرعة انهمار المطر: سارِيَةٍ، غادٍ، مُدجِنٍ، فتشكّل صدى إيقاع هذا الانهمار فهو توقيع مادي واقعي محض.

وجاء المد القصير في نهاية الألفاظ التي عبرت عن اليقين بواقعة تحقق الخراب وامِّحاء الطلل، وتوالي الزمن: عَفَت، عُرِّيَ، تَجَرَّمَ، فكانت صدى أحاسيسه بصدمة الواقع الذي يفر من تقبله نفسياً.

وكان الروي مداً طويلاً وهو الحرف الأكثر تكراراً، وأعلى أجراس الإيقاع نغماً، فجسّد آهات حسرة الشاعر وأناته التي يبددها ألماً على مساحة تبدد دياره في الخراب والتلاشي.

لقد شكل لبيد باستعمال المد صدى إيقاعياً للأحوال النفسية التي تثيرها تفاصيل مشهد الطلل، وعوامله الحسية الواقعية، فجسّد موجات أحاسيسه ومشاعره بها في نغم صوتي يصورها موسيقياً، وسكب مجمل عناصر هذه الإيقاعات التي شكلت لوحة صوتية مأسوية في ضفاف إيقاع البحر الكامل الذي يكوّن موجات نغمية تتسع لفيض المشاعر والأحاسيس الجمالية المأسوية في بنيته الإيقاعية، فشكّلت جملة هذه النغمات الصوتية صدى إيقاعياً للوحة المأسوية أقرب ما يكون إلى الإيقاع الجنائزي الذي ينعى الحياة الإنسانيّة.

جماليات ظلال المشهد:

كان لبيد يستعيد من صور الطلل أقسى أحاسيسه بالفناء ومعاني الموت، وكان يمتلئ وجدانياً بما يبعثه الطلل بسكونه وخرائبه من شعور مباشر بقلق الموت ومأساة الزمن، وتجسّد له معنى صراعه مع الموت طوال رحلة حياته واغترابه عن دياره حيث "الصراع المصدر الأساس للقلق الإنساني[57]".

لقد علل المنطق الجمالي في تحليل مشهد الطلل الصبغة الجمالية الواقعية لبناه الفكرية، وقد كان الشاعر في شتى الموضوعات التي يتناولها يختبر مكنته في التعبير الوصفي، وهذا الاتفاق يفرض على الدارس منطقه الأدبي الذي يتسق مع الشرط التاريخي للنص الشعري، فالشاعر يتجه في بناء شعرية نصه للكشف عن براعته في تجسيد الواقع، وهو لا يوغل في استحضار ترسبات ثقافية أسطورية بعيدة المدى عن منطقه الشعري، وإنما جاءت هذه الترسبات في أسيقة النقد المعاصر جراء فتنة إسقاط ثقافة الذات الناقدة على النص، والفلسفة المعاصرة لمفهوم المثقف واستطراداً الشاعر، وهذا يقودنا إلى استدراج واقعية المشهد الشعري، ونأيه عن البنية الرمزية الثقافية العميقة، فلبيد يتحسس مأساة الطلل بتصوير تقادم اندثاره للتعبير عن استجابة نفسية للقلق الذي يعتريه جراء حركة الزمن وتقلبات الحياة وإيحائها بصورة نهاية طوره فيها، ونجد لبيداً وهو يتأسى على خراب المكان يعيد ترتيب بنائه من ذاكرته وألفته؛ لأنه محفور بداخله فنجد عنده أنّ "أدقّ الإيماءات وأقدمها (في الديار) تعود للحياة من دون أدنى تغيير"[58]، ويكاد "لبيد"، وهو يتذكّرها، يظهرها مجسّمة، تكاد تُلمس، وتنطق بكونها، وهو بذلك مدفوع برغبة تخليدها وتأريخها وتحديدها؛ وتوحي "هذه التحديدات برغبة في الانتشال والإنقاذ، وتبدو كما لو كانت توثيقاً شعرياً لأثر هشّ تعرّضت طبيعته للانطماس والزوال"[59]، وليست هذه الأطلال إلا صورة حياته التي يدرك حتمية زوالها، فنجده في نهاية حديثه عن الطلل يقرّ بحقيقة الفناء واستحالة عودة ما ذهب من زمن[60].

فقد تراءت له الديارُ مغرقة في التلاشي والخراب؛ حتى طال فيها النبت، فارتفعت فيها فروع الجرجير البري، وانتشرت في أرجائها الغزلان وأفراخ النعام التي توالدت بقربها لطول سكونها ووحشتها، فجعل "لبيد" فناء حياة أهل الديار حياة أخرى متوحّشة مملوءة بما لا يألف مساكنة الإنسان، فالديار لم تتحوّل إلى خلاء مقفر، بل تحوّلت إلى دمنة مخضرّة، وأراد "لبيد" من ذلك التعبير عن شدة امّحائها؛ لأن الوجود غير خالد، والمكان متواطئ مع الزمن على إفنائه، فلا تبقى طويلاً إلا آثار الموت؛ لأن المكان ليس ملكاً لجيل، فهو يتجدّد ليجدّد الحياة، ويتمّ تداولها فلا الزمان ولا المكان ملك لأحد؛ لأنهما للحياة المتجددة، والموت والفناء ليسا إلا سنّتها الأزلية، ومنهجها الثابت، ولكي تخلص الحياة لهذه السنة تمحو أثرها بأثر جديد، وماضيها بحاضرها، وارتباط الطلل بصورة الموت مباشرة في الشعر الجاهلي، وقد استلهم "لبيد" تداعيات صورة الموت خلفية للفناء الذي توارى خلف خطوط مشهد الطلل، وتأسّس على منظورات متعدّدة تجلت في تفاصيل صور الطلل الخرب ويمكن بيانها على النحو الآتي:

- **منظور الامّحاء ـــــــــــــــــ تلاشي صورة الديار وإبهام معالمها.**
- **منظور الوحشة ـــــــــــــــــ خلوّ الديار من سكّانها، تداعي معالمها.**
- **منظور الخراب ـــــــــــــــــ انتشار التوحش والنبات والوحوش.**
- **منظور الضياع ـــــــــــــــــ ضياع معالم الديار، والمحبوبة وانتشار الوحوش فيها.**
- **منظور الموت ـــــــــــــــــ سكون الديار واندثار معالمها، فراق الأحبة والسكنى.**

رتكزت هذه المنظورات الصوريّة على صورة كليّة شكّلت بمجموعها مشهداً مجسماً للفناء يبعث الإحساس بجمالية المأسوي، وكثيراً ما كانت تقترب تشبيهات لبيد وصوره من خلفية الفناء والتهدم والامّحاء وعالم الموت، فلم تكن تلك الحجارة التي رأى فيه اندراس معالم الخط وتشابه لونه بلون الحجارة ببعيدة عن صورة العظام الأثر الأخير الذي يبقى من الإنسان، وكانت صوره توحي بالحفر الجداري والنقش الأثري، إذ غلب عليها مظاهر الحفر والنقش بالحجارة والوشم، وهو منطق فني مستمد

من عالم الأثريات المؤرخ للموت، وليست صورة الطلل البالي ونمو النباتات فيه ببعيدة عن صورة القبر الدارس، وكأنما كان مشهد الطلل لوحة شاهدة إحساسه المبهم بالموت.

خاتمة:

قادنا اتباع منهج التحليل الجمالي في الكشف عن جمالية المأسوي في مشهد الطلل في معلقة لبيد إلى استجلاء البنى الفكرية والجمالية في اللوحة وألهمنا الدخول إلى عوالم المشهد برحابة، أفضت إلى استدلالات مهمة في بنية الطلل الفكرية والجمالية والرمزية، وأحالتنا إلى استنتاجات نفت كثيراً من السياقات المتعسفة التي جار فيها أصحابها في التأويل الثقافي لهذا المشهد، فأفسدت خصوصيتها الثقافية الزمانية والمكانية، لا شك في أنَّ للشعر طياته العميقة في الذات الشاعرة، لكنها طيات الذات الشاعرة وتجربتها الثقافية المنتمية إلى عصرها وبيئتها، وأكدت الدراسة الجمالية كثيراً من حقيقة هذه المقولة.

وعللت جمالياً جملة قضايا فنية ومعنوية كانت مدعاة تداع ثقافي في تفسيرها، فأسهمت الدراسة الجمالية في إزالة هذا الاضطراب، ووفرت على النص خصوصيته التاريخية الفنية والمعنوية والثقافة، وصانت هويته الإبداعية.

هوامش البحث والمراجع:

1- كتاب فن الشعر: أرسطو، ترجمة: عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1953، ص: 18.

2 – علم الجمال: نايف بلّوز، ط6، منشورات جامعة دمشق، سورية،2002، 2003، ص:102.

3 – علم الجمال: نايف بلّوز، ص:102.

4- المأساة الحديثة: ريموند وليامز، ترجمة: د. سميرة بريك، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سورية، 1985، ص:15.

5 – علاقات الفن الجمالية بالواقع: تشرنيشفسكي، ترجمة: د. يوسف حلاق، وزارة الثقافة، دمشق، سورية، 1983، ص:56.

6 – يرى سعد الدين كليب أن المأسوي لا يكون مأسوياً من دون الصراع، ويربط الصراع بالتقنية الأدبية، ويقول إن بناء نموذج فني تراجيدي يتطلب تقنية فنية خاصة. ينظر: القيم الجمالية في الشعر العربي الحديث، (1950- 1975): د. سعد الدين كليب، رسالة دكتوراه، جامعة حلب، سورية، 1989، ص: 53، و233.

وينظر: المفاهيم الجمالية في الشعر العباسي: د. أحمد طعمة حلبي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سورية، 2006، ص: 233. و: في النقد الجمالي، رؤية في الشعر الجاهلي: د. أحمد محمود خليل، ط1، دار الفكر، دمشق، ودار الفكر المعاصر، بيروت، 1996، ص :138، و142.

7 – المفاهيم الجمالية في الشعر العباسي: أحمد طعمة حلبي، ص: 238.

8 – القيم الجمالية بين الشعر الجاهلي وشعر صدر الإسلام: خالد زغريت، رسالة دكتوراه، جامعة البعث، سورية،2011، ص:207.

9 – لَبيد بن ربيعة العامِري (... – 41 هـ. .... – 661 م)، هو لبيد بن ربيعة بن مالك أبو عقيل العامري. شاعر مخضرم، من سكان نجد، عاش في أواخر الحقبة الجاهلية، وكان من فرسانها وأشرافها، وفي بدء ظهور الإسلام وفد على النبي (صلى الله عليه وسلم)، فأسلم، واعتزل الشعر، فلم يقل إلا بيتاً واحداً في الإسلام، يعد من الصحابة، ومن المؤلفة قلوبهم. انتقل إلى الكوفة وعاش فيها حتى بداية خلافة معاوية بن أبي سفيان، وهو أحد أصحاب المعلقات.

تنظر: ترجمته في: معجم الشعراء: أبو عبيد الله محمد بن عمران بن موسى المرزباني، تحقيق: عبد الستار فراج، مكتبة الحلبي، القاهرة، مصر،1960، ص: 210- 338. و: الأعلام: خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان ،1980، ج:5، ص:240.

10 – تمتاز معلقة لبيد بأنها طراز وحده بين المعلقات، استدعى موقفاً مختلفاً منها في مسألة النحل عند النقاد، واعترف لها بالأصالة القدماء والمحدثون عرباً ومستشرقين، فقد خالف فيها طه حسين سياقه في الشك ورأى فيها نموذجاً جاهلياً أصيلاً، وحظيت بترجمات متعددة مثل ترجمة وليم جونز (1783م). وترجمة أي. جي. آربري، وترجمها مفردة وليم بولك، وقد رأى

أن يعيش المكان فاستأجر أدلاء من الأردن، وارتحل الرحلة التي ذكرها لبيد في معلقته ليكون أكثر دقة في التعبير عن مشاعر لبيد وأفكاره. وكتب د. كمال أبو ديب نصاً نقدياً مسهباً عن المعلقة باللغة الإنجليزية، ونشره في مجلة الأدب العربي في لندن في الثمانينات. كما ضمّنها فيما بعد في كتاب له بعنوان جدلية الخفاء والتجلي في الشعر العربي. ينظر: حديث الأربعاء: د. طه حسين، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر،2014، ج:1، ص:37. و: قراءة جديدة لمعلقة لبيد: د. نذير العظمة، مجلة التراث العربي، العدد:102، السنة:26، دمشق، سورية،2006، ص:130.

11 – علاقة الشاعر بالطبيعة في عموم الشعر البدائي، علاقة وطيدة. إننا نرى كذلك في الشعر البدوي تلك العلاقة الأصيلة ونرى شدة ارتباط البدوي ببيئته ودهشته بما يحيط به، لذا يستخدم الشاعر وصفاً دقيقاً قوي التعبير لما يراه ويعيشه، ينظر: بحث عن ذاتيّة الشاعِر الجاهلي: المستشرق راوي بوجوفتش، مجلة التراث العربي، العدد:20، السنة: الخامسة، تموز، 1985،مواطن متفرقة.

12 – بيّن ابن قتيبة حدود الوقفة الطللية المعنوية والشعرية بقوله: (مُقصِّد القصيد إنما ابتدأ فيها بذكر الديار والدمن والآثار: فبكى وشكا، وخاطب الربع واستوقف الرفيق؛ ليجعل ذلك سبباً لذكر أهلها الظاعنين عنها). ينظر: الشعر والشعراء: أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، تحقيق: د. مفيد قميحة ومحمد أمين الضناوي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،2000، ص:1–20.

13 – تمتاز القصائد الجاهلية عموماً بانبساط النزعة الفردية في تضخمها واعتدالاتها، من حيث هي رد الفعل النفسي على الشعور بالأمن. ومعلقة لبيد تدلُّ على الفردية غير الإشكالية، والمتكيفة مع الجماعة، ينظر: المحتويات التحتانية للمعلقات: يوسف اليوسف، مجلة الموقف الأدبي، العدد: 63، دمشق، سورية، تموز، 1976، ص:5 –34.

14 – قال حين نفي عن دياره: (الوافر): بَكَتنا أَرضُنا لَمّا ظَعَنّا/وَحَيَّتنا سُفَيرَةُ وَالغَيامُ/مَحَلُّ الحَيِّ إِذ أَمسَوا جَميعاً /فَأَمسى اليَومَ لَيسَ بِهِ أَنامُ

ينظر: شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري: حققه وقدم له الدكتور إحسان عباس، طبعة ثانية مصورة، مطبعة الكويت، الكويت، 1984، ص: 293.

15 – شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، ص: 297 – 300.

16– عفت: امَّحت، ديار: جمع دار وهي مسكن الإنسان. محلها: مكان الحلول لأيام معدودة. مقامها: مكان الإقامة، وتدل على مكث أطول. منى: جبل أحمر. تأبد: توحش. الغول: مكان منخفض، الرجام: مكان مرتفع.

17– المدافع: أراد مجاري المياه. الريان: جبل. عري: ارتحل عنه. رسمها: الرسم ما بقي في الأرض من معالم وآثار. خلقاً: بالياً. ضمن: حوى. الوُحي: جمع وحي، وهي الكتابة. السّلام: الحجارة.

18– دمن: جمع دمنة، وهي ما اسود من آثار الدار من الرماد والبعر. تجرم: انقطع ومضى. عهد: أراد به لقاء. أنيسها: الذين يسكنونها. حجج: جمع حجة وهي السنة. خلون: مضين. حلالها: الشهور الحلال. حرامها: الشهور الحرم.

19– رزقت: رزقها الله تعالى. مرابيع: جمع مرباع، وهو المطر الذي يكون أول الربيع. صابها: نزل. الودق: المطر الداني. الرواعد: أراد السحب ذات الرّعد. الجود: المطر الكثير الشديد. الرهام: جمع رهمة، وهي المطرة التي فيها لين.

20– سارية: سحابة ماطرة في الليل. غاد: يجيء بالغداة. مدجن: مظلم. متجاوب: يجاوب بعضه. الإرزام: التصويت.

21– علا: ارتفع. الفروع: الأعالي. الأيهقان: الجرجير البري. أطفلت: صارت ذات أطفال. الجلهتان: جانبا الوادي.

22– العين: البقر الوحشي سميت بذلك لسعة عيونها وجمالها. ساكنة: مطمئنة. الأطلاء: الأولاد. عوذاً: حديثات الولادة. تأجل: تتأجل أي تجتمع وتصير قطيعاً. البهام: أولاد الضأن، ويجري البقر الوحشي مجرى الضأن.

23– جلا: كشف. الطلول: الآثار. زبر: جمع زبور، وهو الكتاب. تجد: تجدد. متونها: أوساطها وظهورها.

24- الرجع: الترديد. الوشم: النقش. النؤور: حصاة مثل الإثمد تدق، ثم يذر مسحوقها على موضع الغرز فتسوده، وقيل هو ما يتخذ من دخان السراج والنار. أسف: ذر عليه. كففاً: حلقات من النقش. تعرض: توسع. الوِشام: جمع وشم.

25- صم: الصخور الصلاب. خوالد: باقيات ساكنات.

26- عريت: خلت. أبكروا: ارتحلوا بكرة. غودر: ترك. النؤي: ساقية تُجعل حول الخباء يجري فيها الماء وتمنعه من الدخول. الثمام: نبت يجعل حول الخباء ليمنع دخول الماء إليه، ويلقى على البيوت ليقيها من الحر.

27- فصول في علم الجمال: عبد الرؤوف برجاوي، ط1، دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان، 1981،ص: 117.

28 – الطوية الهائلة، مقالات في علم الجمال والنقد: جوليا كريستيفا، ترجمة: د.علي نجيب إبراهيم، دار كنعان، دمشق، سورية، 2000، ص:108.

29- جماليات المكان: غاستون باشلار، ترجمة:غالب هلسا، ط4، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان، 1996، ص:29.

30- شاعرية أحلام اليقظة، علم شاعرية التأملات الشاردة: غاستون باشلار، ترجمة: جورج سعد، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان،1991، ص:7.

31 – النظرية الشعرية، بناء لغة الشعر، اللغة العليا:جون كوين، ترجمة: أحمد درويش، ط4، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،2000، ص:257.

32- علم الجمال: بنديتو كروتشه، عربه: نزيه الحكيم، راجعه: بديع الكسم، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، المطبعة الهاشمية، عمّان، الأردن،1963، ص: 29.

33 – النظرية الشعرية، بناء لغة الشعر، اللغة العليا، ص: 47.

34- تحليل النّصّ الشعري (بنية القصيدة): يوري لوتمان، ترجمة: محمد فتوح، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د.ت)، ص:126.

35 – ينظر: جماليات المكان: غاستون باشلار، ص:46.

36 – علم الجمال: بنديتو كروتشه، ص: 27.

37 – ذهب بعض الدارسين إلى فصل ظاهرة خصب التوحش في صورة الطلل عند لبيد إلى صورة خصب الحياة، وهي قراءة مخالفة لقصد لبيد بيان استغراق الديار في التوحش، ينظر: الرؤى المقنعة: نحو منهج بنيوي في دراسة الشعر الجاهلي: كمال أبو ديب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،1986، ص:59 –60. و: في النص الشعري العربي، مقاربات منهجية: د. سامي سويدان، ط1، دار الآداب، بيروت، لبنان،1989، ص:220. و: المطر في الشعر الجاهلي: د. أنور أبو سويلم، ط1، دار عمار، عمان، الأردن،1987، ص:134.

38 – السبع المعلقات: عبد الملك مرتاض، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سورية،1998، ص:.135.

39 – ذهبت سوزان إلى أن الأبيات (4– 5–6–7) التي تتضمن صور توحش الديار إنما تمثل الجنة وطهارتها، وأن الشاعر أخرج منها؛ لأنه أكل من شجرة المعرفة، وذلك بإدراكه مفهوم الخلود بالتوالد بذكره الكتابة في البيت (8): ينظر: القصيدة العربية وطقوس العبور، دراسة في البنية النموذجية: سوزان ستيتكفتش: مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، سورية، المجلد: 60، الجزء: 1، 1985، ص: 62–63.

40 – في التشكيل اللغوي للشعر، مقاربات في النظرية والتطبيق: د. محمد عبدو فلفل، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سورية،2013، ص: 69.

41 – الخطيئة والتكفير، من البنيوية إلى التشريحية: د. عبد الله محمد الغذامي، منشورات النادي الأدبي بجدة، السعودية،1985، ص:79.

42 -علم الدلالة: بيار غيرو، ترجمة: أنطوان أبي زيد، ط1، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، باريس، فرنسا،1986، ص:50.

43 – ضرورة الفن: أرنست فيشر، ترجمة: أسعد حليم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر،1965، ص: 21.

44- أصل العمل الفني: مارتن هايدغر، ترجمة: أبو العيد دودو، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر،2001، ص:97.

45-مقدمة للنقد الأدبي: د.ريتشارد داتون، ترجمة: دعد طويل قنواتي، منشورات الهيئة السورية للكتاب، دمشق، سورية،2011، ص:166.

46 – مبادئ علم الجمال "الإستطيقيا": شارل لالو، ترجمة: مصطفى ماهر، راجعه وقدم له: د. يوسف مراد، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، مصر،1950، ص: 90.

47 – الماء والأحلام، دراسة عن الخيال والمادة: غاستون باشلار، ترجمة: د.علي نجيب إبراهيم، تقديم: أدونيس، ط1، مركز دراسات الوحدة، بيروت، لبنان،2007، ص: 237.

48 – الماء والأحلام، ص:237.

49 – ذهب بعضهم إلى أن الشاعر الجاهلي يدعو للديار بالسقيا، وهذا الدعاء يشف عن بقايا تراث ديني قديم، فقد كانت طقوس السحر تمارس على عظام الموتى من أجل استدعاء المطر، ولذلك كان ارتباط نزوله في الشعر الجاهلي محصوراً بالأرض الخراب، الطلل. ينظر: أنثُربولوجية الصورة والشعر العربي قبل الإسلام: د. قصي الحسين، ط1، دار النشر مغفلة، بيروت، لبنان،1993، ص:344.

50- نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين (من الكندي حتى ابن رشد): د. ألفت كمال الروبي، ط1، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،1983، ص:220.

51-الصورة الأدبية: فرانسوا مورو، ترجمة وتقديم: علي نجيب إبراهيم، دار الينابيع، دمشق، سورية،1995، ص:36.

52 – الرحلة في القصيدة الجاهلية: وهب رومية، ط3، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان،1983، ص:394.

53- Müller, Gottfried: Ich bin Labī d und das ist mein ziel, Wiesbaden, 1981,p:3–9

54- الأدب والدلالة: تزيفتيان توردوف، ترجمة: محمد نديم خشفة، مركز الإنماء الحضاري، حلب، سورية،1996، ص:109.

55- تحليل الخطاب الشعري: د.محمد مفتاح، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب،1992، ص:35.

56 – خصائص الحروف العربية ومعانيها: حسن عباس، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سورية،1998، ص:184.

57 – قلق الموت: د.أحمد محمد عبد الخالق، سلسلة عالم المعرفة، العدد: 111، الكويت،1987، ص: 43.

58- يقول باشلار: "إننا ندهش حين نعود إلى البيت القديم بعد تجوال سنين عديدة أن نجد أدق الإيماءات وأقدمها تعود للحياة من دون أدنى تغيير": ينظر جماليات المكان، ص:43.

59 . النص الشعري ومشكلات التفسير: د. عاطف جودة نصر، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، مصر،1996، ص:123.

60 . (الطلل عند "براونه" هو وجود ينطوي على القلق واليأس والتشاؤم؛ لأنه وجود نحو الموت كما يقول "هايدغر"، أو وجود "معناه أن نعاني اليأس والقلق، فمن المحال بحسب "كيرجورد" أن نفلت من اليأس، فاختفاء اليأس، يساوي العدم)، ينظر: المذاهب الوجودية من كيركجورد إلى جان بول سارتر: ريجسيس جوليفية، ترجمة: فؤاد كامل، مراجعة: د. محمد عبد الهادي، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، مصر،1966، ص:102 -103.

ثبت المصادر والمراجع:

أولاً – المصادر:

1) أرسطو: كتاب فن الشعر، ترجمة: عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر،1953.

2) ابن ربيعة العامري، لبيد: شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، حققه وقدم له الدكتور إحسان عباس، طبعة ثانية مصورة، مطبعة الكويت، الكويت،1984.

3) الزركلي، خير الدين: الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان،1980.

4) المرزباني، أبو عبيد الله محمد بن عمران بن موسى: معجم الشعراء، تحقيق: عبد الستار فراج، مكتبة الحلبي، القاهرة، مصر،1960.

ثانياً – المراجع باللغة العربية:

5) باشلار، غاستون: جماليات المكان، ترجمة:غالب هلسا، ط4، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان، 1996.

6) باشلار، غاستون: شاعرية أحلام اليقظة، علم شاعرية التأملات الشاردة، ترجمة: جورج سعد، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان،1991.

7) باشلار، غاستون: الماء والأحلام، دراسة عن الخيال والمادة، ترجمة: د.علي نجيب إبراهيم، تقديم: أدونيس، ط1، مركز دراسات الوحدة، بيروت، لبنان،2007.

8) برجاوي، عبد الرؤوف: فصول في علم الجمال، ط1، دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان ،1981.

9) بلّوز، نايف: علم الجمال، ط6، منشورات جامعة دمشق، سورية،2002، 2003.

10) تشرنيشفسكي: علاقات الفن الجمالية بالواقع، ترجمة: د.يوسف حلاق، وزارة الثقافة، دمشق، سورية،1983.

11) توردوف، تزيفتيان: الأدب والدلالة، ترجمة: محمد نديم خشفة، مركز الإنماء الحضاري، حلب، سورية،1996.

12) جوليفية، ريجسيس: المذاهب الوجودية من كيركجورد إلى جان بول سارتر، ترجمة: فؤاد كامل، مراجعة: د.محمد عبد الهادي، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، مصر،1966.

13) حسين، د.طه: حديث الأربعاء، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر،2014.

14) الحسين، د.قصي: أنتربولوجية الصورة والشعر العربي قبل الإسلام، ط1، دار النشر مغفلة، بيروت، لبنان،1993.

15) حلبي، أحمد طعمة: المفاهيم الجمالية في الشعر العباسي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سورية، 2006.

16) خليل ، أحمد محمود : في النقد الجمالي ، رؤية في الشعر الجاهلي ، ط1، دار الفكر ، دمشق، ودار الفكر المعاصر ، بيروت، 1996.

17) داتون، د.ريتشارد: مقدمة للنقد الأدبي، ترجمة: دعد طويل قنواتي، منشورات الهيئة السورية للكتاب، دمشق، سورية،2011.

18) أبو ديب، كمال: الرؤى المقنعة، نحو منهج بنيوي في دراسة الشعر الجاهلي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،1986.

19) الدينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة: الشعر والشعراء، أو طبقات الشعراء، تحقيق: د.مفيد قميحة ومحمد أمين الضناوي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،2000.

20) الروبي، د.ألفت كمال: نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين (من الكندي حتى ابن رشد)، ط1، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،1983.

21) رومية، وهب: الرحلة في القصيدة الجاهلية، ط3، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان،1983.

22) سويدان، د.سامي: في النص الشعري العربي، مقاربات منهجية، ط1، دار الآداب، بيروت، لبنان،1989.

23) أبو سويلم، د.أنور: المطر في الشعر الجاهلي، ط1، دار عمار، عمان، الأردن،1987.

24) عباس، حسن: خصائص الحروف العربية ومعانيها، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سورية،1998.

25) الغذامي، د.عبد الله محمد: الخطيئة والتكفير، من البنيوية إلى التشريحية، منشورات النادي الأدبي، جدة، السعودية،1985.
26) غيرو، بيار: علم الدلالة، ترجمة: أنطوان أبي زيد، ط1، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، باريس، فرنسا،1986.
27) فلفل، د.محمد عبدو: في التشكيل اللغوي للشعر، مقاربات في النظرية والتطبيق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سورية،2013.
28) فيشر، أرنست: ضرورة الفن، ترجمة: أسعد حليم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر،1965.
29) كروتشه، بنديتو: علم الجمال، عربه: نزيه الحكيم، راجعه: بديع الكسم، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، المطبعة الهاشمية، عمّان، الأردن،1963.
30) كريستيفا، جوليا: الطوية الهائلة، مقالات في علم الجمال والنقد، ترجمة: د.علي نجيب إبراهيم، دار كنعان، دمشق، سورية،2000.
31) كوين، جون: النظرية الشعرية، بناء لغة الشعر، اللغة العليا، ترجمة: أحمد درويش، ط4، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،2000.
32) لا لو، شارل: مبادئ علم الجمال "الإستطيقيا"، ترجمة: مصطفى ماهر، راجعه وقدم له: د.يوسف مراد، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، مصر،1950.
33) لوتمان، يوري: تحليل النّصّ الشعري (بنية القصيدة)، ترجمة: محمد فتوح، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د.ت).
34) مرتاض، عبد الملك: السبع المعلقات، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سورية،1998.
35) مفتاح، د.محمد: تحليل الخطاب الشعري، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب،1992.
36) مورو، فرانسوا: الصورة الأدبية، ترجمة وتقديم: علي نجيب إبراهيم، دار الينابيع، دمشق، سورية،1995.
37) نصر، د.عاطف جودة: النص الشعري ومشكلات التفسير، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، مصر،1996.
38) هايدغر، مارتن: أصل العمل الفني، ترجمة: أبو العيد دودو، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر،2001.
39) وليامز، ريموند: المأساة الحديثة، ترجمة: د. سميرة بريك، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سورية،1985.

ثالثاً – المراجع باللغة الأجنبية:

40) Müller, Gottfried: Ich bin Labī d und das ist mein ziel, Wiesbaden, 1981

رابعاً – الرسائل الجامعية:

41)زغريت، خالد: القيم الجمالية بين الشعر الجاهلي وشعر صدر الإسلام، رسالة دكتوراه، جامعة البعث، سورية، 2011.
42) كليب، سعد الدين: القيم الجمالية في الشعر العربي الحديث، (1950– 1975)، رسالة دكتوراه، جامعة حلب، سورية، 1989.

خامساً – المجلات والدوريات:

43) بوجوفتش، راوي: بحث عن ذاتيّة الشاعِر الجاهلي، مجلة التراث العربي، العدد:20، السنة:الخامسة، دمشق، سورية، تموز،1985.
44) ستيتكفتش، سوزان: القصيدة العربية وطقوس العبور، دراسة في البنية النموذجية، مجلة مجمع اللغة العربية، المجلد:60، الجزء:1، دمشق، سورية، 1985.
45) عبد الخالق، د.أحمد محمد: قلق الموت، سلسلة عالم المعرفة، العدد:111، الكويت،1987.
46) العظمة، د.نذير: قراءة جديدة لمعلقة لبيد، مجلة التراث العربي، العدد:102، السنة:26، دمشق، سورية،2006.
47) اليوسف، يوسف: المحتويات التحتانية للمعلقات، مجلة الموقف الأدبي، العدد:63، دمشق، سورية، تموز،1976.

معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزيــة في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها

آصف أبو لطيف أ.د. محمد حلاق

(الإيداع: 23 تشرين الأول 2017، القبول: 19 نيسان 2018)

ملخص:

البحث إلى تعرّف معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الإداريين فيها.

– أجري البحث في الإدارة المركزية في وزارة التربية/ دمشق/ خلال الشهر الثاني من العام الدراسي (2016– 2017).

– اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى النتائج، وذلك عن طريق تصميم استبانة تتضمن جمع البيانات من العاملين الإداريين في الإدارة التربوية المركزية كأداة للبحث، وعددهم /1100/عاملاً إدارياً، أما عينة البحث فلقد شملت /96/ عاملاً إدارياً، للإدلاء بوجهة نظرهم حول معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها.

–جاءت أهم نتائج البحث كالآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة حول واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها، تبعاً لمتغير: (سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في المجال الإداري)، لصالح العاملين ذوي المؤهل العلمي الأعلى، والعاملين الذين يمتلكون سنوات خدمة أكبر، وعدد دورات أقل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة حول معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها، تبعاً لمتغير: (المؤهل العلمي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية، تبعاً لمتغير: (سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية في المجال الإداري)، لصالح من لديهم سنوات خدمة أقل، ولصالح من شاركوا بعدد دورات أقل.

*طالب دكتوراه– الإدارة التربوية– كلية التربية – جامعة دمشق.

** أستاذ مساعد –قسم التربية المقارنة – كلية التربية – جامعة دمشق.

Obstacles to administrative training in the central administration In the Ministry of Education of the Syrian Arab Republic From the point of view of its administrative staff

Asef Yousef **Dr.Mohammad Hallak**

(Received:32 October 2017,Accepted 19 April 2018)

Abstract:

- The objective of the research is to identify the obstacles of administrative training in the central administration in the Ministry of Education in the Arab Republic From the point of view of its administrative staff.

- Research conducted in the central administration in the Ministry of Education / Damascus / during the second month of the academic year (2016 - 2017).

- The researcher adopted the descriptive analytical approach to reach the results, by designing a questionnaire containing Data collection from the administrative staff in the Central Educational Administration as a research tool, numbering (1100) workers.

- The research sample included 96 administrative workers to give their views on the obstacles to training Administrative in the central administration of the Ministry of Education in the Syrian Arab Republic from the point of view of workers Administrators.

The main results of the research were as follows:

- There are statistically significant differences between the average of the sample of the study on the reality of administrative training in the central administration in the Ministry of Education in the Syrian Arab Republic, from the point of view of administrative staff, according to the variable: (years of service, qualification, number of training courses in the administrative field) For workers with higher academic qualifications, employees with more years of service, and fewer courses.

- There are no statistically significant differences between the average of the sample of the study on the obstacles of administrative training in the central administration in the Ministry of Education in the Syrian Arab Republic, from the point of view of administrative staff, according to the variable: (scientific qualification).

- There are statistically significant differences in the responses of the study sample on the obstacles of administrative training in the central administration in the Ministry of Education according to the variable (years of service, number of training courses in the administrative field) for those who have less service years.

1- مقدمة:

تعد التربية بمفهومها الواسع المنظومة الأهم في تكوين الفكر البشري لِما لها من تأثيرٍ على مناح الحياة كافةً، فهي الاستثمار الأمثل الذي يؤدي إلى تطور الأمم ورقيها، ومن ذلك فإن المؤسسات التربوية بدأت بمحاولة مواكبة تلك المتغيرات والتطورات العلمية والإدارية وتوظيفها لخدمة العملية التربوية، فالمؤسسات التربوية بحاجة مستمرة إلى النمو والتطوير والتحديث، والجهاز الإداري للقيادات التربوية هو الذي يحقق ذلك عن طريق نموه وتفاعله"(علي، 2008، 71)، وهي أيضاً بحاجة ماسة لإجراء تغييرات جوهرية في طريقة عملها، وبخاصةً في ظل الظروف المتغيرة التي نشهدها عامةً وانعكاساتها على المؤسسات التربوية في الدول النامية التي ما تزال تعاني من مشكلات عديدة؛ "كالأمية والإنفاق على التعليم والتخطيط التربوي وغياب الفلسفة التربوية وتعليم المرأة، والوسائل والطرائق التقليدية" (علي، وحلاق، 1999، 39)، وهو ما ينطبق على المؤسسات التربوية في سورية، التي ما زالت تعاني من ضعف مستوى الموارد البشرية فيها، ومن غياب التأهيل المستمر ونقص الخبرة، وعدم وجود الثقة بين العاملين والإدارة (غبور، 2015، 4)، ومن ذلك فإن النظريات الإدارية الحديثة أخذت تهتم بأداء العنصر البشري بهدف تحسينه بأساليب متنوعة ومختلفة، وبعض الأساليب التي يتم استخدامها لتقويم الأداء هي التقييمات الدورية التي يتم من خلالها دراسة أداء العامل خلال فترة زمنية محددة لمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف بأداء العامل، فيتم دعم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف وفق الأسلوب التي يتناسب ويتوافق معها فبعض نقاط الضعف يكون سببها قلة الخبرة أو ضعف في الأداء فيتم استخدام أسلوب التدريب لتقويمها، ومن خلال هذا الأسلوب تقرر المؤسسة بإخضاع العامل لدورة تدريبية لتطوير أدائه الإداري وتحسينه، وفي بحثنا هذا سنتطرق إلى عدة نقاط تشمل واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، والمعوقات التي تحد من نجاح عملية التدريب الإداري من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها.

2- مشكلة البحث:

للتدريب الإداري أهمية كبيرة تتجلى بحسن أداء العاملين الإداريين لأعمالهم ومهامهم وكيفية تطويرهم لمهاراتهم وخبراتهم، وهذه المهارات يجب صقلها وتجديدها من خلال التدريب المستمر ومعرفة كل جديد في المجال الإداري. ومن خلال الاطلاع على عدد من الدراسات والتقارير التي أكدت "وجود خلل في مجال تدريب العاملين الإداريين في الإدارة المركزية وفي كيفية تحديد الاحتياجات التدريبية فيها"(وزارة التربية، مديرية التنمية الإدارية، 2017).

وبناءً على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث، بالسؤال الآتي:

ما معوقات التدريب في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها؟

3-أسئلة البحث:

3-1- ما واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها؟

3-2- ما معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها؟

4-فرضيات البحث:

(سيتم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة 0.05)

4-1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة حول واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها، تبعاً لمتغير: (سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في المجال الإداري).

4-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة حول معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها، تبعاً لمتغير: (سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في المجال الإداري).

5-أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من خلال الآتي:

5-1- معرفة واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها.

5-2- معرفة معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها.

5-3- قد تسهم هذه الدراسة في افساح المجال أمام إجراء المزيد من الدراسات في مجال تطوير العمل الإداري في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

6- أهداف البحث:

6-1- تعرّف واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها.

6-2- تعرّف معوقات واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها.

6-3- تقديم بعض المقترحات التي قد تسهم في تحسين مستوى التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

7- متغيرات البحث:

- **المتغيرات المستقلة (Independent Variables) وهي:**

- سنوات الخدمة: ويقصد بها سنوات الخدمة العملية ضمن الإدارة المركزية، وهي:

أقل من (5)سنوات- من (5 -10) سنوات- من (15-10) سنة- من (15) سنة فأكثر.

- المؤهل العلمي:(إجازة- ماجستير- دكتوراه).

- عدد الدورات التدريبية في المجال الإداري.

- **المتغيرات التابعة (Dependent Variables):**

تم تحديدها من خلال استجابات عينة البحث حول واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها.

8- حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** خلال الشهر الثاني من العام الدراسي (2016- 2017م).
- **الحدود المكانية:** الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على تعرف معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

9- مصطلحات البحث:

- **التدريب:**

"هو عملية إكساب المعارف والمهارات لمجموعة من الأفراد بغية رفع كفايتهم المهنية للحصول على أقصى إنتاجية ممكنة"(الشاعر، 2010، 58).

- معوقات التدريب الإداري: "هي كل ما يرتبط بالتنظيم من قوانين وأنظمة وسياسات وهيكل تنظيمي واهداف تحد من نجاح عملية التدريب الإداري"(المطيري، 2003. 9)، ويتبنى الباحث هذا التعريف كتعريفٍ إجرائيٍ لمعوقات التدريب.

- **الاحتياجات التدريبية:**

"هي المتطلبات التي يحتاجها العامل الإداري من المهارات الفنية والإدارية لمساعدته في رفع مستوى أدائه الوظيفي" (الدبيان، 1999، 13).

- **الإدارة المركزية في وزارة التربية:**

هي الإدارة التي تنظم إجراءات التربية وكل ما يتعلق بشؤونها عن طريق تخطيط ورسم خطوط التنفيذ، وإصدار التعليمات للجهات التنفيذية لتنفيذ المخطط وفق خطوات التنفيذ المرسومة لها (علي، 2012، 56).

10- الدراسات السابقة:

دراسة الأغبري (2016)

- مكان الدراسة: صنعاء، اليمن.
- عنوان الدراسة: **"التطوير الإداري وأثره في تحسين أداء العاملين بالجامعة الوطنية في صنعاء"**
- هدفت الدراسة إلى تعرّف دور التطوير الإداري وأثره في تحسين أداء العاملين بالجامعة الوطنية.
- منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استبانة قام بالإجابة عليها العاملين بالجامعة الوطنية من إداريين وهيئة تدريس، وزعت على (25) عاملاً.
- نتائج الدراسة: جاءت أبرز النتائج كالآتي:

- **). إن مجتمع الدراسة يواجه مشاكل في تحسين أداء العاملين بالجامعة الوطنية، كطول الإجراءات المتبعة داخل العمل وجمود التنظيم واللوائح.**

- **يساهم التطوير الإداري في تحسين أداء العالمين بالجامعة الوطنية من خلال المحاور التالية:(القيادة الإدارية، التخطيط الإداري، التنفيذ الإداري، التحسين المستمر**

دراسة الياور(2005)

- **مكان الدراسة: جدة، المملكة العربية السعودية.**
- **عنوان الدراسة:** "التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة".
- **هدفت الدراسة:** إلى وضع نموذج مقترح لنظام التدريب التربوي في إدارية تعليم البنات بمحافظة جدة في ضوء التحولات المعاصرة.
- **منهج الدراسة:** استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استطلاعاً للرأي واستبانة وزعت على إدارة الإشراف التربوي بإدارة تعليم البنات بمحافظة جدة، وبلغ عدد الاستبانات (166) استبانة.
- **نتائج الدراسة:** خلصت الدراسة إلى تقديم نموذج مقترح لنظام التدريب التربوي في إدارة تعليم البنات بمحافظة جدة، ومن أهم ملامح هذا النموذج:
- **تخصيص وحدة للتخطيط والتطوير ووحدة للدراسات والبحوث لدراسة التحولات الاقتصادية والتكنولوجية والعلمية وانعكاساتها على الأنظمة المحلية، لتحديد احتياجات التدريب المستقبلية.**
- **تشكيل فريق متخصص لتحديد الاحتياجات التدريبية، يتبع لهذا الفريق وحدة البرامج التدريبية.**

دراسة العطوي (2007)

- **مكان الدراسة: الملكة العربية السعودية.**
- **عنوان الدراسة:**

"أثر أساليب التدريب على فاعلية البرامج التدريبية في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية".

- **هدفت الدراسة:**

إلى التعرف على أساليب التدريب وأثرها على فاعلية البرامج التدريبية في المؤسسة العامة للتعليم المهني في المملكة العربية السعودية.

- **منهج الدراسة:**

- استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستهدفت هذه الدراسة فئة من العاملين في هذه المؤسسة، ولقد استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات حيث أجريت الدراسة على (200) استبانة تم اعتماد (160) استبانة.

- **نتائج الدراسة:**

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- إن المتوسط العام لتصورات المبحوثين لأساليب التدريب المتبعة جاءت بدرجة مرتفعة، وان المتوسط العام لتصوراتهم لمدى فاعلية البرامج التدريبية جاءت أيضا بدرجة مرتفعة.
- وجود أثر لأساليب التدريب المتبعة في فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.

1-10- التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية:

- من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التدريب الإداري ومتطلبات تحسين أداء العاملين، تبين بأن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة بالنواحي الآتية:

- هدف الدراسة ومجالها:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية على وجه الخصوص، وتسليط الضوء على أهمية التدريب لتلك الشريحة، وبالتالي تختلف هذه الدراسة عن سابقاتها من حيث العينة والهدف أيضاً.

- ومما تقدم يتبين لنا مقاربة هذه الدراسات للدراسة الحالية، بالإطار العام، وفي منهجية وأدوات الدراسة، فاستفاد الباحث منها في بناء مخطط الدراسة وتحديد منهجيتها، وفي اختيار الأدوات المناسبة، وأيضاً في وضع المقترحات، وبالتالي ستكون هذه الدراسة تكملة للدراسات السابقة في بعض الجوانب والتركيز على بعض الجوانب الأخرى، وأيضاً للبناء على ما قد تم التوصل إليه من نتائج في الدراسات السابقة.

11-الجانب النظري:

11-1- التدريب وكفاياته:

يعد التدريب وسيلة لتكوين الكوادر التي لها القدرة على المساهمة بفاعلية في الوصول إلى التطور الإداري بشكل دائم ومستمر في المنظمة وذلك من خلال تنمية وصقل المهارات الخاصة بالعاملين وزيادة معدل الكفاية الإنتاجية وتطوير أسلوب أداء العاملين. وتعد هذه الأهداف هي أبرز النقاط التي نصل إليها بالتدريب، ويقصد بدور التدريب في تحسين أداء العاملين هو العمل على مساعدة العاملين لتطوير قدراتهم ومهاراتهم بهدف مواجهة جميع العوائق والتحديات التي من الممكن أن تقوم بخلقها التطورات المتعلقة بالتكنولوجيا ومساعدتهم على الاستمرار والتكييف في حال وجود أي متطلبات مهنية جديدة للوصل إلى مستوى مطلوب من الأداء والقدرة على تحقيق مستوى من التنافسية.

ويتوقف مدى القدرة على استثمار الموارد البشرية بشكل أمثل إلى مدى التقدم في المجتمع ولا يقاس ذلك بما لدى هذا المجتمع من ثروات بل بما لديه من عقول مبدعة مفكرة وأيادي عاملة خبيرة إضافة إلى القيم الأخلاقية والروحية (بركات، 2005، 27).

ويعرف التدريب بأنه:"النشاط المستمر لتزويد الفرد بالمهارات والخبرات التي تجعله قادراً على مزاولة عمل ما يهدف الزيادة الإنتاجية له وللجهة التي يعمل بها، أو نقل معارف ومهارات وسلوكيات جديدة لتطوير كفاءة الفرد لأداء مهام محددة في الجهة التي يعمل بها" (الناشي، 2011، 46).

ويتعامل التدريب مع قدرات الفرد كافة، وينفذ إما ذاتياً أو بالتعاقد مع أفراد أو التعاقد مع شركات أو بمزيج بينهم، وللتدريب كفايات سبع، هي:

"تحديد الاحتياجات التدريبية- تصميم برامج التدريب- إعداد الحقائب التدريبية- تنفيذ العملية التدريبية- تحديد الطرق المستخدمة في التدريب- تحديد الوسائل التدريبية- التقويم والتقييم"(رجا، 2010، 7).

12- إجراءات البحث الميدانية:

12-1- منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، للوقوف على الوضع القائم للمشكلة قيد البحث وتحديد أسبابها وعلاقاتها، ثم تحليل البيانات وقياسها وتفسيرها والوصول إلى توصيف دقيق للمشكلة ونتائجها، من خلال أدوات الدراسة المناسبة إضافة إلى استخدام الأساليب الإحصائية لاستخلاص النتائج.

12-2- مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل مجتمع البحث بالعاملين الإداريين في الإدارة المركزية في سورية، وعددهم /1100/ عاملاً إدارياً، موزعين بحسب الجدول (1)، أما عينة الدراسة فلقد شملت /110/عاملاً إدارياً، أي بنسبة (10%) من عدد العاملين بمختلف الأقسام والمستويات الوظيفية للإدلاء بوجهة نظرهم حول معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها، تم استرداد (96) استبانة.

ومن خلال الجدول السابق يتبين بأن نسبة أعداد حملة الإجازة الجامعية هي الأعلى، وأيضاً جاءت نسبة ذوي الخدمة (من 10-15سنة) نسبة عالية، وتتلوها نسبة العاملين ذوي الخدمة

(من5-10 سنوات)، وكذلك يلاحظ تدني نسبة العاملين الإداريين الخاضعين إلى (أكثر من 3 دورات تدريبية في المجال الإداري).

الجدول رقم (1): توزع أفراد عينة العاملين الإداريين حسب متغيرات البحث

م	المتغير		العدد	المجموع	النسبة المئوية
1	المؤهل العلمي	ثانوية فأقل	12	96	%12.5
		معهد متوسط	31		%32.3
		إجازة جامعية	41		%42.7
		ماجستير فأكثر	12		%12.5
2	عدد سنوات الخدمة	من 5 – 10سنوات	29	96	%30.2
		من 10- 15 سنة	55		%57.2
		15 سنة فأكثر	12		%12.5
3	عدد الدورات التدريبية	لم أشارك في أي دورة	16	96	%16.6
		من 1- 3 دورات	68		%70.9
		أكثر من 3 دورات	12		%12.5

12-3 أدوات البحث:

وبالرجوع إلى الدراسات والمراجع السابقة التي تناولت هذا الموضوع، اعتمد الباحث في الحصول على المعلومات والبيانات على استبانة تتضمن جمع البيانات من عينة من العاملين الإداريين في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية /ملحق (1) /، وتضمنت محورين رئيسيين، تندرج تحت كل محور مجموعة من البنود على شكل أسئلة تدرجت وفق مقياس خماسي متمثل بالإجابات الآتية: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وبلغ عدد بنود الاستبانة (20) بنداً.

12–4– صدق الأداة:

الصدق الظاهري Face Validity:

قام الباحث بعرض الاستبانة بصورته الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية، في كلية التربية بجامعة دمشق، وتم تحديد نسبة (80%) كحد أدنى للاتفاق بين المحكمين كمعيار للحكم على صلاحية العبارة، وبعد جمع آراء المحكمين اتضح أن معظم المحكمين وافقوا على صلاحية العبارات وانتمائها إلى مجالات الدراسة، وقد قام الباحث بإجراء جميع التعديلات المطلوبة، واستقر العدد النهائي لفقراتها على (20) عبارة موزعة على محورين رئيسيين.

12–5– ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية وصحح بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown، ذلك كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (2): قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

محاور الاستبانة	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية	0.712
معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية	0.709

يتبين من الجدول السابق، أن معاملات التجزئة النصفية سبيرمان براونSpearman Brown لمحوري الاستبانة، تراوحت بين (0.712–0.709)، وهي معاملات ثبات مقبولة، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

13–نتائج الدراسة وتفسيرها والمقترحات والتوصيات:

13–1– نتائج الدراسة وتفسيراتها:

اعتمد الباحث مقياس (ليكارت الخماسي) كالآتي: "دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً"، وتصحح بالدرجات (5، 4، 3، 2، 1) بالترتيب، وبعد تقسيم الدرجة إلى ثلاث مستويات:(منخفض، متوسط، مرتفع)، وفق الجدول (3):

الجدول رقم (3): مدى متوسطات إجابات عينة الدراسة

فئات المتوسط الحسابي	التقدير
من 1 إلى أقل من 1.66	**منخفض**
من 1.66 إلى أقل من 3.33	**متوسط**
من 3.33 فأكثر	**مرتفع**

13-1-1- نتائج أسئلة الدراسة:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر العاملين الإداريين فيه

الجدول رقم (4): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود المحور الأول

رقم البند	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	الانحراف المعياري	المتوسط	الرتبة	التقدير
		ك	ك	ك	ك	ك				
9	تسهم الدورات التدريبية في تنمية الابتكار والإبداع لدى العاملين	0	12	74	5	5	623.0	3.96	1	مرتفع
7	تؤثر الدورات التدريبية على تحسين أداء العاملين الإداريين بشكل مضطرد	0	89	7	0	0	261.0	3.93	2	مرتفع
2	تقوم وزارة التربية بتدريب العاملين لديها بهدف تحسين أدائهم الإداري	6	72	12	0	6	0.834	3.75	3	مرتفع
4	يقوم القسم المسؤول عن التدريب بتوضيح أهمية الدورات التدريبية	6	73	6	6	5	0.879	3.72	4	مرتفع
3	يؤخذ بالحسبان حاجات العاملين في وزارة التربية أثناء وضع خطط التدريب	6	67	11	6	6	0.930	3.64	5	مرتفع
6	يقوم القسم المسؤول عن التدريب بتجاوز نقاط الضعف لدى العاملين الإداريين	6	66	12	6	6	0.932	3.63	6	مرتفع
1	تعمل وزارة التربية على وضع خطط منهجية لتدريب جميع العاملين لديها	12	41	30	13	0	0.881	3.53	7	مرتفع
5	يقوم القسم المسؤول عن التدريب بكشف نقاط ضعف العاملين الإداريين	6	65	7	6	12	124.0	3.49	8	مرتفع
10	تسهم الدورات التدريبية في زيادة شعور العاملين بالرضا الوظيفي	12	12	60	12	0	0.834	3.25	9	متوسط
8	تقدم الدورات التدريبية مهارات جديدة للعاملين الإداريين	0	24	66	6	0	529.0	3.18	10	متوسط

يتضح من الجدول السابق:أن أعلى بند في هذا المحور هو البند (9)، والذي نص على:"تساهم الدورات التدريبية في تنمية الابتكار والإبداع لدى العاملين"، احتل المرتبة الأعلى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند(3.96)، وبالنظر إليه، نجد أن نسبة مرتفعة من عينة الدراسة اتفقت على جدوى الدورات التدريبية ومساهمتها في تنمية ابتكار وإبداع العاملين، ويعزو الباحث هذه النتيجة للأثر الذي تحدثه الدورات التدريبية وقدرتها على تطوير أداء العاملين ايجابياً، وأن أدنى بند في هذا المحور هو البند(8):"تقدم الدورات التدريبية مهارات جديدة للعاملين الإداريين" احتل المرتبة الأدنى حيث بلغ متوسطه الحسابي(3.18)، وهنا نجد أن نسبة متوسطة من عينة الدراسة اتفقت على أن الدورات التدريبية تسهم في تقديم مهارات جديدة للعاملين الإداريين،

وتلك النتيجة أيضاً تتوافق مع دراسة العطوي(2007)، وقد تعزى تلك النتائج لإدراك العاملين لأهمية التدريب في صقل المهارات التدريبية لديهم على الرغم من المشكلات التدريبية القائمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها؟

الجدول رقم (5): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية، لكل بند من بنود المحور الثاني

رقم البند	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	الانحراف المعياري	المتوسط	الرتبة	التقدير
		ك	ك	ك	ك	ك				
9	ضعف التنسيق بين إدارات الإدارة المركزية في عملية تدريب العاملين الإداريين	11	79	6	0	0	0.420	4.06	1	مرتفع
1	يعتمد المسؤولون عن التدريب على التقدير الشخصي في تقدير الاحتياجات التدريبية	12	72	12	0	0	0.501	4.00	2	مرتفع
6	تتصف عملية التدريب للعاملين بالروتين	12	72	12	0	0	0.503	4.00	2	مرتفع
8	تغيير الخطط يسبب إرباك عملية التدريب	6	84	6	0	0	0.355	4.00	2	مرتفع
10	تعاني وزارة التربية من ضعف كفاءة المدربين	12	72	12	0	0	0.503	4.00	2	مرتفع
7	تفتقر عملية التدريب الإداري إلى اللوائح	11	72	13	0	0	0.502	3.98	3	مرتفع
3	تعاني عملية التدريب من عدم مناسبتها لتخصصات العاملين الإداريين لديها	5	79	6	6	0	0.592	3.86	4	مرتفع
5	تعاني الخطط من قلة اهتمام الإدارات	12	60	17	7	0	0.749	3.80	4	مرتفع
2	تفتقر وزارة التربية لوجود قسم واضح الصلاحيات بالتدريب الإداري للعاملين لديها	6	72	12	6	0	0.638	3.81	5	مرتفع
4	يلاقي تطبيق الخطط التدريبية في وزارة التربية معوقات لعدم مرونتها	6	71	12	7	0	0.664	3.76	6	مرتفع

يتضح من الجدول السابق: إن أعلى بند في هذا المحور هو البند (9)، والذي نص على:

"ضعف التنسيق بين إدارات الإدارة التربوية المركزية في عملية تدريب العاملين الإداريين"، احتل المرتبة الأعلى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند(4.06)، وبالنظر إلى هذا البند، نجد أن نسبة مرتفعة من عينة الدراسة اتفقت على أن أهم معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، هو ضعف التنسيق بين الإدارات، ويعزو الباحث هذه النتيجة لتداخل مهام الإدارات التي تعنى بعملية التدريب وعدم وجود لوائح عمل واضحة بهذا الخصوص، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الياور(2005)، وأن أدنى بند في هذا المحور هو البند(4):"يلاقي تطبيق الخطط

التدريبية في الإدارة التربوية المركزية معوقات لعدم مرونتها" احتل المرتبة الأدنى حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.76). وبالنظر إلى هذا البند نجد أن نسبة متوسطة من عينة الدراسة اتفقت على وجود معوقات في تطبيق الخطط التدريبية لعدم مرونتها، ويعزو الباحث ذلك أيضاً للآلية التقليدية التي يتم بها وضع الخطط وبعدها عن التخصصية.

13-1-2- نتائج الفرضيات

- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً، عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها، تبعاً لمتغيرات البحث: (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية في المجال الإداري) وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، تبعاً للمتغيرات: (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الدورات في المجال الإداري).

وذلك باستخدام معامل تحليل التباين الأحادي(ANOVA)، وجاءت النتائج، كما يوضحها الجدول (6):

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين إجابات عينة البحث حول واقع التدريب الإداري وفق متغيرات: (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية)

ويتبين من الجدول (6)، بعد اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن قيم (ف) بلغت (7.148)، و(8.502)، و(3.241)، وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية،

اختبار Anova وفق المؤهل العلمي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
بين المجموعات	103.228	3	34.40934.409	7.148	0.000	دال
داخل المجموعات	442.928	92	4.814			
المجموع	546.165	95				
اختبار Anova وفق سنوات الخدمة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
بين المجموعات	84.413	2	42.206	8.502	0.000	دال
داخل المجموعات	461.744	93	4.965			
المجموع	546.156	95				
اختبار Anova وفق الدورات التدريبية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
بين المجموعات	35.597	2	17.799	3.241	0.044	دال
داخل المجموعات	510.559	93	5.490			
المجموع	546.156	95				

ونقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول واقع التدريب الإداري، تبعاً لمتغيرات:(المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية).

وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار Scheffeللمقارنات المتعددة كما يبين الجداول (7)(8)(9):

الجدول رقم (7): المقارنات المتعددة بين متوسطات الإجابات على استبانة البحث وفق متغير (المؤهل العلمي)

Scheffe		متوسط الفروق	قيمة الاحتمال	القرار
المجموعة أ	المجموعة ب			
ثانوية فأقل	معهد متوسط	0.06452	1.000	غير دال
	إجازة جامعية	-2.12195(*)	0.039	دال
	ماجستير فأكثر	- 1.66667	0.332	غير دال
معهد متوسط	ثانوية	-0.06452	1.000	غير دال
	إجازة جامعية	-2.18647(*)	0.001	دال
	ماجستير فأكثر	-1.73118	0.154	غير دال
إجازة جامعية	ثانوية فأقل	2.12195 (*)	0.039	دال
	معهد متوسط	2.18647(*)	0.001	دال
	ماجستير فأكثر	0.45528	0.940	غير دال
ماجستير فأكثر	ثانوية فأقل	1.66667	0.332	غير دال
	معهد متوسط	1.73118	0.154	غير دال
	إجازة جامعية	- 0.45528	0.940	غير دال

الجدول رقم (8): المقارنات المتعددة بين متوسطات الإجابات على استبانة البحث وفق متغير (سنوات الخدمة)

Scheffe		متوسط الفروق	قيمة الاحتمال	القرار
المجموعة أ	المجموعة ب			
من 5 إلى 10سنوات	من 10 إلى 15سنوات	- 0.51348	0.606	غير دال
	من 15 فأكثر	-3.08621(*)	0.001	دال
من 10 إلى 15سنة	من 5 إلى 10سنوات	0.51348	0.606	غير دال
	من 15 فأكثر	-2.57273(*)	0.002	دال
من 15 فأكثر	من 5 إلى 10سنوات	3.08621(*)	0.001	دال
	من 10 إلى 15سنة	2.57273(*)	0.002	دال

الجدول رقم (9): المقارنات المتعددة بين متوسطات الإجابات على استبانة البحث وفق متغير (عدد الدورات التدريبية)

Scheffe		متوسط الفروق	قيمة الاحتمال	القرار
المجموعة أ	المجموعة ب			
لم أشارك بأي دورة	من 1 إلى 3 دورات	-0.24265	0.933	غير دال
	أكثر من 3 دورات	1.62500	0.198	غير دال
من 1 إلى 3 دورات	لم أشارك بأي دورة	0.24265	0.933	غير دال
	أكثر من 3 دورات	1.86765(*)	0.044	دال
أكثر من 3 دورات	لم أشارك بأي دورة	-1.62500	0.198	غير دال
	من 1 إلى 3 دورات	-1.86765(*)	0.044	دال

وكما يتبين باختبار شيفيه (Scheffe) مقارنة الفروق بين المتوسطات أن الاستجابات جميعها في محاور استبانة البحث جاءت كما يلي:

- لصالح العاملين ذوي المؤهل العلمي الأعلى (ماجستير فأكثر)، ومرد ذلك إلى اختلاف مستويات عينة الدراسة من حيث المؤهل العلمي، وأثر كل منها على ثقافة العامل الإداري ومقدرته العلمية، وبالتالي اختلاف استجابته.
- لصالح العاملين الذين يمتلكون سنوات خدمة أكبر(من 15سنة فأكثر)، أما متغير سنوات الخدمة، فيعزو الباحث ذلك لعدم وجود قسم متخصص بتدريب العاملين الإداريين يعنى بتطوير خبرات العاملين الإداريين وتدريبهم وتحفيزهم.
- لصالح العاملين الذين شاركوا بعدد دورات أقل (لم أشارك بأي دورة)، وكذلك متغير عدد الدورات التدريبية يعزو الباحث هذه الفروق، للإضافة الكبيرة التي تضفيها الدورات التدريبية على نظرة العاملين الإداريين، ومدى الإفادة من تلك الدورات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) في استجابات عينة الدراسة حول معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها، تبعاً لمتغيرات :(المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية في المجال الإداري).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث حول معوقات التدريب الإداري، تبعاً لمتغيرات: (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية)، وذلك باستخدام معامل تحليل التباين الأحادي(ANOVA)، كما يوضحها الجدول (10) اللاحق:

الجدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين إجابات عينة البحث وفق متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية في المجال الإداري)

اختبار Anova وفق المؤهل العلمي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
بين المجموعات	37.770	3	37.770	1.651	0.183	غير دال
داخل المجموعات	702.136	92	702.136			
المجموع	739.906	95	739.906			
اختبار Anova وفق سنوات الخدمة	**مجموع المربعات**	**درجة الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة ف**	**قيمة الاحتمال**	**القرار**
بين المجموعات	135.277	3	67.638	10.403	0.000	دال
داخل المجموعات	604.629	92	6.501			
المجموع	739.906	95				
اختبار Anova وفق عدد الدورات التدريبية	**مجموع المربعات**	**درجة الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة ف**	**قيمة الاحتمال**	**القرار**
بين المجموعات	161.465	3	80.733	12.981	0.000	دال
داخل المجموعات	578.441	93	6.220			
المجموع	739.906	95				

يتبين من الجدول (10)، وبعد اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن قيمة(ف) بلغت (1.651)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05).

وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول معوقات التدريب الإداري في وزارة التربية السورية، تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)، ويعزو الباحث ذلك لموضوعية المعوقات ووضوحها.

أما قيمتا (ف) لمتغيري (سنوات الخدمة) و(عدد الدورات التدريبية) فبلغتا (10.403)، و(12.981)، وهما دالتان عند مستوى دلالة (0.05).

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية، تبعاً لمتغير (سنوات الخدمة).

وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة كما يتبين في الجدولين التاليين (11) (12):

الجدول رقم (11): المقارنات المتعددة بين متوسطات الإجابات على استبانة البحث وفق متغير (سنوات الخدمة)

القرار	قيمة الاحتمال	متوسط الفروق	Scheffe	
			المجموعة ب	المجموعة أ
دال	0.001	2.33043(*)	من 10 إلى 15سنوات	من 5 إلى 10 سنوات
دال	0.001	3.27587(*)	من 15 فأكثر	
دال	0.001	-2.33042(*)	من 5 إلى 10سنوات	من 10 إلى 15 سنة
غير دال	0.511	0.94546	من 15 فأكثر	
دال	0.001	-3.27585 (*)	من 5 إلى 10سنوات	من 15 فأكثر
غير دال	0.511	-0.94546	من 10 إلى 15سنوات	

الجدول رقم (12): المقارنات المتعددة بين متوسطات الإجابات على استبانة البحث وفق متغير (عدد الدورات التدريبية في المجال الإداري)

القرار	قيمة الاحتمال	متوسط الفروق	Scheffe	
			المجموعة ب	المجموعة أ
غير دال	0.001	2.84558(*)	من 1 إلى 3 دورات	لم أشارك بأي دورة
غير دال	0.001	4.62501(*)	أكثر من 3 دورات	
غير دال	0.001	- 2.84557(*)	لم أشارك بأي دورة	من 1 إلى 3 دورات
دال	0.080	1.77942	أكثر من 3 دورات	
غير دال	0.001	- 4.62501(*)	لم أشارك بأي دورة	أكثر من 3 دورات
دال	0.080	- 1.77942	من 1 إلى 3 دورات	

وكما يتبين باختبار شيفيه (Scheffe) مقارنة الفروق بين المتوسطات أن الاستجابات جميعها في محاور استبانة البحث جاءت كما يلي:

– لصالح من لديهم سنوات خدمة أقل ومرد ذلك لكون غالبية المعينون الجدد في الإدارة المركزية من الفئة الأولى أي مستوى علمي أعلى وبالتالي معرفتهم لمعوقات التدريب تكون أوضح.

– لصالح من شاركوا بعدد دورات تدريبية أقل، ويعزو الباحث ذلك لحاجة تلك الفئة وبشكل فعلي لتجاوز المعوقات التدريب

14- ملخص نتائج البحث:

14-1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة حول واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها، تبعاً لمتغير: (سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في المجال الإداري)، لصالح العاملين ذوي المؤهل العلمي الأعلى، والعاملين الذين يمتلكون سنوات خدمة أكبر، وعدد دورات أقل.

14-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة حول معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، من وجهة نظر العاملين الإداريين فيها، تبعاً لمتغير: (المؤهل العلمي).

14-3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية، تبعاً لمتغير: (سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية في المجال الإداري)، لصالح من لديهم سنوات خدمة أقل، ولصالح من شاركوا بعدد دورات أقل.

15-مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

14-1- تحديد المسؤوليات والصلاحيات بشكل دقيق لعمل المديريات التي تعنى بتدريب وتأهيل الموارد البشرية) الشؤون الإدارية، التنمية الإدارية، الإعداد والتدريب) وحصر العملية التدريبية في مديرية الإعداد والتدريب.

15-2- ضرورة الاهتمام بالمحتوى التدريبي والمهارات التدريبية المناسبة لتخصصات واحتياجات العاملين، من خلال توفير الكوادر التدريبية المؤهلة والمتخصصة.

15-3- ضرورة زيادة الموازنة المخصصة لعملية التدريب، وتزويد الإدارة المركزية بالوسائل والتقنيات اللازمة كأجهزة العرض والشاشات ومستلزمات التدريب بأنواعها.

15-4- ضرورة قياس أثر التدريب في أداء العاملين، وتقييم العملية التدريبية بشكل مستمر.

15-5- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع تدريب وتأهيل الموارد البشرية في وزارة التربية بشكل عام، وتسليط الضوء على متطلباته.

16-**المراجع:**

1- إستراتيجية تطوير التربية العربية- الإستراتيجية المحدثة. **(2006). منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس.**

2- **الأغبري، عبد الصمد. (2016).** التطوير الإداري وأثره في تحسين أداء العاملين بالجامعة الوطنية في صنعاء، الجامعة الوطنية، **صنعاء، اليمن.**

3- **الأمم المتحدة. (2003).** تقرير اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا(الإسكوا)، **المجلس الاقتصادي والاجتماعي، دورة 22، بيروت، لبنان.**

4- **بركات، زياد. (2005).** الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقتها بفاعلية المعلم واتجاهاته نحو التدريس، **منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.**

5- **الحديدي، محمد بن راشد بن سعيد.(1998).** الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية في سلطنة عمان، **رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.**

6- **حسن، محمد حربي وآخرون. (1990).** المدخل النظمي كأسلوب شامل ومرن لتحديد الاحتياجات التدريبية، المجلة العربية للإدارة، **المجلد10، العدد1، الرياض، السعودية.**

7- **ثابت، وائل محمد. (2010).** مشاكل التدريب الإداري في المؤسسات غير الحكومية العاملة في قطاع غزة، مجلة جامعة الازهر، **مجلد12، عدد1، غزة، فلسطين.**

8- **الدبيان، عبد العزيز. (1999).** الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في الرياض بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربية، **العدد111، الرياض.**

9-**رجا، رامي. (2010).** أثر التدريب في أداء العاملين بالمؤسسات العامة- دراسة ميدانية في محافظة جرش، مجلة العلوم الإنسانية، **عدد46، عمان، الأردن.**

10- **الشاعر، عبد الرحمن ابراهيم.(2010).** أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية، **منشورات دار تثقيف للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.**

11-**الصاعدي، سامر عبدالله (2003).** دور برامج التدريب على رأس العمل في تنمية مهارات العاملين في الدفاع المدني، **رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.**

12-**عبيدات، ذوقان.(2003).** أبحاث الدماغ الحديثة، **دار ابن حزم، عمان، الأردن.**

13-**علي، عيسى.(2008).** الإدارة التربوية ونظرياتها(2). **منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.**

14-**علي، عيسى، وحلاق، محمد.(1999).** التربية المقارنة، **منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.**

15- **العطوي، صالح.(2007).** أثر أساليب التدريب على فاعلية البرامج التدريبية في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.**

16-**غبور، ماهر.(2015).** أنموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، **رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، دمشق، سورية.**

17-**مراد، عبد الفتاح.(1998).** موسوعة أصول البحث العلمي وإعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات، **طبعة أولى، المجلد الأول، بيروت لبنان.**

18-**المطيري، حمد بن سلطان.(2003).** معوقات التدريب الإداري للقيادات العسكرية، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.**

19- **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .(1991).** خطة تدريب القيادات التربوية، **إدارة التربية، تونس.**

20- **المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية.(2012).** معوقات نجاح عملية التدريب الإداري، **رابط المصدر: https://hrdiscussion.com/hr58393.html تاريخ الدخول 2017/8/3.**

21-**الناشي، سالم أحمد.(2011).** التدريب والأداء، مجلة صناع المستقبل، **العدد 2، الكويت.**

22- **وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2017). مديرية التنمية الإدارية، دمشق، سورية.**

23-**الياور، عفاف صلاح.(2005).** التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة_ **نموذج مقترح لنظام التدريب التربوي في إدارية تعليم البنات بمحافظة جدة في ضوء التحولات المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.**

ملحق رقم (1)

اســـتبانة رأي

السيد(ة) العاملـ (ة) الإداري (ة) المحترمـ (ة) .....

تحية طيّبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: **"معوقات التدريب الإداري للعاملين الإداريين في الإدارة المركزية في وزارة التربية، في الجمهورية العربية السورية".**

يرجى التكرم بالإجابة على بنود الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (ے) أمام احتمالات الإجابة التي ترونها مناسبة، علماً بأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين حسن تعاونكم

القسم الأول: البيانات الأوّلية

1- المؤهل العلمي:

- ثانوية فأقل
- معهد متوسط
- إجازة جامعية
- ماجستير فأكثر

2- سنوات الخدمة:

- أقل من (5) سنوات
- من (5) إلى (10) سنوات
- من (10) إلى (15) سنة
- من (15) سنة فأكثر

3- عدد الدورات التدريبية في المجال الإداري:

- لم أشارك بأي دورة
- من (1) إلى (3) دورات
- أكثر من (3) دورات

القسم الثاني: محاور الاستبانة

أولاً: واقع التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية

الرقم	البنود	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تعمل وزارة التربية على وضع خطط منهجية لتدريب جميع العاملين لديها					
2	تقوم الإدارة التربوية المركزية بتدريب العاملين لديها بهدف تحسين أدائهم الإداري					
3	يؤخذ بالحسبان حاجات العاملين في وزارة التربية أثناء وضع خطط التدريب					
4	يقوم القسم المسؤول عن التدريب بتوضيح أهمية الدورات التدريبية					
5	يقوم القسم المسؤول عن التدريب بكشف نقاط ضعف العاملين الإداريين					
6	يقوم القسم المسؤول عن التدريب بتجاوز نقاط الضعف لدى العاملين الإداريين					
7	تؤثر الدورات التدريبية على تحسين أداء العاملين الإداريين بشكل مضطرد					
8	تقدم الدورات التدريبية مهارات جديدة للعاملين الإداريين					
9	تساهم الدورات التدريبية في تنمية الابتكار والإبداع لدى العاملين					
10	تسهم الدورات التدريبية في زيادة شعور العاملين بالرضا الوظيفي					

ثانياً: معوقات التدريب الإداري في الإدارة المركزية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية

الرقم	البنود	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
11	يعتمد المسؤولون عن التدريب على التقدير الشخصي في تقدير الاحتياجات التدريبية للعاملين الإداريين					
12	تفتقر وزارة التربية لوجود قسم واضح الصلاحيات بالتدريب الإداري للعاملين لديها					
13	تعاني عملية التدريب من عدم مناسبتها لتخصصات العاملين الإداريين لديها					
14	يلاقي تطبيق الخطط التدريبية في وزارة التربية معوقات لعدم مرونتها					
15	تعاني الخطط التدريبية من قلة اهتمام الإدارات المختصة					
16	تتصف عملية التدريب الإداري للعاملين بالروتين					
17	تفتقر عملية التدريب الإداري إلى اللوائح والأنظمة الناظمة لسيرها					
18	تغيير الخطط عند التنفيذ يسبب إرباك عملية التدريب الإداري					
19	ضعف التنسيق بين إدارات الإدارة المركزية في عملية تدريب العاملين الإداريين					
20	تعاني وزارة التربية من ضعف كفاءة المدربين					

المشكلات الانفعالية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً في حماة
دراسة ميدانية على عينة من المعوقين بصرياً في مدارس الدمج في محافظة حماة

*** د. ماجدة أحمد موسى**

(الإيداع 13 شباط 2018، القبول 23 آيار 2018)

ملخص

تهدف هذه الدراسة تعرف المشكلات الانفعالية، وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً في حماة.
تألفت عينة الدراسة من(20) تلميذاً من ذوي الإعاقة البصرية (9-12) سنة المدموجين في المدارس الحكومية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة لقياس المشكلات الانفعالية، واستبانة لقياس سمات الشخصية لدى عينة البحث من المعوقين بصرياً، وتم تطبيق الاستبانة على المعلمين لتعرفّ العلاقة بين المشكلات الانفعالية، وسمات الشخصية للمعوقين بصرياً، كما تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، أكدت الدراسة على وجود علاقة دالة إحصائيا بين المشكلات الانفعالية، وسمات الشخصية لدى المعوقين بصرياً على جميع الأبعاد وأتت النتائج على الشكل الآتي:

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق، وسمات الشخصية (الدافعية، الطاعة، توقع النجاح) لدى التلاميذ المعوقين بصرياً، وجود علاقة دالة إحصائية بين العدوان الاجتماعي، وسمات الشخصية(الدافعية، الطاعة، توقع النجاح) لدى التلاميذ المعوقين بصرياً، وجود علاقة دالة إحصائية بين فرط الحركة، وسمات الشخصية (الدافعية، الطاعة، توقع النجاح) لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.

الكلمات المفتاحية: مشكلات انفعالية، سمات شخصية، الإعاقة البصرية.

*** مدرس في كلية التربية- جامعة حماة.**

Emotional Problems and its relationship with some personality features for some visual impaired pupils in Hama: An empirical study on a population of visual impaired pupils in inclusion schools in Hama Doctorate

* Dr. Majeda Ahmed Mousa

(Received: 13 February 2018, Accepted:23 May 2018)

ABSTRACT:

This study aims at recognizing the emotional problems and its relationship with some personality features for visual impaired pupils in Hama. The population of study consists of (20) visual impaired pupils in public schools in first stage of basic learning. The study uses descriptive analytical approach by designing a questionnaire to measure emotional problems and another questionnaire to measure personality features for visual impaired pupils.

The data have been analyzed using the statistical programme SPSS.

The study finds that there is a significant statistical relationship between emotional problems and personality features for visual impaired pupils in all dimensions. The results are as follows:

- There is a statistically significant relationship between anxiety and personality features (motivation, obedience, success expectation) for visual impaired pupils.
- There is a statistically significant relationship between social violence and personality features (motivation, obedience, success expectation) for visual impaired pupils.
- There is a statistically significant relationship between hyperactivity and personality features (motivation, obedience, success expectation) for visual impaired pupils.

Key words: emotional problems, personality features, visual impairments.

1- مقدمة الدراسة:

تحظى فئات المعوقين في الآونة الأخيرة في معظم دول العالم المتقدمة منها والنامية بالاهتمام الكبير نظراً لزيادة عدد المعوقين وتأثيرها في مسيرة التنمية داخل المجتمع، وقد يصاب الإنسان بإحدى الإعاقات التي قد تعوقه عن قيامه بأدواره الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والعمل والمجتمع ككل، ومن ضمنها الإعاقة البصرية، والإعاقة توهن من قدرة صاحبها، وتجعله في أمس الحاجة إلى المساعدة التي ترتكز على أسس علمية وتكنولوجية، تصل بالشخص لأعلى مستوى يستطيع تحقيقه. إن الاهتمام بالمعوقين من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الأشخاص العاديين وغير العاديين مطلب مهم؛ حتى يتمكن الجميع من المشاركة في بناء المجتمع حسب طاقاته وإمكانياته. والإعاقة عموماً تترك أثاراً سلبية في شخصية المعوق. فالمعوقون بصرياً يعانون من مشكلات كثيرة من ضمنها المشكلات الانفعالية التي تؤثر في تكيفهم الاجتماعي وتفاعلهم مع الآخرين ، وتعمل تلك المشكلات على التقليل من استفادتهم من البرامج التربوية التي تقدم لهم .فالحياة الانفعالية تشكل جزءا مهماً في الشخصية، حيث أنها تؤثر في توجيه سلوك الفرد، وتتدخل إلى حد كبير في سلامته النفسية، ويمثل الانفعال جانباً مهماً في عملية النمو الشاملة، لأنه أحد الأسس التي تساعد في بناء الشخصية السوية ؛فهي تعمل على تحديد وتوجيه مسار النمو الصحيح لتلك الشخصية بكل ما تحمله من عواطف وفكرً وما تحققه من أنماط السلوك المختلفة. وتؤثر الاضرابات الانفعالية في حياة المعوق بشكل كبير، إذ تؤثر في علاقته بأفراد أسرته وأصدقائه وتحصيله الأكاديمي، ومن ثم تفرض عليه بعض التصرفات والتي تميز شخصيته ببعض السمات كالانطوائية، أو العدوانية، أو الانحراف، أو عدم التوازن، وتعدّ المشكلات الانفعالية إحدى المشكلات التي تنتشر بين الأطفال المعاقين بصريا وتعاني منها الأسر، وتؤثر في علاقة الطفل المعاق بصرياً بأقرانه، كما تؤثر في تعليمه وتكيفه الشخصي والاجتماعي داخل البيئة المحيطة به. ونظراً للتأثير الفاعل لسمات الشخصية في مستويات السلوك لدى الفرد، يختلف الناس في أفعالهم وتصرفاتهم وآرائهم وميولهم واتجاهاتهم واستعداداتهم، وكل إنسان يختلف عن غيره من جهة، ويشترك معه من جهة أخرى، وإن الاختلاف يبقى دائماً رغم وجود عدد من نواحي الاشتراك، إلا أنه يبقى متميزاً متفرداً من حيث سماته الشخصية، الأمر الذي يوجب تناولها المستمر بالفحص والتحليل، للوقوف على مدى ارتباطها بمشكلاته، ومن ثم العمل على تعديلها. ومن هنا فإن تعرّف سمات الشخصية يساعدنا في التنبؤ بما يمكن أن نقوم به من سلوك، وهذا القول يفترض في الأصل نوعاً من الثبات في تلك السمات، وإلا لما كان التنبؤ ممكناً. وإذا كان الأمر كذلك للعاديين، فإنه يُعد مطلباً مهماً لذوي الإعاقة، وذلك لتعدد مشكلاتهم، ولكونهم أفراداً يعانون من معوقات تحول دون اكتسابهم الخبرات على النحو المنشود، وبناء على ذلك تأتي هذه الدراسة لتعرفّ العلاقة بين المشكلات الانفعالية وسمات الشخصية لدى المعوقين بصرياً.

2-مشكلة الدراسة:

إن الاهتمام بالمعوقين عموماً، أصبح عالمياً لما للإعاقة من آثار سلبية في الفرد والمجتمع، كون وجود طفل معوق في الأسرة أو في المؤسسات الخاصة يعرض الأهل للكثير من المشاكل، إذ شهدت السنوات الأخيرة اهتماما ملحوظاً بالخدمات التربوية والنفسية والتأهيلية للمعوقين، إلا أن هذا الاهتمام مازال في بدياته في سوريا.

ومن بين المشكلات التي يعاني منها المعوقون عموماً والمعوقون بصرياً خصوصاً المشكلات الانفعالية، وهي إحدى المشكلات التي تترك آثارها النفسية في الأسرة ما يعانيه المعاقون بصرياً من مشكلات انفعالية تؤثر في تفاعلهم وتكيفهم الاجتماعي، وتكون سبباً في حرمانه من الاستفادة من البرامج التربوية المقدمة له، ومن فرص التعلم المتاحة له.

فالأطفال عبر رحلتهم التطورية يمرون بخبرات ومواقف تؤثر في الجوانب المختلفة من النضج لديهم، الجسمية والعقلية المعرفية والاجتماعية والانفعالية. وآثار هذه الخبرات ولا سيما المؤلمة منها سرعان ما تؤثر في نموهم الجسمي أو المعرفي أو الاجتماعي، وتظهر آثارها في سلوكهم وتصرفاتهم، في حين أن الخبرات المؤلمة المرتبطة بالجانب الانفعالي الوجداني قلما تظهر آثارها مباشرةً، فقد يستتر تأثيرها المباشر إلى أن تستحوذ على سلوكهم بأنماط وأشكال سلوكية مضطربة. إذ أشارت العديد من نتائج الدراسات إلى أن الأشخاص المعوقين بصرياً لديهم مجموعة من المشكلات الانفعالية أكثر من أقرانهم العاديين، كما أكدت تلك الدراسات أن هذه الصعوبات الانفعالية كانت الأعلى لدى الأفراد المعاقين بصرياً، وبشكل خاص الخوف، الخجل، القلق، العدوان، وعدم الشعور بالأمن،

وقلة الثقة بالنفس، والسلوكات النمطية، والاعتمادية، والتشكيك، والانطواء، والتشتت، والشرود، التردد، كما أنهم أقل سعادة، وأكثر عرضة لسوء التكيف النفسي والاجتماعي، ولديهم مشكلات تتعلق بالاستقلالية (Matson *et al*, 1984) (Bouman, 1984) (أبو فخر، 2000)، (Kef, 2002). (صوالحة، 2007، 27).

وبما أن المشكلات الانفعالية تتأثر بحدة الإعاقة وطبيعتها، فإن مشاعر وأحاسيس وسلوكيات الفرد المعوق بصرياً تتشكل بناءً على سماته الشخصية، فالشخصية ليست مجموعة سمات فحسب؛ بل تنظيم متكامل من السمات والصفات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تتجلى من خلال علاقة الفرد بالآخرين. وكثيراً من هذه المشكلات الانفعالية لدى المعوقين بصرياً تتضح من خلال سماتهم الشخصية، فالمكفوفين لديهم جمود في الشخصية، لكونهم يعيشون في عالم محدود كنتيجة لأثر العجز الذي يعانون منه مما يؤدي إلى عزلهم جزئياً عن موضوعية البيئة، وبالتالي جموداً في شخصياتهم، مما يجعلهم يتسمون ببعض السمات الشخصية التي قد تميزهم عن غيرهم. لذلك من الممكن التنبؤ بالمشكلات الانفعالية لديه من خلال معرفة سماته الشخصية. وانطلقت فكرة الدراسة الحالية من الملاحظات الشخصية من خلال الزيارات الميدانية للمدارس الدامجة في حماه، وعدم عثور الباحثة على دراسة علمية درست العلاقة بين المشكلات الانفعالية، وسمات الشخصية لدى المعوقين بصرياً، من هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في تعرّف العلاقة بين المشكلات الانفعالية وسمات الشخصية لدى الاطفال المعوقين بصرياً.

3-أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

- أهمية دراسة المشكلات الانفعالية التي تفرضها الإعاقة البصرية على المعوقين بصرياً.
- أهمية دراسة سمات الشخصية للمعوقين بصرياً.
- تحديد تأثير المشكلات الانفعالية على سمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.
- قلة والدراسات والبحوث التي درست العلاقة الارتباطية بين المشكلات الانفعالية، وسمات الشخصية للتلاميذ المعوقين بصرياً في البيئة السورية.
- يمكن أن تسهم النتائج التي تسفر عنها هذه الدراسة في وضع بعض الحلول والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها في تقديم الإرشاد النفسي والأسري لعلاج المشكلات الانفعالية لدى الأطفال المعوقين بصرياً.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية بشكل رئيس إلى:

1- تحديد المشكلات الانفعالية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.
2- تحديد سمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.
3- تعرّف العلاقة الارتباطية بين بعض المشكلات الانفعالية، وسمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.

5-أسئلة البحث:

ينطلق البحث الحالي من السؤالين الآتيين:

1. ما المشكلات الانفعالية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.
2. ما السمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.
3. ما العلاقة الارتباطية بين المشكلات الانفعالية، وسمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.

6- فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسة:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض المشكلات الانفعالية، وسمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.
ويتفرع عن هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الفرعية الآتية:

1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق، وسمات الشخصية (الدافعية، الطاعة، توقع النجاح) لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.

2- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدوان الاجتماعي، وسمات الشخصية (الدافعية، الطاعة، توقع النجاح) لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.

3- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فرط الحركة، وسمات الشخصية (الدافعية، الطاعة، توقع النجاح) لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.

7- حدود الدراسة:

أ-الحدود البشرية:

تم تطبيق الدراسة في المدارس الدامجة في محافظة حماة وهي: مدرسة توفيق الشيشكلي، مدرسة سعيد العاص، مدرسة عمر بن الخطاب، ومدرسة مصطفى كامل، ومدرسة عبد الكريم العيسى منطقة سلمية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ المعوقين بصرياً مدارس الحلقة الأول من التعليم الأساسي، وقد كان العدد الكلي من كلا الجنسين (20).

ب- الحدود الزمنية:

تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2017- 2018.

ج- الحدود الجغرافية:

تكونت عينة الدراسة من (5) مدارس دامجة من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة حماة وهي: مدرسة توفيق الشيشكلي، مدرسة سعيد العاص، مدرسة عمر بن الخطاب، ومدرسة مصطفى كامل، ومدرسة عبد الكريم العيسى منطقة سلمية.

8-الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

1-دراسة وريكات والشحروري (١٩٩٦):

عنوان الدراسة: المشكلات السلوكية لدى الطلبة المكفوفين في مراكز التربية الخاصة، وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والعمر.

هدفت الدراسة إلى تعرف المشكلات السلوكية لدى الطلبة المكفوفين في مدارس التربية الخاصة الأردنية، وإلى تعرّف العلاقة بين تلك المشكلات لسلوكية ومتغيرات العمر، الجنس. تألفت عينة الدراسة من (149) من الطلبة المكفوفين، (89) من الذكور، و(60) من الإناث، واستخدم الباحث مقياس المشكلات السلوكية. توصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات السلوكية التي ظهرت لدى المكفوفين، الحركة الزائدة، التشتت، القلق، الانسحاب من المشاركة الاجتماعية، كما أكدت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في السلوك العدواني، الحركة الزائدة، التمرد، السلوك المخادع والمتخاذل، وذلك لصالح الذكور.

2- **دراسة أبو فخر (٢٠٠٠):**

عنوان الدراسة: الصعوبات (الانفعالية، الاجتماعية، الدراسية، النطقية الكلامية، العقلية، الحسية والحركية) لدى المعوقين بصرياً في المؤسسة النموذجية لتأهيل المكفوفين في دمشق.

هدفت الدراسة إلى معرفة الصعوبات (الانفعالية، الاجتماعية، الدراسية، النطقية الكلامية، العقلية، الحسية والحركية) لدى المعوقين بصرياً في المؤسسة النموذجية لتأهيل المكفوفين في دمشق. تألفت عينة الدراسة من(١٢٤) طالباً وطالبة . من المعوقين بصرياً. الأدوات المستخدمة في الدراسة استمارتين، الأولى تألفت من مجموعة من الأسئلة للتشخيص الطبي التربوي، والثانية تضمن معلومات عن الفرد ومجموعة من الأسئلة عن الصعوبات ودرجتها. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: احتلت الصعوبات الانفعالية – الاجتماعية المرتبة الأولى، إذ بينت الدراسة أن الاضطرابات التي يعبر عنها بصورة انحرافات سلوكية (كذب، سرقة، عدوان) أقل من نسبة الاضطرابات التي يعبر عنها على شكل شعوري داخلي لدى المعوقين بصرياً. بينما احتلت الصعوبات الدراسية المرتبة الثانية.

3- **دراسة: نتيل، اسعد(2007):**

عنوان الدراسة: السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعياً وبصرياً وحركياً في ضوء بعض المتغيرات.

هدفت الدراسة للكشف عن أهم السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعياً، وبصرياً، وحركياً، في ضوء بعض المتغيرات، وهي الجنس، ونوع الإعاقة، والعمر من سن (12–18)، و(19 فما فوق)، والمؤهل العلمي: ابتدائي فما دون، إعدادي، ثانوي، جامعي فأعلى، ولإجراء الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعياً وبصرياً وحركياً، وطبقت بشكل قصدي على عينة من المعاقين العاملين أو المتدربين في (18) مؤسسة أهلية من مختلف محافظات غزة وعددهم (577) معاقًا من كلا الجنسين، تمثل نسبتهم 10 % من المجتمع الأصلي للعينة وذلك لكل إعاقة من الإعاقات الثلاث، وأكدت نتائج الدراسة بأن أهم السمات لدى الإعاقات الثلاثة هي تميز المعاقين سمعياً، وبصرياً، وحركياً بالطابع الاجتماعي والديني وطابع الاستقلالية، ومن ثم تلتها السمات النفسية، والجسمية، والعقلية على الترتيب، كما أكدت الدراسة أن البعد الاجتماعي لدى العينة احتل المرتبة الأولى على قائمة أبعاد الإستبانة، بينما احتل البعد العقلي المرتبة الأخيرة، كما أكدت الدراسة بأنه لا توجد فروق بين الإعاقات الثلاث ككل في سمات البعد النفسي، حيث احتلت سمة العدوانية المرتبة الأولى، بينما احتلت سمة الأمن والطمأنينة المرتبة الآخيرة.

4-دراسة صالحة (2007):

عنوان الدراسة: المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصرياً وعلاقتها بمتغيرات سبب الإعاقة البصرية ومستواها، والعمر، والجنس.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف المشكلات السلوكية الانفعالية وعلاقتها بالعمر، الجنس، سبب الإعاقة البصرية ومستواها لدى الأفراد المعوقين بصرياً في دمشق. حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠٢) فرداً تراوحت أعمارهم ما بين (١٤–٦٩) سنة منهم (192) فرد معاق بصرياً، (210) فرد مبصر. تم اختيار الطريقة القصدية. استخدمت الباحثة استبانة للمشكلات السلوكية الانفعالية. أشارت نتائج لدراسة إلى وجود مشكلات سلوكية انفعالية لدى الأفراد المعوقين بصرياً الخوف، القلق، التشكيك، الاعتمادية، العدوان، الانطواء، الاكتئاب، تأكيد الذات، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية

والانفعالية بكافة الأبعاد المتضمنة فيها وهذه الفروق لصالح المعوقين بصرياً. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية والانفعالية ككل بين الذكور والإناث وهذه الفروق لصالح الإناث.

5- دراسة: حاج موسى (2016):

عنوان الدراسة: أثر الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية على شخصية المعاق.

هدفت هذه الدراسة إلى للتعرف على أثر الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية على شخصية المعاق بمدينة ود مدنى ولاية الجزيرة، وتكونت عينة الدراسة من المعاقين سمعياً والمعاقين بصرياً المسجلين بكل من اتحادي الصم والمكفوفين بود مدنى. بلغ حجم العينة (200) معاق (100 من المعاقين سمعياً، ومثلهم من الإعاقة البصرية)، بنسبة بلغت 47 % من المجتمع الكلي، وتم جمع البيانات والمعلومات عن طريق مقياس (ايزنك) للشخصية المعدل على البيئة السودانية والذي يحوي أبعاد: العصابية، والذهانية، والانبساط، والكذب. تمثلت أهم فروض الدراسة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاقين سمعياً، والمعاقين بصرياً في أبعاد العصابية، والذهانية، والانبساط، والكذب. توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج جاءت في مجملها مؤيدة لفروض الدراسة، ومن ثم خرجت بجملة توصيات للجهات الرسمية، والحكومية والقائمين على أمر الخدمات النفسية الاجتماعية، ولأفراد المجتمع، تمثلت في أهمية التنسيق بين كافة الجهات ذات الصلة، بهدف توفير الرعاية المتكاملة للمعاقين سمعياً، وبصرياً.

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة بومان (Bowman ،1984):

عنوان الدراسة: التوافـــق الانفعالي الاجتماعي لدى المعوقين بصرياً في بريطانية، وفق متغيرات، الجنس، درجة الإعاقة، مكان الإقامة.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف التوافـــق الانفعالي الاجتماعي لدى المعوقين بصرياً في بريطانية، تألفت عينة الدراسة مـــن (١٥٠) من المعوقين بصرياً (كفيف) المقيمين في مراكز داخلية نهارية في بريطانية، وعلى (150) من ضعاف البصر في المدارس الرسمية، واستخدم الباحث مقياس للعوامل العاطفية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث المعوقين بصرياً، كما أكدت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المعوقين بصرياً جزئياً أو كلياً في القلق، الشعور بالأمن، سوء التكيف، قلة الثقة بالنفس، التشكيك بالآخرين لصالح المعوقين بصرياً بشكل جزئي، كما أكدت نتائج الدراسة ارتفاع درجات القلق، عدم الأمن، سوء التكيف الانفعالي والاجتماعي للمعاقين بـــصرياً المقيمين فـــي المراكـــز الداخلية.

2- دراسة نظام الرعاية الاجتماعية، الصحية، والتعليمية (2016):

عنوان الدراسة: الإعاقة البصرية، الإحباط، والوصول للعلاجات النفسية.

تدرس العلاقة بين الإعاقة البصـــرية والإحباط للوصـــول إلى علاجات نفســـية للأشـــخاص المكفوفين الذين يعانون من مشكلات نفسية، وقد تم إجراء اختبار قبلي للتعرف على الإحباط لدى الأشخاص العاديين الذين يدعمون المعاقين بصرياً. وتهدف الدراســة إلى: فهم العلاقة بين الإعاقة البصــرية والإحباط وارتباطها بالعلاجات النفســية، وصــف بيانات الخدمات العلاجية النفسية للمعاقين بصرياً، تحديد الفرص لتحسين الوصول إلى العلاجات النفسية للمعاقين بصرياً،

تعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف، كان الهدف من الدراسات السابقة دراسة المشكلات السلوكية والانفعالية، كدراسة (وريكات، الشحروري، 1996، ابو فخر،2000، صالحة، 2007)، أو دراسة السمات المميزة للمعوقين بصرياً، كدراسة (نتيل، اسعد، 2007)، أو دراسة أثر الإعاقة البصرية على شخصية المعاق كدراسة (حاج موسى، 2016)، أو دراسة التوافق الانفعالي والاجتماعي لدى المعوقين بصرياً كدراسة بومان(1984، Bowman)، كانت العينة في هذه الدراسات جميعًا من المعاقين، وتراوحت الأعمار بين (12، 19) سنة كدراسة (نتيل، اسعد، 2007)، (14- 69) كدراسة (صالحة، 2007)، وأغلب الدراسات السابقة تم سحب العينة من المراكز الخاصة برعاية المعوقين، أما من حيث الأدوات والمقاييس، فقد تعددت أدوات ومقاييس الدراسات السابقة حيث تم استخدام استبانة لمعرفة الصعوبات والمشكلات السلوكية والانفعالية، وسمات الشخصية كدراسة، (وريكات، الشحروري،1996، أبو فخر، 2000، صالحة، 2007، نتيل، اسعد، 2007)، ومقياس ايزنك للشخصية كدراسة(حاج موسى، 2016)، ومقياس للعوامل العاطفية كدراسة (1984، Bowman)، أما من حيث النتائج أشارت نتائج لدراسات السابقة إلى وجود مشكلات سلوكية انفعالية لدى الأفراد المعوقين بصرياً (دراسة: وريكات، الشحروري،1996،ابو فخر، 2000، صالحة، 2007)، كما أشار نتائج البعض منها إلى وجود سمات شخصية مميزة للمعوقين بصرياً وسمعياً وحركياً (دراسة: صالحة، 2007)، بينما أشار نتائج البعض الأخر إلى أثر الإعاقة البصرية على شخصية المعوق (دراسة، حاج موسى، 2016).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: من حيث دراسة العلاقة الارتباطية بين المشكلات الانفعالية، وسمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً المدموجين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الاساسي، وإعداد مقياس لقياس المشكلات الانفعالية، ومقياس لقياس سمات الشخصية للمعوقين بصرياً، من حيث العينة تم تطبيق البحث على مجتمع الدراسة بكامله.

9- مصطلحات الدراسة:

الإعاقة البصرية Visual Impairment:

تعرف الإعاقة البصرية بأنها: حالة يفقد فيها الفرد المقدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية؛ مما يؤثر سلبياً في أدائه، ونموه. (الرحال، 2011، 95).

التعريف الإجرائي للتلاميذ المعوقين بصرياً حسب الدراسة الحالية:

هو التلميذ الملتحق بأحد صفوف الدمج بالمدرسة الأساسية الحكومية السورية، والذي يندرج ضمن فئة الإعاقة البصرية (9-12) سنة.

سمات الشخصية:

أن الشخصية هي عبارة عن مجموعة من السمات التي تعطى في مجموعها الملامح السلوكية الأخلاقية لهذا الإنسان، وأن السمة هي الصفة الواضحة المميزة القوية الثابتة التي لا تتغير، وتستمر مع صاحبها وقتاً طويلاً. (ابراهيم نتيل، 2007، 877).

التعريف الإجرائي لسمات الشخصية:

تعرف سمات الشخصية في هذه الدراسة، بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ المعوق بصرياً في المقياس الخاص لقياس سمات الشخصية للأطفال المعوقين بصريا (الدافعية، الطاعة، توقع النجاح).

المشكلات الانفعالية:

تعرف المشكلات الانفعالية بأنها: مجموعة من السلوكيات غير السوية يبديها الأطفال المعوقين تجاه الأخرين وهذه السلوكيات غير مقبولة اجتماعياً، وغير متوافقة مع مجتمعهم، وبيئتهم المحيطة بهم كما أن توقعاتهم من أنفسهم، ومحيطهم غير سوية.

التعريف الإجرائي للمشكلات الانفعالية:

تعرف المشكلات الانفعالية في هذه الدراسة، بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ المعوق بصرياً في المقياس الخاص لقياس المشكلات الانفعالية (العدوان الاجتماعي، القلق، فرط الحركة).

التعريف الإجرائي للمدارس الدامجة:

هي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والتي يتلقى فيها المعوق تعليمه مع اقرانه العاديين في بيئة صفية واحدة.

الإطار النظري:

الإعاقة البصرية: تعد حاسة البصر من أهم حواس الإنسان على الإطلاق، حيث إن الحرمان من حاسة البصر بفقد الطفل معظم خبراته اليومية المتعلقة بالصورة واللون والشكل، ويحرمه من تكوين الصور الذهنية عن معظم الأشياء في البيئة. وكما هو معلوم فإن تكوين الصور الذهنية عن الأشياء وخزنها واستدعائها عند الحاجة تعتبر من أهم مقومات عملية التعلم. ولهذا نجد مناهج رياض الأطفال والصفوف الابتدائية الأولى تركز على الصورة بشكل أساسي. إذ إن (85%) مما يتعلمه الإنسان من معرفة يأتي عن طريق حاسة البصر، إضافة إلى إن الفرد الذي يعاني من مشاكل بصرية، تصبح فرصته المتاحة للتواصل مع البيئة والتعلم العرضي أقل بكثير من أقرانه المبصرين. ومع أن الفرد في هذه الحالة يعوض عن فقدان حاسة البصر بحاستي السمع واللمس. لكن التعويض لا يكفي ولا يكون بديلا تماما عن حاسة البصر. إن الحرمان من حاسة البصر في النهاية، يحرم الفرد من معظم خبراته الحياتية المتعلقة باللون، والشكل، ومن تكوين الصور الذهنية عن الأشياء، وبالتالي مشكلات في التعلم. وبالإضافة إلى ذلك فإن الحرمان من حاسة البصر أو ضعفها تحد من قدرة الفرد المصاب على الاستفادة من المادة المكتوبة من جهة، وتقلص قدرته على الانتقال والمشاركة والتفاعل في النشاطات المدرسية المختلفة من جهة أخرى. (القمش، المعايطة، 2007، 109).

المشكلات الانفعالية للأفراد المعوقين بصرياً:

تنطوي المشكلة الانفعالية أياً كان نوعها على صعوبات تزعج صاحبها تكشف عن اضطراب لديه، تعد مشكلة لأنها تختلف عما هو سائد في المجتمع، ولا تنسجم مع مبادئ التربية والسلوك والأخلاق. يختلف الأفراد المعوقين بصرياً بشكل ملحوظ عن نظائرهم المبصرين في القدرة أو الشخصية إذ أشارت شول (1986 ، Scholl) إلى أن المعوقين بصرياً يتمتعون بكافة الخصائص التي يمكن تتمتع بها أية شخص، فليس لديهم سمات أو صفات تخصهم لوحدهم كونهم معوقين بصرياً، وهم يظهرون ردود فعل تقليدية لكونهم معوقين بصرياً، لكن الإعاقة البصرية قد تؤثر في بعض مظاهر النمو الاجتماعي الانفعالي، كما قد تؤدي لظهور سمات سلوكية معينة إذ أشار كليمك Kliemeck إلى وجود سمات سلوكية تنتج

عن الإصـابة بالإعاقة هي: الشـعور الزائد بالعجز الاسـتسـلام للإعاقة تقبلها، الشـعور الزائد بالنقص رفض الذات من ثم كراهيتها، مما يولد الشعور بالدونية، وعدم الشعور بالأمـــان، يـــؤدي إلى الشعور بالقلق، والخوف من المجهول، والتوتر، وعدم الاتزان الانفعالي، كذلك سيادة مظاهر السلوك الدفاعي (الإنكار، التعويض، الإسـقاط، التبريـر، الكبت، الانسحاب). إن المكفوفين لديهم جمود في الشخصية لكونهم يعيشون في عـالم محـدود كنتيجة لأثر العجز الخلقي الذي يعانون منه؛ مما يؤدي إلى عزلهم جزئياً عن موضوعية البيئة، وذلك يؤدي إلى الجمود في شخصياتهم (أبو فخر، 25،١٩٩٧).

ومن أبرز المشكلات الانفعالية التي يتكرر وجودها لدى المعوقين بـصرياً، الانسحاب من المشاركة الاجتماعيـة السلوكيات النمطية الاعتمادية، التشكيك، العدوان، الانطواء، التـشتت والـشرود، القلق، الخوف، أحلام اليقظة، الاكتئاب. تكمـن وراء هـذه المـشكلات الانفعالية العديد من الأسباب أهمه: الافتقار للمهارات الاجتماعية اللازمـة الكفايـات الاجتماعية المناسبة التخوف من التفاعل الاجتماعي مع لآخرين بسبب خبـــرات الإخفاق السابقة لجوء بعض أولياء الأمور إلى حماية أولادهم المعوقين بشكل مبالغ فيه عموماً مما يحد من الفرص المتاحة لهم للتطور؛ لذا لابد من العمل على إيقاف تلك السلوكيات الاجتماعية الانفعالية غير التكيفية، يتم ذلك من خـلال مساعدة الكفيف على إعادة تشكيل تقدير واقعي لذاته بقد الإمكـان، بتـذكيره بمميزاتـه وقدراته إمكاناته، كذلك طرح الفرص المناسبة المتوافرة لتحقيق توافق شخصي ونفسي واجتماعي، ومناقشة الصعوبات والمشكلات والعراقيل التي تقف في طريق تكيفية. (الخطيب والحديدي، 2004، 44).

سمات الشخصية للمعوقين بصرياً:

لا يختلف الأفراد المعاقون بصرياً بشكل ملحوظ عن نظائرهم المبصرين في القدرة أو الشخصية، حيث أشارت شول إلى أن المعاقين بصرياً يتمتعون بكافة الخصائص التي يمكن أن تتمتع بها أية مجموعة من الناس، فليس لديهم سمات أو صفات تخصهم لوحدهم كمعاقين بصرياً، وهم لا يظهرون ردود فعل تقليدية لكونهم معاقين بصريا، لكن الإعاقة البصرية قد تؤثر على بعض مظاهر النمو الاجتماعي والانفعالي، كما قد تؤدي لظهور سمات سلوكية معينة، حيث أشار Kliemeck إلى وجود سمات سلوكية تنتج عن الإصابة بالإعاقة هي: الشعور الزائد بالعجز والاستسلام للإعاقة وتقبلها، الشعور الزائد بالنقص ورفض الذات ومن ثم كراهيتها، مما يولد الشعور بالدونية، عدم الشعور بالأمان يؤدي إلى الشعور بالقلق والخوف من المجهول والتوتر واللزمات الحركية، عدم الاتزان الانفعالي، كذلك سيادة مظاهر السلوك الدفاعي (الإنكار، والتعويض، والإسقاط، والتبرير، والكبت، والانسحاب)، ووضح براون من خلال دراسته لسيكولوجية المكفوفين، إنهم أكثر تعرضاً للاضطرابات والضغوط النفسية، حيث أن فقدان البصر أدى لسوء التكيف والتعرض للقلق والتوتر والانطواء.(صالحة، 2007، 32)

العلاقة بين المشكلات الانفعالية وسمات الشخصية لدى المعوقين بصرياً:

يتضح لنا من خلال العرض السابق لسمات الشخصية والمشكلات الانفعالية أنه: عندما نهتم بدراسة الشخصية؛ فإننا في الواقع ندرس عدداً من سمات الفرد، أو مجموعة من الخصائص والصفات الذاتية الداخلية التي لا نستطيع أن نراها، عندما ندرس تلك السمات أو الصفات؛ فإننا نفترض درجة من الاستقرار والثبات في شخصية الفرد، ولكن في الوقت ذاته تكمن الملاحظة بأن هناك تغييراً نسبياً في سمات الفرد يظهر بين حين وآخر، فقد نلاحظ شخصاً ما يتصف بالهدوء ولكن قد نراه منفعلاً في بعض المواقف، ومع ذلك فنحن ندرك بأن في مواقف متعددة تكون الصفات التي تميز الأفراد عن بعضهم ثابتة إلى درجة معقولة، ولولا هذا الثبات المعقول لما استطاع أحد دراسة الشخصية وقياسها.(Jonathan,Mason,2007).

لذلك: فإن تعرفّ على سمات الشخصية يساعدنا في التنبؤ بما يمكن أن نقوم به من سلوك، وهذا القول يفترض في الأصل نوعاً من الثبات في تلك السمات، وإلا لما كان التنبؤ ممكناً. (حاج موسى، 2016، 13).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي إذ ارتبط هذا المنهج بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية، إضافة إلى أن خطوات وأهداف هذا المنهج تتوافق مع خطوات وأهداف البحث الحالي، وذلك من خلال دراسة كل من سمات الشخصية والمشكلات الانفعالية، وتحديد شكل العلاقة بينهما.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

المجتمع المستهدف في هذه الدراسة جميع التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية من (9 إلى 12) سنة المدمجين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (ذكور، إناث)، في محافظة حماة للعام الدراسي (2017 – 2018).

عينة الدراسة:

قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على المجتمع الأصلي بكامله والبالغ (20) تلميذاً وتلميذه من ذوي الإعاقة البصرية (9-12) سنة المدموجين في المدارس الحكومية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة حماة للعام الدراسي (2017-2018).

أدوات الدراسة: تم تصميم استبانة من قبل الباحثة لتحديد المشكلات الانفعالية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً، إذ بدأت الباحثة ببناء المقياس بعد، أن أطلعت على العديد من الدراسات السابقة، والأبحاث المشابهة مثل: دراسة القريوتي، 1988، الصباح، 1993، الشحروري، 1996، أبو فخر، 2000، الفرح، 2007. وبعد أن قابلت عدد من معلمي ومعلمات؛ ممن يقومون بتدريس المعوقين بصرياً في المدارس الدامجة، وتكون المقياس بشكله النهائي من ثلاثة أبعاد هي: العدوان الاجتماعي، القلق، فرط الحركة، وبلغ عدد البنود لكل بعد (10) بنود.

صدق المقياس في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية من خلال الآتي:

صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى إذ تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس؛ إذ بلغ عددهم (6)، وذلك لتعرفّ مدى ملائمة المقياس للغرض الذي وضع من اجله.

الصدق التمييزي: استخدمت الباحثة هذه الطريقة لتعرفّ قدرة المقياس على التمييز بين الحاصلين على أعلى الدرجات، والحاصلين على أدنى الدرجات في المقياس، وذلك من خلال تقسيم درجات أفراد العينة إلى ربيعيات، وبحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط درجات الأفراد في الربع الأول (أدنى الدرجات) ومتوسط درجات الأفراد في الربع الرابع (أعلى الدرجات)؛ وتبين أن جميع قيم "ت" دالة عند مستوى دلالة (0.01) الأمر الذي يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم(1): الصدق التمييزي لاستبانة المشكلات الانفعالية.

	الربع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
العدوان الاجتماعي	الرابع	13	30.77	5.585	10.275	23	0.000	دالة عند 0.01
	الأول	12	13.08	2.151				
القلق	الرابع	10	37.70	2.869	13.386	20	0.000	دالة عند 0.01
	الأول	12	16.25	4.575				
فرط الحركة	الرابع	11	45.82	1.601	18.802	21	0.000	دالة عند 0.01
	الأول	12	17.58	4.926				
الدرجة الكلية	الرابع	12	117.92	8.251	19.486	22	0.000	دالة عند 0.01
	الأول	12	54.42	7.704				

ثبات المقياس في الدراسة الحالية: تم استخراج دلالات الثبات لمقياس المشكلات الانفعالية للتلاميذ المعوقين بصرياً بالطرائق الآتية:

1-**ثبات الإعادة:** تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (15) يوماً، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون، حيث قامت الباحثة بإعادة التطبيق على (8) فرداً من أفراد العينة الاستطلاعية، كما هو موضح بالجدول الآتي:

الجدول رقم (2): معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول والثاني لمقياس المشكلات الانفعالية.

أبعاد المقياس	قيمة معامل الارتباط بيرسون
البعد الأول : العدوان الاجتماعي	0.893
البعد الثاني: القلق	0.834
البعد الثالث : فرط الحركة	0.823
معامل الثبات الكلي	0.825

2- ثبات ألفا كرونباخ:

تم التأكد من معامل الثبات للمقياس عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ كمؤشر على الاتساق الداخلي للبنود، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (3). وذلك على عينه مكونة من (8) من التلاميذ المعوقين بصرياً، والجدول الآتي يوضح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة.

3- جدول (3) ثبات مقياس المشكلات الانفعالية وأبعاده وفق معامل ألفا كرونباخ.

أبعاد المقياس	عدد البنود	معامل الثبات
البعد الأول : العدوان الاجتماعي	10	0.7556
البعد الثاني :القلق	10	0.7826
البعد الثالث : فرط الحركة	10	0.8549
معامل الثبات الكلي	30	0.9110

وقد دلت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

تطبيق المقياس وتصحيحه: تم تطبيق مقياس المشكلات الانفعالية على التلاميذ المعوقين بصرياً من خلال معلميهم، إذ يضع المعلم إشارة (صح) أمام البند الذي يعبر عن وجود مشكلة لدى التلميذ المعوق بصرياً، وذلك وفقاً لثلاثة مستويات للإجابة (ليست مشكلة/ مشكلة متوسطة/ مشكلة حادة)، تم اعطاء درجة الصفر في حال عدم وجود المشكلة، ودرجة واحدة في حال المشكلة متوسطة، ودرجتان في حال المشكلة حادة.

مقياس سمات الشخصية:

تم تصميم مقياس من قبل الباحثة لقياس سمات الشخصية عند المعوقين بصرياً. إذ بدأت الباحثة ببناء المقياس بعد أن أطلعت على العديد من الدراسات السابقة، والأبحاث المشابهة مثل: دراسة الأشقر،2000، كوبكوف، 2000، خيري، 1998، وريكات والشحروري، 1995، محمد، 1998، البيلاوي، 1994، وتكون المقياس بشكله النهائي من ثلاثة أبعاد يقيس كل بعد منهم السمات الآتية: الدافعية، الطاعة، توقع النجاح، ويبلغ عدد البنود لكل بعد (10) بنود.

صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية من خلال الآتي:

1- **صدق المحتوى:** تم التحقق من صدق مقياس السمات الشخصية باستخدام صدق المحتوى، إذ تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس، إذ بلغ عددهم (6)، وذلك للتعرف على مدى ملاءمة المقياس للغرض الذي وضع من اجله.

2- **الصدق التمييزي:**

استخدمت الباحثة هذه الطريقة لتعرفّ قدرة المقياس على التمييز بين الحاصلين على أعلى الدرجات، والحاصلين على أدنى الدرجات في المقياس، وذلك من خلال تقسيم درجات أفراد العينة إلى ربيعيات، وبحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط درجات الأفراد في الربع الأول (أدنى الدرجات) ومتوسط درجات الأفراد في الربع الرابع (أعلى الدرجات)؛ تبين أن جميع قيم "ت ستيودنت" دالة عند مستوى دلالة (0.01) الأمر الذي يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (4): قيم "ت ستيودنت" للدلالة على الصدق التمييزي لمقياس سمات الشخصية.

	الربع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
السمة الأولى: الدافعية	الرابع	13	51.92	3.523	15.546	22	0.000	دالة عند 0.01
	الأول	11	24.91	4.969				
السمة الثانية: الطاعة	الرابع	12	50.33	3.601	16.241	23	0.000	دالة عند 0.01
	الأول	13	21.23	5.262				
السمة الثالثة: توقع النجاح	الرابع	13	56.08	3.685	19.877	23	0.000	دالة عند 0.01
	الأول	12	26.25	3.817				
الدرجة الكلية	الرابع	12	161.83	16.797	15.993	22	0.000	دالة عند 0.01
	الأول	12	71.92	9.858				

الثبات: تم استخراج دلالات الثبات لمقياس سمات الشخصية للتلاميذ المعوقين بصرياً بالطرائق الآتية:

1- ثبات الإعادة:

تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين مدة (15) يوماً، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون، إذ قامت الباحثة بإعادة التطبيق على (8) فرداً من أفراد العينة الاستطلاعية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5): معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول والثاني لاستبانة سمات الشخصية.

أبعاد المقياس	قيم معامل الترابط بيرسون
السمة الأولى: الدافعية	0.897
السمة الثانية: الطاعة	0.812
السمة الثالثة: توقع النجاح	0.856
الدرجة الكلية	0.908

2- الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ:

تم التأكد من معامل الثبات للمقياس عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ كمؤشر على الاتساق الداخلي للبنود، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (6). وذلك على عينه مكونة من (8) من التلاميذ المعاقين بصرياً، والجدول الآتي يوضح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول رقم (6): ثبات مقياس سمات الشخصية، وأبعاده وفق معامل ألفا كرونباخ..

المقاييس الفرعية الثلاثة	البنود	معامل ثبات ألفا
السمة الأولى: الدافعية	**10**	**0.7700**
السمة الثانية: الطاعة	**12**	**0.8350**
السمة الثالثة: توقع النجاح	**13**	**0.7887**
الدرجة الكلية	**35**	**0.9307**

وقد دلت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

تطبيق المقياس وتصحيحه:

تم تطبيق مقياس سمات الشخصية على التلاميذ المعوقين بصرياً من خلال معلميهم، أذ يضع المعلم إشارة (صح) أمام البند الذي يوضح مدى انطباق البند على التلميذ المعوق بصرياً، وذلك وفقاً لخمسة مستويات للإجابة (لا ينطبق تماماً / لا ينطبق إلى حد ما/ ينطبق/ ينطبق إلى حد ما/ ينطبق تماماً)، بحيث يأخذ الخيار الأول درجة واحدة، والخيار الخامس خمس درجات.

التحليلات الإحصائية:

تم استخدم معامل ارتباط (بيرسون) لقياس الارتباط بين كل من سمات الشخصية (الدافعية، الطاعة، توقع النجاح)، والمشكلات الانفعالية (القلق، العدوان الاجتماعي، فرط الحركة).

تاسعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرضية الرئيسة:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض المشكلات الانفعالية، وسمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.

ويتفرع عن هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الفرعية الآتية:

- نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق، وسمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً عند مستوى ذو دلالة (0.01).

ويتفرع عنها:

- **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق، والدافعية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً عند مستوى ذو دلالة (0.01).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة بين الشعور بالقلق، والإحساس بالدافعية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً في مدارس الدمج في محافظة حماة، ويوضح الجدول الآتي قيمة معامل بيرسون).

الجدول رقم (7): معامل الارتباط بين الشعور بالقلق، والإحساس بالدافعية

القلق	معامل الارتباط مع سمة الشخصية (الدافعية)
	$-^{**}$ 0.426

** دالة عند مستوى دلالة (0.01) إحصائياً

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد ارتباط سالب بين الشعور بالقلق والإحساس بالدافعية بمقدار (0.426-) عند مستوى دلاله أقل من (٠,٠١)، وهي قيمة دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه كلما ارتفع الشعور بالقلق كلما انخفضت الدافعية والعكس صحيح. لقد اتت نتيجة هذه الفرضية متوافقة مع نتائج دراسة (صالحة، 2007)، (القريوتي، 1988)، إذ أكدت هذه الدراسات أن أغلبية الأفراد المعوقين بصرياً يعانون من مستوى عال من القلق. وتبرر الباحثة هذه النتيجة بأن الدافعية للإنجاز تتطلب وجود مناخ نفسي ملائم تنتفي فيه عوامل الخوف، والقلق، والارتباك، والإحساس بالإخفاق، والإحباط، ذلك لأن الدافع للإنجاز يحتاج لعوامل الاستقرار النفسي والاتزان الانفعالي لتركيز العمل نحو إحداث التقدم والنجاح.: وهذا ما إليه أشار الفرح بوجود مستويات مرتفعة من التوافق الانفعالي الايجابي لدى الأفراد المعاقين بصرياً، ووجد أنه كلما زادت درجات القلق والاكتئاب لديهم تناقصت درجات ضبط الذات والثبات الانفعالي والشعور بالسعادة. (الفرح، 2006).

- **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق، والطاعة لدى التلاميذ المعوقين بصرياً عند مستوى ذو دلالة (0.01).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة بين الشعور بالقلق والإحساس بالطاعة لدى التلاميذ المعوقين بصرياً في مدارس الدمج في محافظة حماة، ويوضح الجدول الآتي قيمة معامل بيرسون):

الجدول رقم (8): معامل الارتباط بين الشعور بالقلق، والإحساس بالطاعة

القلق	معامل الارتباط مع سمة الشخصية (الطاعة)
	** 0.262

** دالة عند مستوى دلالة (0.01) إحصائياً

من هذا الجدول اتضح أنه توجد علاقة طردية بين الشعور بالقلق، والإحساس بالطاعة، إذ بلغ معامل بيرسون (0.262) عند مستوى دلاله أقل من (٠,٠١)، وهي قيمة دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه كلما ارتفع الشعور بالقلق كلما ارتفع الإحساس بالطاعة. وترى الباحثة أن هذه العلاقة الطردية تكون نتيجة الشعور بالقلق لدى الفرد، إذ إن هذا الشعور يجعله مستكيناً طائعاً غير قادر على المواجهة واتخاذ القرار وتقديم الآراء ذات التبريرات العلمية المنطقية؛ لذلك يجد نفسه تابعاً للآخرين طائعاً لما يملونه عليه حيث يجد في ذلك الراحة والأمان، وتخفيف شعور القلق.

- **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق، وتوقع النجاح لدى التلاميذ المعوقين بصرياً عند مستوى ذو دلالة (0.01).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة بين الشعور بالقلق، توقع النجاح لدى التلاميذ المعوقين بصرياً في مدارس الدمج في محافظة حماة، ويوضح الجدول الآتي قيمة معامل (بيرسون):

الجدول رقم (9): معامل الارتباط بين الشعور بالقلق وتوقع النجاح

القلق	معامل الارتباط مع سمة الشخصية (توقع النجاح)
	** -0.429

** دالة عند مستوى دلالة (0.01) إحصائياً

من هذا الجدول اتضح أنه يوجد ارتباط سالب بين الشعور بالقلق، وتوقع النجاح بمقدار(0.429-) عند مستوى دلاله أقل من (٠,٠١)، وهي قيمة دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه كلما ارتفع الشعور بالقلق كلما انخفضت الدافعية والعكس صحيح. وهذا يؤكد نتيجة الفرضية الأولى ذلك لأن الدافعية للإنجاز وتوقع النجاح عاملان مرتبطان ايجابياً ببعضهما، والدافعية للإنجاز تولد توقع النجاح وهذا بدوره يؤدي إلى النجاح، ويبعد الفرد عن الشعور بالإحباط والقلق النفسي، وهذا ما أشار إليه شريفة 2002 إلى أن أبرز السمات الانفعالية والاجتماعية للمكفوفين هي: اللامبالاة، وعدم الاهتمام بالأنشطة الجماعية، وشعور أقل بالانتماء للمدرسة، ورغبة أقل في النجاح والاهتمام بالدراسة، ومواظبة الحضور إلى المدرسة، وحب اللعب.(شريفة، 2002).

- نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدوان الاجتماعي، وسمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً عند مستوى ذو دلالة (0.01).

ويتفرع عنها:

- **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدوان الاجتماعي، والدافعية لدى التلاميذ المعاقين بصرياً عند مستوى ذو دلالة (0.01).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة بين العدوان الاجتماعي والإحساس بالدافعية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً في مدارس الدمج في محافظة حماة، ويوضح الجدول الآتي قيمة معامل (بيرسون):

الجدول رقم (10): معامل الارتباط بين العدوان الاجتماعي، والإحساس بالدافعية

العدوان الاجتماعي	**معامل الارتباط مع سمة الشخصية (الدافعية)**
	** - 0.268

** دالة عند مستوى دلالة (0.01) إحصائياً

من هذا الجدول اتضح أنه يوجد ارتباط سالب بين العدوان الاجتماعي، وإحساس الدافعية بمقدار (0.268 -) عند مستوى دلاله أقل من (٠,٠١)، وهي قيمة دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه كلما ارتفع العدوان الاجتماعي انخفض الإحساس بالدافعية والعكس صحيح. لقد أتت نتيجة هذه الفرضية متوافقة مع نتائج دراسة (صالحة، 2007)، (أبو فخر، 2000)، من حيث التأكيد على أن المشكلات الانفعالية (العدوان)، احتلت المرتبة الأولى عند المعوقين بصرياً. وهذه نتيجة منطقية تشير إلى أن العدوان الاجتماعي عند الفرد يسبب له اضطراب وخلل نفسي يمكن أن يولد تشويش في دوافع الفرد، وأهمها دافعيته للإنجاز والتقدم، من ثم ارتفاع العدوان ينقص من الدافعية ومحاولة الفرد للإنجاز وتحقيق النجاح.

- **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدوان الاجتماعي، والطاعة لدى التلاميذ المعوقين بصرياً عند مستوى ذو دلالة (0.01).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة بين العدوان الاجتماعي والإحساس بالطاعة لدى التلاميذ المعوقين بصرياً في مدارس الدمج في محافظة حماة، ويوضح الجدول الآتي قيمة معامل (بيرسون):

الجدول رقم (11): معامل الارتباط بين العدوان الاجتماعي، والإحساس بالطاعة

العدوان الاجتماعي	معامل الارتباط مع سمة الشخصية (الطاعة)
	** - 0.049

** دالة عند مستوى دلالة (0.01) إحصائياً

من هذا الجدول اتضح أنه يوجد ارتباط سالب بين العدوان الاجتماعي، وإحساس الطاعة بمقدار (0.049-) عند مستوى دلاله أقل من (٠,٠١)، وهي قيمة دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه كلما ارتفع العدوان الاجتماعي انخفض الإحساس بالطاعة والعكس صحيح. ترى الباحثة أن الشخص العدواني هو شخص متمرد بالطبع في التعامل يحاول جاهداً معاندة الاخرين ومخالفتهم والعمل بخلاف توقعاتهم ورغباتهم، بالتالي هذا يجعله شخص يبتعد عن طاعة الآخرين وقبولهم والاستكانة لهم، وسمة العدوان هي من أكثر السمات شيوعاً، وانتشاراً لدى المعوقين بصرياً. وهذا ما أكده الزعبي بأن العدوان، يُلاحظ عند المعوق بصرياً بكثرة على شكل غضب وصراخ، للتعبير عن حاجته إلى حماية أمنه أو سعادته أو فرديته، أو محاولة لتذليل العقبات التي تواجهه أو تقف في سبيل رغباته. (الزعبي، 2005)

- **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدوان الاجتماعي، وتوقع النجاح لدى التلاميذ المعوقين بصرياً عند مستوى ذو دلالة (0.01).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة بين العدوان الاجتماعي وتوقع النجاح لدى التلاميذ المعوقين بصرياً في مدارس الدمج في محافظة حماة، ويوضح الجدول الآتي قيمة معامل (بيرسون):

الجدول رقم (12): معامل الارتباط بين العدوان الاجتماعي، وتوقع النجاح

العدوان الاجتماعي	معامل الارتباط مع سمة الشخصية (توقع النجاح)
	** - 0.013

** دالة عند مستوى دلالة (0.01) إحصائياً

من هذا الجدول اتضـــح أنه يوجد ارتباط ســـالب بين العدوان الاجتماعي، وتوقع النجاح بمقدار (0.013 -) عند مســـتوى دلاله أقل من (٠,٠١)، وهي قيمة دالة إحصـــــائياً. وهذا يدل على أنه كلما ارتفع العدوان الاجتماعي انخفض توقع النجاح لدى التلاميذ والعكس صـــحيح. يمكن أن يفســـر ذلك بان وجود العدوان عند الفرد يؤثر ســـلبياً على منطقية التفكير لديه؛ فيشـعره بالخوف الدائم من الفشـل وعدم إحراز التقدم والوصـول للنجاح؛ فجهل المعوق بصـرياً بما حوله يولد لديه الخوف والقلق؛ مما يدفعه إلى الشـــعور بالكبت والحيرة، فيضـــطر لأن يكون عدوانياً، فالإحباط والإخفاق الذي يتعرض له المعوق بصرياً قد يدفعه احياناً إلى العدوانية، للتنفيس عن هذه الأزمة الداخلية.

- نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فرط الحركة، وسمات الشخصية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً عند مستوى ذو دلالة (0.01).

ويتفرع عنها:

- **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصـائية بين فرط الحركة، والدافعية لدى التلاميذ المعوقين بصـرياً عند مسـتوى ذو دلالة (0.01).**

للتحقق من صـحة هذه الفرضـية قامت الباحثة باسـتخدام معامل ارتباط بيرسـون لاختبار طبيعة العلاقة بين فرط الحركة، والإحساس بالدافعية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً في مدارس الدمج في محافظة حماة، ويوضـح الجدول الآتي قيمة معامل (بيرسون).

الجدول رقم (13): معامل الارتباط بين فرط الحركة، والإحساس بالدافعية

فرط الحركة	معامل الارتباط مع سمة الشخصية (الدافعية)
	0.567**

** دالة عند مستوى دلالة (0.01) إحصائياً

من هذا الجدول اتضح أنه توجد علاقة طردية بين فرط الحركة، والإحساس بالدافعية، إذ بلغ معامل بيرسون (0.567) عند مسـتوى دلاله أقل من (٠,٠١)، وهي قيمة دالة إحصـائياً. تبرر الباحثة النتيجة السـابقة بأن وجود فرط الحركة يولد نشـاطاً من ثم يشـعر الفرد بانه قادراُ على الإنجاز ولديه دافعية عالية لذلك، لكن ليس بالضـرورة أن يحدث ذلك إنجازاً ونجاحاً فعلياً لأن من خصائص الشعور بفرط الحركة عدم القدرة على التركيز على المهمة الموكلة للفرد، وتنفيذها بالشكل المخطط له.

- **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فرط الحركة، والطاعة لدى التلاميذ المعاقين بصرياً عند مستوى ذو دلالة (0.01).**

للتحقق من صـحة هذه الفرضـية قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة بين فرط الحركة، والإحساس بالطاعة لدى التلاميذ المعوقين بصرياً في مدارس الدمج في محافظة حماة، ويوضح الجدول الآتي قيمة معامل (بيرسون):

الجدول رقم (14): معامل الارتباط بين فرط الحركة، والإحساس بالطاعة

فرط الحركة	معامل الارتباط مع سمة الشخصية (الطاعة)
	-0.318**

** دالة عند مستوى دلالة (0.01) إحصائياً

من هذا الجدول اتضح أنه يوجد ارتباط سالب بين فرط الحركة، وإحساس الطاعة بمقدار(0.318-) عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، وهي قيمة دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه كلما ازداد فرط الحركة انخفض الإحساس بالطاعة، والعكس صحيح. تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الفرد الذي لديه فرطاً في الحركة هو فرد متمرد غير مطيع لأوامر الآخرين وآرائهم، ذلك بأنه لا يمتلك القدرة التي تجعله مستمعاً لغيره، وملبياً لرغباته وهذا يعد عرضاً من اعراض فرط الحركة، فالإعاقة تفرض على المعوق بصرياً بعض التصرفات التي تميز شخصيته ببعض السمات، كالعدوان، والطاعة.

- **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فرط الحركة، وتوقع النجاح لدى التلاميذ المعاقين بصرياً عند مستوى ذو دلالة (0.01).**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة بين فرط الحركة والإحساس بتوقع النجاح لدى التلاميذ المعوقين بصرياً في مدارس الدمج في محافظة حماة، ويوضح الجدول الآتي قيمة معامل (بيرسون):

الجدول رقم (15): معامل الارتباط بين فرط الحركة، وتوقع النجاح

	معامل الارتباط مع سمة الشخصية (توقع النجاح)
فرط الحركة	$^{**}0.258$

** دالة عند مستوى دلالة (0.01) إحصائياً

من هذا الجدول اتضـــح أنه يوجد ارتباط موجب يدل على علاقة طردية بين فرط الحركة، وتوقع النجاح بمقدار (0.258) عند مســـتوى دلالة أقل من (٠,٠١)، وهي قيمة دالة إحصـــائياً. ذلك لأن فرط الحركة يعيق التفكير العقلاني لدى الفرد؛ فيتوهم بأن حركته ونشـاطاً قد تكون سـبباً لتحقيق الانجاز والنجاح لذلك؛ جاءت هذه النتيجة على هذا الشـكل. فقلة التحفيز والاستثارة، والملل، وعدم وجود أنشطة يقوم بها أو يشارك بها، والتوتر، والضـغط النفسـي، وشـعوره بالاختلاف، إضـافة إلى عدم شعوره بالاهتمام الاجتماعي، يدفعه للحركة، للتعبير عن انفعالاته. (حاج موسى، 2016)

نتائج البحث: أكدت الدراســة على وجود علاقة دالة إحصــائيا بين المشــكلات الانفعالية (القلق، العدوان الاجتماعي، فرط الحركة)، وسمات الشخصية (الدافعية، الطاعة، توقع النجاح) لدى المعوقين بصرياً على جميع الأبعاد.

المقترحات:

- إعداد برامج تأهيل لتقديم الدعم النفسي، والاجتماعي للمعوقين بصرياً.
- تهيئة الأطر التدريسية، وتأمين التقنيات وغرف المصادر.
- إجراء دورات تدريبية للعاملين مع هذه الفئة.
- التخطيط لمواقف سلوكية، وانفعالية تثير دافعية المعوق بصرياً، وتنمي إحساسه بتوقع النجاح، والاستماع لآراء الاخرين وتمثلها لإنجاز المهام الموكلة إليه.
- إجراء مزيد من الدراسات فيما يتعلق بالمشكلات الانفعالية، وعلاقتها بسمات الشخصية وفق متغيرات آخري لم تتناولها الدراسة الحالية.

المراجع العربية والأجنبية:

1. أبو فخر، غسان (2000)، المعوقين حسياً الصعوبات المرافقة أعاقتهم. م
2. مجلة شؤون اجتماعية، شارقة، العدد ٦٧.
3. أبو فخر، غسان (1997)، آثار الإعاقة على الفرد الأسرة والمجتمع، فعاليات المؤتمر التربوي – دور كليات التربية في تطوير التربية من أجل التنمية في الوطن العربي، ١ج جامعة دمشق.
4. حاج، موسى، محمد عبد الرحمن، اخلاص (2016)، أثر الإعاقة السمعية والبصرية على شخصية المعوق، جامعة ود مدني الأهلية، السودان.
5. الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2004)، برنامج تدريبي للأطفال المعاقين، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ١ط.
6. صالحة، سرور محمد (2007)، المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعوقين بصرياً وعلاقتها بمتغيرات سبب الإعاقة ومستواها، العمر، الجنس، رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، جامعة دمشق.
7. الرحال، درغام (2011)، التربية الخاصة بالطفل، كلية التربية، جامعة البعث.
8. الفرح، يعقوب (٢٠٠٦)، التوافق الانفعالي لدى المعاقين بصرياً وحركياً سمعياً وعلاقته بالجنس والعمر، المجلة العربية للتربية الخاصة، الرياض، العدد التاسع.
9. القريوتي، إبراهيم (١٩٨٨)، أثر الإعاقة والجنس ونوع المدرسة في القلق الظاهر عند المعاقين بصرياً في المدارس الأردنية. رسالة ماجستير في التربية الخاصة كلية التربية، الجامعة الأردنية.
10. القمش، المعايطة (2007): سيكولوجيا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
11. الأنصاري، بدر (2000): قياس الشخصية، الكويت، دار الكتاب الحديث.
12. الزعبي، أحمد (٢٠٠٥)، مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية الدراسية، دار الفكر، دمشق.
13. وريكات، خولة، الشحروري، ملك (١٩٩٦)، المشكلات السلوكية للطلبة المكفوفين في مراكز التربية الخاصة وعلاقتها بمتغيرات الجنس العمر، مجلة العلوم التربوية، المجلد (23)، العدد 1.
14. نتيل، ابراهيم، رامي اسعد (2007)، السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعياً وبصرياً وحركياً في ضوء بعض المتغيرات، مركز دراسات وبحوث المعوقين، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
15. شريفة، نادر (٢٠٠٢)، الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء المكفوفين علاقتها بمفهوم الذات لديهم، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية.

1. Academic, Health and Social Care, (2016), Visual impairment, depression and access to psychological therapies, a review conducted for Thomas Pocklingto Trust.
2. Bouman .M.K. (1984)."Group differences disclosed by inventory items." International journal for the Education of the Blind. p.105-106- USA
3. Masson, J. (2007) "Personality assessment in offenders with mild and moderate intellectual disabilities." The British Journal of Forensic Practice, 9(1), 9-31.

ظروف بيئة العمل التربوية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية
"دراسة ميدانية لدى المعلمين في مرحلة التعليم الثانوي بمدارس محافظة دمشق"

*علي مؤيد محمد * محمود علي محمد

(الإيداع 11 شباط 2018، القبول 3 حزيران 2018)

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الظروف في بيئة العمل التربوية في مدارس محافظة دمشق، وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية تبعاً لمتغيرات البحث (الجنس، عدد سنوات الخبرة). من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في مرحلة التعليم الثانوي.

تكونت **عينة البحث** من (100) معلماً ومعلمة في مدارس محافظة دمشق،الفصل الثاني من العام الدراسي (2016)، **استخدم الباحث مقياسين:** مقياس ظروف بيئة العملمن إعداد الباحث ومقياس جودة الحياة الوظيفية(يحيى النجار عبد الرؤوف الطلاع،2015)، **ومن أهم النتائج:**

1. كشفت نتائج البحث عن مستوى جودة الحياة الوظيفية في مدارس محافظة دمشق، والمكونة من النسب التي تراوحت ما بين(3،62.2،54)، ويأتي ترتيب المجالات حسب المتوسطات والنسب المئوية وفق الترتيب الاتي: المجال الاجتماعي بالمرتبة الأولى يليه المجال الحياتي ثم المجال النفسي، والمجال الوظيفي في أخر مرتبة، أما الدرجة الكلية للمقياس فكانت (73،75%). كنسب مئوية وهي درجة مرتفعة، مما يعني وجود جودة حياة وظيفية لأفراد عينة البحث من المعلمين.

2–تبين أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين كل من ظروف بيئة العمل والمجال النفسي، والمجال الاجتماعي والمجال الوظيفي والمجال الحياتي.

3–لا توجد فروق بين الجنسين في ظروف بيئة العمل ككل ولوحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الذكور والإناث على مصدر الحوافز والترقية لصالح الذكور.

4–لا توجد فروق دالة احصائياً في أبعاد ظروف بيئة العمل باستثناء بُعد النمو المهني، وبُعد الحوافز والترقية لصالح المعلمين الذين يمتلكون عدد سنوات خبرة ما بين (5 إلى 10) سنوات

5–هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في جميع أبعاد جودة الحياة الوظيفية، وفي الدرجة الكلية للمقياس.

الكلمات المفتاحية:

ظروف بيئة العمل –جودة الحياة الوظيفية . المعلمين.

The conditions of the educational work environment and their relationship to the quality of working life

"An Empirical Study of teachers in secondary education schools in the province of Damascus."

Ali Moaead Mohammad **Dr. Mahmoud Ali Mohammad**

(Received: 11 February 2018, Accepted: 3 June 2018)

Abstract:

The aim of the research was to reveal the level of conditions in the educational work environment in Damascus governorate schools, and their relation to the quality of career according to the research variables (gender, number of years of experience). From the point of view of members of the educational body in secondary education

The research sample consisted of (100) teachers and teachers in the schools of Damascus governorate. The second semester of the academic year (2016), the researcher used two measures: the conditions of the work environment of the researcher and the quality of life (Yahia Al Najjar Abdul Raouf Al Tala, 2015):

1-The literature of the research on the quality of the career in the schools of Damascus Governorate, which is composed of the percentages that ranged between (2,543,62). The order of the fields according to averages and percentage percentages according to the following order: Social sphere ranked first, , And the field of employment in the last ranking, while the total score of the scale was (73.75%). As a high percentage, which means that there is a quality of life for the members of the research sample of teachers

2-It was found that there is a correlation between the conditions of the work environment and the psychological field, the social sphere, the functional field and the living field

3-There are no differences between the sexes in the conditions of the work environment as a whole. There were statistically significant differences between the average male and female on the source of incentives and promotion for males

4-There are no statistically significant differences in the dimensions of working environment conditions except after the professional growth, after the incentives and promotion for teachers who have years of experience between (5 to 10) years

5-There are differences of statistical significance between males and females for the benefit of females in all dimensions of the quality of career, and in the total score of the scale

Key words:

Conditions of work environment - quality of teachers' career

1–مقدمة:

إن البيئة الخارجية التي تجسدت معالمها من خلال استجابتها للمتغيرات المتسارعة أفرزت في الواقع العملي بيئة ديناميكية أي بنية غير مستقرة أو ثابتة حيث أن الإطار العام للتعامل مع هذه البيئة يقوم على اعتبار التغير ظاهرة طبيعية أما الثبات والاستقرار فهو حالة شاذة.

إن هذه التغيرات أثرت على سوق العمل ومهارات القوى العاملة ومتطلباتهم الثقافية مما دفع منظمات القرن الواحد والعشرين إلى العمل على الاستجابة لهذه التغيرات من خلال التركيز على تفعيل دور العنصر البشري بما يخدم أهدافها خاصة المتعلقة منها بزيادة الإنتاجية وتحقيق الرضا الوظيفي وهذا لا يتم إلا من خلال تحسين مستوى بيئة العمل بالدرجة الأولى، فشعور الفرد بالاستقرار والأمان الوظيفي والاحترام في بيئة عمله وكذا الانتماء للمنظمة يشجعه و يدفعه إلى تقديم الأفكار المبدعة والخلاقة والى رفع روحه المعنوية وبصفة عامة إلى توجيه سلوكه بما يخدم أهداف المنظمة واعتبارها جزء لا يتجزأ من أهدافه.

لذلك يعد القرن الحادي والعشرين هو عصر ظهور علم النفس الإيجابي بشكل واسع وترجع أهمية هذا المفهوم إلى الوقت الراهن الذي يحكم طبيعة الحياة العامة والحياة المهنية بشكل خاص، وتعتبر ظروف بيئة العمل المادية والنفسية أحد المصادر الأساسية التي تؤثر في جودة الحياة الوظيفية، فالعمل جزء جوهري في حياة الإنسان لأنه يعطيه المكانة ويشبع حاجاته ورغباته، وطموحاته المهنية، وتعتبر ظروف بيئة العمل أحد المحفزات لإظهار إمكانيات العامل واستغراقه وظيفياً ولاسيما الظروف المادية والنفسية والمعنوية.

وتتعدد استخدامات مفهوم جودة الحياة الوظيفية لتتعدى المؤسسات الصناعية وتنطلق باتجاه مجالات أخرى مثل: جودة التعليم، جودة الإنتاج، جودة المستقبل، وللتعرف على جودة الحياة الوظيفية لابدّ من التركيز على الأبعاد المتصلة بها مثل طبيعة مظاهر جودة الحياة الوظيفية التي تشعر العامل بالرضا والارتياح الذي ينعكس على إنتاجه وتحصيله وتحمله بشكل للظروف المهنية الصعبة.

وتعتبر مهنة التعليم أحد المهن الصعبة التي يجب أن يتمتع أصحابها بميزات شخصية و نفسية تؤهلهم للقيام بالدور المنوط لهم على أكمل وجه من خلال توفير الأجواء العلمية والتربوية والسلوكية التي تكفل تحقيقاً أمثل للأهداف العملية والتدريسية ولكن يقف في وجه هذا الانجاز مجموعة من المعوقات المتمثلة في إيجاد بيئة تربوية سليمة ومناسبة تحتوي على أهم مقومات العملية التربوية لذلك يعتبر ما أشار إليه (قاسم،545،2011) أنّ تحقيق الرضا الوظيفي وتنمية جودة الحياة الوظيفية للمعلم ترتبط باتجاهات المعلم نحو عمله فيما يتعلق بإيمانه القوي بأهداف العملية التربوية، والرغبة القوية في الانتماء إليها والإخلاص في أدائها، والاندماج فيها، والاستفادة من مكونات وعناصر المدرسة في تقديم وتوضيح وتوصيل المادة العلمية للطلبة.

2–مشكلة البحث:

إنّ جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد ونسبي يختلف من شخص لأخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم الحياة ومطالبها، والتي غالباً ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة كالقدرة على التفكير واتخاذ القرار، والقدرة على التحكم، وإدارة الظروف المحيطة، والصحة الجسمية والنفسية والظروف الاقتصادية، والمعتقدات الدينية، والقيم الثقافية والحضارية، التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة التي تحقق سعادتهم في الحياة. وتتمثل مقومات جودة الحياة الوظيفية في حالة المعافاة الكاملة بدنياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً، ووفق منظمة الصحة العالمية فإن للصحة عناصر عدة هي: الصحة النفسية والصحة الروحية، والصحة العقلية، الصحة الاجتماعية الصحة المجتمعية (وزارة الصحة الأردنية، اليونيسيف 2003).

ويمثل المعلمون شريحة مهمة في المجتمع السوري، وتعد مهنة التعليم من أسمى المهن لأنها تبني الإنسان تربوياً وأخلاقياً ونفسياً واجتماعياً، وترتقي به إلى أعلى الدرجات، وتعني جودة الحياة الوظيفية للمعلم حسن توظيف إمكانياته العقلية والإبداعية والوجدانية وقيمه الإنسانية في العملية التربوية التعليمية في مناخ تربوي وتعليمي مناسب تتوافر فيه الشروط البيئية المهنية

الصحيحة، والمقصود في البيئة المهنية هي توافر الشروط الصحية للمدرسة وللقاعات الصفية من حيث التهوية والإضاءة، واتساع حجمها، وارتفاع سقفها، وأن تتسع لعدد الطلبة الموجودة فيها بشكل مريح، وأن تكون نسبة الضجيج فيها بمستوى منخفض أو معدوم، وتزويد القاعة الصفية بوسائل وتقنيات التعليم المناسبة واللازمة لإيضاح الأفكار التربوية.

وتعد بيئة العمل التربوية من البيئات المهنية الضاغطة، حيث انها تلعب دوراً كبيراً في أداء وسلوك العاملين، وتعد مؤشراً هاماً يعكس القيم والاتجاهات السائدة بينهم ومدى تأثيرها على مجمل العملية التربوية ومدى فاعلية العمل فيها، ويعكس القطاع التربوي في المجتمع السوري ضمن المرحلة الزمنية الأخيرة (2012. 2017)، حالة من اللاستقرار بسبب الحرب، في بيئة العمل التربوية حيث أفرزت الحرب مجموعة من المشاكل التربوية نتيجة تهديم المدارس وحالات التهجير القسري، الامر الذي نتج عنه ألتحاق عدد كبير من الطلبة في المدارس الأخرى الغير مهيئة لاستيعاب أعداد كبيرة التي أثرت بشكل فعلي وسلبي في العملية التربوية وذلك من خلال حالة الضغط الكبيرة على المعلم التي أجبرته على الدخول في حالة من الاحتراق النفسي والمهني، وضعف في العلاقات مع الزملاء والإدارة بسبب العمل المتراكم جراء زيادة عدد الطلاب، هذا فضلاً عن التأثير السلبي على الطلبة أنفسهم وذلك من خلال زيادة نسبة الضجيج في القاعات الصفية وعدم توافر الشروط الصحية المناسبة لهذه الاعداد الكبيرة، وعدم قدرة المعلم على متابعة كل طالب على حدا، الامر الذي أثر بشكل فعلي على جودة العملية التربوية، وعلى الحالة النفسية للمعلم الذي يعاني ما يعانيه ولاسيما من ضعف الأجور في ظل الغلاء الحاصل من جراء الحرب، هذا الامر استطاع الباحث ان يلتمسه بشكل فعلي بسبب طبيعة عمله كمعلم.

تأسيساً على ما سبق واطلاعات الباحث على الأدب النظري وبعض نتائج الدراسات السابقة المتعلقة في هذا الموضوع كدراسة (بحر2014) و (عبد الرحمن2013) و(عوض2012)

استطاع الباحث أن يحدد مشكلة بحثه بالسؤال الاتي:

ما طبيعة العلاقة بين ظروف بيئة العمل التربوية وجودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين في مدارس محافظة دمشق؟

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- يشكل البحث إطاراً مرجعياً لعدد من المفاهيم والمصطلحات التي تتعلق ببيئة العمل، وجودة الحياة الوظيفية في البيئة التربوية.
2- أهمية المتغيرات التي تم تناولها في هذا البحث، والتي تعتبر مؤشراً لقياس تطور المجتمع وهي بيئة العمل التربوية، وجودة الحياة الوظيفية فيها، وأهمية المعلم الذي يعتبر العنصر الفعال والمؤثر، والأساسي في العملية التربوية.
3- يزيد من أهمية هذا البحث انتمائه إلى علم النفس الإيجابي الذي يهدف إلى تنمية واستثمار جوانب شخصية الإنسان، والوصول إلى أسمى معاني الحياة والتي تعد من أوائل الدراسات السورية في حدود علم الباحث–التي تدرس جودة الحياة الوظيفية.
4- أهمية الظروف البيئية المهنية التي تلعب دوراً مهماً في تحسين جودة الحياة الوظيفية، والتي من شأنها أن تحدث حالة من الاستغراق الوظيفي للمعلم.
5- قد تفيد نتائج هذا البحث العلمية والإحصائية المعنيين في وزارة التربية والتعليم العالي، لتحسين ظروف العمل البيئية في المجال التربوي، وفي إعداد برامج إرشادية وتدريبية لرفع مستوى جودة الحياة الوظيفية للمعلمين.
6- يمكن أن يكون هذا البحث إضافة متواضعة إلى الدراسات والبحوث التربوية والنفسية والتنظيمية في المكتبة العربية.

4- أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تعرف مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أفراد عينة البحث.

2- تعرف ظروف بيئة العمل في المدرسة وأثرها على المعلمين تبعاً لمتغيرات البحث، الأمر الذي يعطي مؤشراً واضحاً ودقيقاً لواقع ظروف العمل في المجال التربوي.

3- تعرف طبيعة العلاقة بين ظروف بيئة العمل المدرسية ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أفراد عينة البحث، ووضع مقترحات لتحسينها.

4- تعرف الفروق في ظروف بيئة العمل تعزى الى متغيري (الجنس، عدد سنوات الخبرة).

5- تعرف الفروق في جودة الحياة الوظيفية تبعاً الى متغيري (الجنس، عدد سنوات الخبرة).

أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أفراد عينة البحث؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية بين ظروف بيئة العمل، ومستوى جودة الحياة الوظيفية لأفراد عينة البحث؟

فرضيات البحث:

يجاب على فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0،05).

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين ظروف بيئة العمل وجودة الحياة الوظيفية لأفراد عينة البحث.

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في ظروف بيئة العمل عند افراد عينة البحث تُعزى الى متغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في ظروف بيئة العمل عند أفراد عينة البحث تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة الوظيفية عند أفراد عينة البحث تُعزى إلى متغير الجنس.

5- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة الوظيفية عند أفراد عينة البحث تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

حدود البحث:

1- **الحدود البشرية:** جميع المعلمين في مدارس محافظة دمشق للعام الدراسي (2016 – 2017).

2- **الحدود المكانية:** تمّ التطبيق في مدارس محافظة دمشق.

3- **الحدود الزمانية:** تمّ إجراء وتطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2016 –2017).

تعريف مصطلحات البحث:

. ظروف بيئة العمل: Labor-environment conditions "يقصد بها كل ما يحيط بالفرد في عمله، ويؤثر في سلوكه وأدائه وفي ميوله تجاه عمله والمجموعات التي يعمل معها من الإدارة والتي تحدد سلوكه في العمل"(الشنواني، 25،2011).

. ظروف بيئة العمل اجرائياً: يُقصد بها المصادر والأبعاد الخاصة بنوعية العمل نفسه، والظروف المحيطة به والتي قسمت إلى خمس أبعاد هي: (البعد التنظيمي بعد العلاقات بعد النمو المهني بعد الحوافز بعد الظروف الفيزيقية، ويتحدد التعريف في الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس ظروف بيئة العمل المستخدم في هذا البحث.

. جودة الحياة وفقاً لمنظمة الصحة العالمية: "هي إدراك الأشخاص لمكانهم في الواقع، ووضعهم في الحياة وتشمل العديد من المكونات منها الثقافية والقيم والنظام التابع له، وعلاقة ذلك بأهدافهم وتطلعاتهم واهتماماتهم في ضوء تقييمهم لجوانب حياتهم التي تشمل الرضا عن الحياة، الأنشطة المهنية أنشطة الحياة اليومية (WHO,1998 P76).

. جودة الحياة الوظيفية:the quality of working life "هو مفهوم متعدد الأبعاد ويشمل تحسين بيئة العمل، وتوفير ظروف العمل المعنوية، وعدالة نظام الأجور والمكافآت، والمشاركة في اتخاذ القرارات فضلاً عن جماعات العمل وفرق العمل والذي يحسن بدوره الوضع التنافسي في المنظمة ويبث حالة من الرضا والسعادة في نفس العامل ويساعد على العمل بجو ايجابي"(عبد الرحمن،2013، 42).

. جودة الحياة الوظيفية اجرائياً: هي مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر المعُبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية.

- **الدراسات السابقة:**

❖ **دراسة عبد الله (2009) سورية:**

عنوان الدراسة: ظروف بيئة العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي.

أهداف الدراسة: البحث عن أهم الخصائص الاجتماعية المميزة لبيئة العمل، والكشف عن اتجاهات الأفراد العاملين نحو بيئة عملهم مع التوصل إلى تصور أمثل لبيئة العمل.

عينة الدراسة: تمثلت العينة ب (150) عاملاً.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنّ إتاحة الفرصة لمشاركة العاملين واخذ أرائهم في القرارات التي تتعلق بأعمالهم تحقق قدراً جيداً من الرضا والقبول للقرارات الإدارية. وبينت النتائج إن الاهتمام بتنمية قدرات العاملين عن طريق أساليب مختلفة كالالتحاق بالدورات وإتاحة الفرصة لإكمال التحصيل العلمي يرفع مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين.ثم وجدت النتائج أن علاقة العمل الطبيعية بين الرؤساء والمرؤوسين، وبين الزملاء تؤدي إلى حب العمل والتعاون داخل بيئة العمل.

❖ **دراسة حسين ومحمد بدر (2010) مصر:**

عنوان الدراسة: كفاءة الذات العامة المدركة كمتغير معدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين مؤشرات نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي لدى المعلمات في المؤسسات التعليمية كما تهتم الدراسة بفحص الدور الذي تقوم به كفاءة الذات العامة المدركة في تعديل هذه العلاقة.

عينة الدراسة: بلغت (150) معلمة في مدارس القاهرة.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن المعلمات في المؤسسات التعليمية يعانين من تدني مؤشرات نوعية حياة العمل، كما كشفت عن وجود ارتباطات جوهرية بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي لديهن، ودور كفاءة الذات العامة المدركة في تعديل العلاقة بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي.

❖ **دراسة الضامن وحسن (2011) عُمان:**

عنوان الدراسة: قيم العمل ودورها في جودة الحياة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى قيم العمل وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة ومعرفة قيم العمل التي تسهم في جودة الحياة، والاختلاف في مقدار إسهام قيم العمل في جودة الحياة في ضوء متغيري الجنس والكلية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (286) طالباً وطالبة جامعية.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن قيم العمل كافة قد تجاوزت متوسطاتها الحسابية، للمتوسط النظري، ماعدا متوسطي قيمة اللياقة البدنية، وقيمة المخاطرة، كما تجاوزت متوسطات الأبعاد ثلاثية لمستوى جودة الحياة المتوسط النظري لها، وأن قيم العمل التي أسهمت في جودة الحياة هي: التحصيل، الانتفاع المقدرة، النمو الشخصي، العلاقات الاجتماعية، نمط الحياة الغيرية، وأن مقدار اسهام القيم الستة في جودة الحياة لا يختلف وفقاً لمتغير الجنس، بينما كان مقدار الإسهام مختلف وفقاً لمتغير الكلية.

❖ **دراسة عوض (2012) مصر:**

عنوان الدراسة: تقويم جودة الحياة المهنية في بيئة العمل.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج لتقويم جودة الحياة المهنية في بيئة العمل الجامعية كدراسة ميدانية مقارنة بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة في مصر.

عينة الدراسة: طبقت مفردات الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية والخاصة.

أهم نتائج الدراسة: أكدت الدراسة وجود علاقة معنوية ذات دلالة احصائية بين تحقيق أبعاد جودة الحياة الوظيفية وبين تحسين كفاءة الأداء عند أعضاء الهيئة التدريسية ولاسيما الرضا الوظيفي.

❖ **دراسة بحر (2014) الأردن:**

عنوان الدراسة: تأثير جودة حياة العمل على تنمية الاستغراق الوظيفي كأحد جوانب التفاعل والانتماء من قبل العاملين تجاه منظماتهم.

أهداف الدراسة: تعرف مستوى جودة حياة العمل في كل من دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث، وتحديد أثر عوامل جودة حياة العمل على الاستغراق الوظيفي للموظفين العاملين في هاتين المؤسستين.

عينة الدراسة: طُبقت الدراسة على كل من مدير مدرسة، ومساعد مدير مدرسة والبالغ عددهم (1257) موظفاً.

أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين جودة حياة العمل وتنمية الاستغراق الوظيفي في المؤسستين، إلا أن مستوى جودة حياة العمل ودرجة الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث كان أفضل منه لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم الحكومية.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

أسهمت الدراسات السابقة في إثراء معلومات الباحث التي وظفها في تقديم وصياغة الإطار النظري، واجراء الدراسة السيكو مترية لأدوات البحث تبعاً للمنهجية العلمية المتبعة بذلك.

وأفادت الدراسات السابقة الباحث في أساليب المعاملات الإحصائية من حيث تنوع الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج دراسته، واستخدام المنهجية العلمية في تقديم الدراسة، إضافةً إلى إغناء أساليب الباحث في تناول النتائج من حيث المناقشة والتفسير.

- **الإطار النظري:**

أولا. مفهوم ظروف بيئة العمل: يتوقف نجاح المنظمات في إدارة أعمالها على المعرفة السليمة لطبيعة العمل، لتحديد نوع الأساليب التي تسلكها المنظمة ولتحديد أهدافها والمحافظة على بقائها، والتي تشكل بيئة العمل التي يزاول فيها الأفراد مهامهم لتحقيق أهداف المنظمة.

ويشير (شنوان،2006 ،67) إلى أن بيئة العمل هي كل ما يحيط الفرد في مجال عمله، ويؤثر في سلوكه وأدائه، وفي ميوله تجاه عمله، والمجموعات التي يعمل معها، والإدارة التي يتبعها، ويمثل الانطباع العام المتكون لدى أعضاء المنظمة كإطار معنوي والمتضمن متغيرات عديدة مثل فلسفة الإدارة العليا، وظروف العمل ونوع العلاقات بين أفراد التنظيم.

من هذا المنطلق أصبح التعرف على بيئة العمل، وسيلة مهمة لتحسن الأداء ورفع سوية العاملين والزامهم بالالتزام نحو منظمتهم وتحقيق أهدافها، فالإدارة الفعالة هي التي تحرص على متابعة التفاعلات ما بين العاملين وعناصر البيئة، الأمر الذي يدفع بالإدارة إلى تبني سياسات وإجراءات لدعم الجوانب الإيجابية، ومحاولة التقليل من السلبيات للوصول إلى بيئة عمل نموذجية يتم العمل فيها بارتياح ورضا.

ثانيا. عناصر بيئة العمل: يمكن تحديد أهم عناصر بيئة العمل من خلل النقاط التالية:

1- طبيعة العمل التربوية.

2- أسلوب إدارة المدرسة في القيادة والإشراف.

3- العلاقات السائدة داخل المدرسة وتتضمن: علاقة المعلم بالإدارة، علاقة المعلم مع زملائه، علاقة المعلم مع طلابه.
4- اللوائح والأنظمة التي تحكم علاقة المعلمين بالمدرسة.
5- تقنيات التعليم المتوفرة، ونوع التكنولوجيا المستخدمة.
6- صراع الدور وغموضه (إداري تعليمي).
7- أساليب الاتصالات المتبعة في المدرسة. (مشيخي، 2008، 54).

ثالثا. ظروف بيئة العمل: يمكن اعتبار مجموعة العوامل التي تقلل سلوك العامل هي الظروف المحيطة بالعامل، فقد تكون ناتجة عن الخصوصيات الفردية (تكوينية، شخصية، استعدادية) والتي تؤثر بشكل مباشر في سلوك الفرد، وقد تكون ناتجة عن طبيعة العمل في حد ذاته (إرغامات العمل)، وهنا يورد الباحث نوعين من الظروف:

1- **ظروف العمل الفيزيقية:** فقد دلت نتائج بعض الدراسات على أن المناخ الصحي المناسب في بيئة العمل المادي كالإضاءة والتهوية والضوضاء، ونوبات العمل والحرارة، وغيرها من العوامل الطبيعية في بيئة العمل التي تؤثر على نفسية الأفراد وأدائهم ورضاهم عن العمل.
2- **الظروف النفسية:** والمتعلقة بطبيعة العمل مثل إحساس المعلم بمشاعر الخصوصية المهنية، والمكانة والأهمية، ومشاعر عدم التميز والرضا عن العمل والانتماء إليه وتتأثر هذه المشاعر أو الظروف النفسية إلى حد كبير بترتيب ظروف بيئة العمل الفيزيقية وتنظيمها ومساحة مكان العمل ذاته، واللذان يتركان بدورهما أثراً ايجابياً لدى المعلم الذي يتجلى في سلوكه واتجاهاته وقيمه نحو العمل في مؤسسته وإلى جانب ظروف بيئة العمل الفيزيقية والنفسية التي تظهر مجموعة ظروف أخرى منها ظروف بيئة العمل الشخصية المحيطة بالمعلم ،ويقصد بذلك قدرة الفرد على الاندماج مع زملاء العمل، والتفاعل مع الإدارة التي ينتمي إليها وشعور المعلم بالمعاملة الإنسانية التي تزيد من تقدير المعلم لذاته وترفع روحه المعنوية (الظاهري،2011، 12).

3- **ظروف بيئة العمل: المتعلقة بمهنة التعليم:**

أ- **الحوافز:** تعتبر أهم محددات السلوك فهي تستخدم في إثارة سلوكيات معينة بقصد تحقيق أهداف معينة، وهناك أنواع للحوافز منها: المادية مثل الأجر الذي يتقاضاه المعلم، حوافز مادية معنوية والمتمثلة بكتاب شكر، أو توليه منصب إداري على جانب عمله كمعلم.
ب- **ساعات العمل:** يقصد بها الساعات الفعلية التي يقوم بتدريسها المعلم، فكلما كان عدد الساعات التخصصية دقيقاً كلما كان تقديم المادة العلمية أوضح.
ت- **الاتصالات:** هي نقل معلومات من الإدارة إلى المعلم أو العكس بقصد توضيح صورة عن العمل أو إصداراً لأمر معين يتعلق بطبيعة العمل.
ث- **التعب:** هو حالة فسيولوجية نفسية تنشأ من خلال العمل لفترة طويلة، وهذا التعب يمكن أن يكون نفسياً، أو عقلياً، أو جسمياً.
ج- **الملل:** ينشأ عن مزاولة الفرد لعمل لا يميل إليه، ولا يشعر بدافعية نحوه، ويميل فيها الفرد إلى الانصراف عنه.
ح- **ضغوط العمل:** تؤثر طبيعة العمل على نواحي كثيرة من حياة المعلم خاصة في المجالات التعليمية، ويؤكد بعض الباحثين أن طبيعة العمل الفقيرة ينتج عنها الإحباط وحالة من الاحتراق النفسي اللذان يؤديان انخفاض الدافعية نحو التدريس. (اشتيوي،2007، 43).

- **جودة الحياة:**

أولا. مفهوم جودة الحياة:

يعتبر مفهوم جودة الحياة مفهوماً شاملاً يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد وهو يتسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه ذاته، وبناءً عل ذلك فان لجودة الحياة ظروف موضوعية ومكونات ذاتية، وتتضح جودة الحياة من العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد وبيئته هذه العلاقة التي توسطها المشاعر والأحاسيس والمدركات للفرد، والتي تؤكد على أهمية دور البيئة والعوامل الثقافية كمحددات لجودة الحياة(Rogresom,1999,968).

ويعبر والتون (Walton) عن مفهوم جودة الحياة الوظيفية من خلال اقتراح ثمان محاور وهي (الأجور المناسبة، ظروف بيئة العمل الأمنة والصحية، وتنمية القدرات الإنسانية، التطورات والسلامة المهنية، الاندماج الاجتماعي، الثقة والاطمئنان ضمن الوسط الاجتماعي العام في بيئة العمل). وقد ركز بذلك على تصورات وإدراكات العاملين لمستوى البيئة المادية والمعنوية للعمل، بحيث تتضمن مكونات البيئة المادية والمعنوية مجموعة من العوامل أهمها: المزايا والفوائد، أنظمة الحوافز والمكافأة، الأمن الوظيفي، المشاركة في صناعات القرارات، الرضا الوظيفي، والقدرة على الوفاء بالالتزامات، وتوفر العلاقات الانسانية، وانخفاض معدل الغياب، والشعور بالرضا والسعادة في بيئة العمل. (Walton,1973).

ثانيا. اتجاهات دراسة جودة الحياة الوظيفية:

ترتكز هذه الاتجاهات على مدرستين: الأولى مدرسة الموارد البشرية التي ترتكز على ضرورة إشباع الحاجات الداخلية والخارجية للفرد، ودوره في المنظمة كالمشاركة في اتخاذ القرار، والرغبة في الانتماء والالتزام، وتبادل المعلومات وحرية التعبير في الوسط المهني الذي يعتبر فضاءً للاندماج وتنشئة الفرد.

المدرسة الثانية: هي المقاربة التقنية، الاجتماعية التي تراعي العامل ومحيطه العام، والجانب الإنساني، ويتم ذلك من خلال إعادة بناء نماذج وطرق العمل، والتكيف التكنولوجي، وتعديل النسق التنظيمي، وبناءً عليه يتم تحقيق جودة الحياة الوظيفية من خلال اتحاد الجانب الاجتماعي والتقني في المؤسسة(Goodman,1979P21).

ثالثا. أبعاد جودة الحياة الوظيفية: وتتمثل في الأمور الآتية:

1-**نوعية العلاقات الاجتماعية:** كالاعتراف بالعمل، الاحترام، الاصغاء، احترام الزملاء، وأوقات العمل، الاتصالات، الحوار الاجتماعي، المشاركة في اتخاذ القرارات.

2-**نوعية منظمة العمل:** تتمثل بنوعية تعليمات العمل، قدرة المنظمة على الدعم والمساعدة في حل المشاكل المتعلقة بالخلل الوظيفي، مسار التقدم الوظيفي، الصعوبات، التعب، السلامة المهنية، الأخطار النفسية-اجتماعية.

3-**إمكانيات الإنجاز والتطور المهني:** المكافأة، التدريب، الحقوق، تطوير القدرات، ضمان المستقبل المهني، (قاسم، 2011، 520).

رابعا. عوامل نجاح جودة الحياة الوظيفية:

تتكون من الجهود والأنشطة المنظمة التي تستخدمها إدارة الموارد البشرية في المنظمة بهدف توفير حياة وظيفية أفضل للعاملين بقصد إشباع احتياجاتهم من خلال توفير بيئة عمل صالحة، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات وتوفير متطلبات الأمن والاستقرار الوظيفي والعاطفي لهم، وإتاحة الفرص الملائمة لتحسين الأداء، بقصد انجاح الجودة الوظيفية في المؤسسات.

ويمكن تحديد بعض العوامل الأخرى مثل: نظام الاتصالات، نظم المقترحات، مجهودات المنظمة. (بحر، 2014، 187).

خامسا. قياس جودة الحياة الوظيفية: هناك العديد من الدراسات التي تؤكد استعمال وثيقة الجرد الكلي لجودة الحياة الوظيفية وتتضمن مكوناتها ما يلي:

1- **المكافأت:** أجور، أرباح، ضمان مكافأة.
2- **المسار المهني:** إمكانية التطور، التحويل من مكان العمل، التكوين والإتقان.
3- **أوقات العمل:** ساعات العمل، الساعات الإضافية، التغيب.
4- الجو السائد مع زملاء العمل، الشعور بالانتماء، المنافسة، صراع الأدوار.
5- **العلاقة مع رؤساء العمل:** العلاقة المتبادلة مع المرؤوسين، العلاقة مع الأخرين، الملاحظات والتقييم، الاتصال وتلقي المعلومات. (عبد الله،2009، 54).
6- **العوامل المؤثرة في تقييم الوظائف:** فعالية العمل، نوع الوظيفة، الكفاءة والعمل، الاستقلالية، تنوع المهام، تبادل المشاعر، الانجاز على أرض الواقع، المشاركة في اتخاذ القرار.
7- **العوامل الداعمة للعاملين:** التكفل أثناء الغياب، تقسيم وتوزيع المهام، العلاقة مع النقابة.
8- الخصائص الفيزيقية لمحيط بيئة العمل كمكان العمل، الإضاءة، التهوية.
9- الرطوبة، الضجيج (Gilles dupuis,1994).

إجراءات البحث: منهج البحث: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الأكثر استخداماً في المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية حيث يزود الباحث بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظاهرة المدرسة،" والدراسات الوصفية لا تقف عند مجرد جمع البيانات والحقائق بل تتجه إلى تصنيف هذه الحقائق وتلك البيانات، وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها، وتحديدها بالصورة التي هي عليها كمياً وكيفياً بهدف الوصول إلى نتائج نهائية يمكن تعميمها" (الأحمد،191،2010).

مجتمع البحث: يتضمن المجتمع الأصلي للبحث جميع المعلمين في مدارس محافظة دمشق، والبالغ عددهم (3986) معلماً ومعلمة وفقاً لبيانات نظم المعلومات في مديرية تربية دمشق، والدليل الإحصائي لعام (2016-2017).

عينة البحث: تم توزيع المقاييس بطريقة مقصودة على جميع المعلمين الذين تمكّن الباحث من التواصل معهم بعد أن قسم مدارس محافظة دمشق إلى خمسة مراكز (غرب، شرق، شمال، جنوب، ومراكز محافظة دمشق). وتمّ استرجاع (100) مقياس مكتمل وصحيح وصالح للمعالجة الإحصائية مع مراعاة عدم شمول العينة الاستطلاعية في عينة الدراسة النهائية، ويبين الجدول رقم (1) توزع أفراد عينة البحث حسب متغيرات البحث:

الجدول رقم (1): توزع أفراد عينة البحث حسب متغيرات البحث

المتغير	فئات المتغير	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	47	%47
	أناث	53	%53
عدد سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	42	%42
	من خمس سنوات وأعلى	58	%58

يتضح من الجدول السابق أن أكبر نسبة هي الإناث بنسبة 53% ونسبة الذكور 47% وبالنسبة عدد سنوات الخبرة النسبة الأكبر لفئة من خمس سنوات وأعلى 58%.

5-أدوات البحث:

مقياس ظروف بيئة العمل في البيئة التربوية: قام الباحث بتصميم المقياس بعد قراءاته للأدب التربوي والنفسي والاداري والتنظيمي المتعلق ببيئة العمل، وعلى ملاحظات الباحث الميدانية كونه يعمل في نفس المجال التربوي، وعلى بعض الدراسات

السابقة التي استخدمت مقاييس مشابهة مثل دراسة (عبد الرحمن، 2013) ودراسة (حسين وبدر، 2010)، ودراسة (الضامن وحسن، 2011) والمطبقة في بيئة العمل التربوية.

وتمّ تقسيم المقياس إلى خمسة أبعاد رئيسة، موزعة على (46) بنداً إضافة إلى التعليمات التي توضح أهداف الدراسة وموضوعها وطريقة الإجابة.

وتشمل الأبعاد (البعد التنظيمي، بّعد العلاقات، بّعد النمو المهني، بّعد الحوافز والترقية، بّعد الظروف الفيزيقية).

. الخصائص السيكو مترية لمقياس بيئة العمل:

للتأكد من صدق الأدوات والتحقق من صلاحيتها من حيث الصياغة والوضوح، وشموليتها للأبعاد التي تضمنتها، اعتمد الباحث على:

1–**الصدق الظاهري:** أو صدق المحكمين: عرضت الأدوات على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق، بهدف توفير البيانات والمعلومات اللازمة عن صحة المحتوى لهذه الأداة، أنظر الملحق رقم (1)، وبناءً على أداء المحكمين وملاحظاتهم تم حذف بعض البنود المتكررة، وتعديل الأخرى وإعادة فرز الأبعاد ليستقر العدد النهائي لمقياس ظروف بيئة العمل (43) بنداً والملحق (2) يبين الصورة النهائية لهذه الأداة.

2–**صدق الاتساق الداخلي:** يقوم هذا النوع من الصدق على حساب ارتباطات درجات الفقرات مع الدرجة الكلية، وكذلك مع الأبعاد التي ينتمي إليها، إضافة إلى حساب الارتباطات البيئية، عن طريق معامل الارتباط بيرسون، لمعرفة مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس بهدف التحقق من مدى صدق المقياس، والجدول (2) يبن ذلك:

الجدول رقم (2): معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	الأبعـــــــــــاد	قيمة معامل الارتباط
1	البعد التنظيمي	0،74
2	بُعد العلاقات: . المدرسة . الزملاء . الطلبة	0،630،690،550،60
3	بُعد النمو الوظيفي	0،70
4	بُعد الحوافز	0،75
5	بُعد الظروف الفيزيقية	0،80

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة 0،05، وهي درجة ارتباط موجبة، وهذا يدل على مقياس صدق المقياس في ضوء ما وضع لقياسه.

ثبات المقياس:

1. **الثبات بطريقة الإعادة:**

للتأكد من ثبات المقياس قام الباحث باستخدام طريقة إعادة الاختبار، وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلماً ومعلمة، وبعد اسبوعين أعاد الباحث تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة، ومن ثم رصد نتائج التطبيقين للأداة، وحساب معامل الارتباط بينهما وفقاً لقانون بيرسون، والذي بلغ كما يوضح الجدول رقم (3) لمقياس ظروف بيئة العمل (0،84)، وتعتبر هذه النسبة عالية ومقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة.

الجدول رقم (3): نتائج معامل ارتباط بيرسون للثبات بالإعادة

الثبات بطريقة الإعادة	ظروف بيئة العمل
	%0،84

2. ثبات بالتجزئة النصفية:

تمّ حساب طريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل بيرسون، وبما أن استخدم طريقة التجزئة النصفية لا تسمح بالتأكد من تجانس المقياس في شكله الكلي لذا اعتمد الباحث على تصحيح معادلة الثبات هذه وفق التجزئة النصفية، بمعادلات احصائية أخرى كمعادلة" سيبرمان براون" ومعادلة "غوتمان" والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول رقم (4) ثبات استبيان ظروف بيئة العمل بطريق التجزئة النصفية

طرق قياس الثبات	الثبات بالتجزئة النصفية	الثبات بعد التصحيح معادلة"سبيرمانبراون"	الثبات بعد التصحيح معادل"جوتمان"
النسبة	0،62	0،76	0،91

من الجدول السابق رقم (4) نبين أن معامل الثبات الكلي مقدرة ب 0،62% وهي درجة ثبات جيدة ويمكن اعتمادها لقياس ما وضع المقياس لأجله.

2-مقياس جودة الحياة الوظيفية:

قام الباحث باستخدام مقياس جودة الحياة الوظيفية ل(يحيى النجار عبد الرؤوف الطلاع،2015) والمكون من أربعة أبعاد رئيسة هي (المجال النفسي، المجال الاجتماعي، المجال الوظيفي، المجال العام لجودة الحياة)، ويتضمن كل بعد (12)بنداً ليصبح المقياس مؤلفاً من (43) بنداً، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تدرج رباعي (دائماً، غالباً، احياناً، ابداً) ويقابلها على التوالي الدرجات(4،3،2،1)، وتدل الدرجة المنخفضة على ضعف في جودة الحياة الوظيفية، أما الدرجة المرتفعة فتدل على وجود جودة حياة مرتفعة.

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال:

1. صدق المحكمين:

من خلال عرضه على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق، وقد كانت نسبة موافقة المحكمين على فقرات المقياس لا تقل عن نسبة (0،85%)مما يعني أن المقياس صالح للتطبيق على عينة الدراسة.

2. صدق البناء بطريقة الاتساق الداخلي:

تم تطبيق المقياس على العينة، وذلك بإيجاد معاملات الارتباط لكل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين المجالات مع بعضها البعض والجدول رقم (5) يبن ذلك:

الجدول رقم (5): مصفوفة الارتباط لمجالات مقياس جودة الحياة الوظيفية

البيان	المجال النفسي	المجال الاجتماعي	المجال الوظيفي	المجال العام
المجال الاجتماعي	**0،641****	-		
المجال الوظيفي	**0،439***	**0،530****	-	
المجال العام لجودة الحياة الوظيفية	**0،701****	**0،658****	**0،703****	**-**
الدرجة الكلية للمقياس	**0،808****	**0،817****	**0،820****	**0،918****

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد ارتباطات دالة احصائياً عند مستوى دلالة0،05 بين كل مجالات مقياس جودة الحياة الوظيفية، تؤكد هذه النتيجة ان المقياس يتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

. ثبات مقياس جودة الحياة الوظيفية:

1. طريقة التجزئة النصفية: تم ذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الأسئلة الفردية والاسئلة الزوجية، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول رقم (6): معامل ثبات مقياس جودة الحياة الوظيفية

م	المجالات	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	مستوى الدلالة
1	المجال النفسي	12	0،550	0،703	0،01
2	المجال الاجتماعي	12	0،697	0،773	0،01
3	المجال الوظيفي	12	0،458	0،628	0،01
4	المجال العام لجودة الحياة الوظيفية	12	0،561	0،718	0،01
5	الدرجة الكلية	48	0،695	0،820	0،01

يتضح من الجدول رقم (6) أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية جميعها كانت مرتفعة وكانت بنسبة (0،820) وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

2-طريقة الثبات ألفا كرو نباخ: **الجدول رقم (7): يوضح ذلك**

م	المجـــــــــالات	معامل ثبات كرو نباخ
1	المجال النفسي	0،744
2	المجال الاجتماعي	0،830
3	المجال الوظيفي	0،812
4	المجال العام لجودة الحياة الوظيفية	0،883
5	الدرجة الكلية	0،856

من الجدول (7) يتضح أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ كانت مرتفعة وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

6- عرض نتائج البحث ومناقشته:

نتيجة السؤال الأول: ما مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية، والجدول رقم (8) يوضح ذلك:

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المقياس

م	المجال	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسب المئوية	ترتيب الفقرات
1	المجال النفسي	283،39	2،8339	0،4579	%70،85	3
2	المجال الاجتماعي	340،45	3،4045	0،4426	%85،11	1
3	المجال الوظيفي	254،15	2،5934	0،6116	%64،48	4
4	المجال الحياتي	291،03	2،96697	0،5323	%74،24	2
5	المجال الكلي	295،00	2،9500	0،4241	%73،75	

يبين الجدول السابق أن النسب تراوحت ما بين(3،62.2،54)، وبالنظر إلى فقرات المجال الرابع في الجدول (8) من حيث متوسطاتها الحسابية، والنسب المئوية والترتيب التي حصلت عليه من حيث درجة توافر عناصر الحياة للمجال الحياتي يجد الباحث أنه توجد (3) مجالات ذات متوسطات أعلى من (2،79) مما يعني وجود درجة جودة الحياة الوظيفية مرتفعة فيها، وان هناك مجالا واحدا ذا درجة متوسطة ويأتي ترتيب المجالات حسب المتوسطات والنسب المئوية وفق الترتيب الاتي: المجال الاجتماعي بالمرتبة الأولى يليه المجال الحياتي ثم المجال النفسي، والمجال الوظيفي في أخر مرتبة، أما الدرجة الكلية للمقياس فكانت (73،75%).كنسب مئوية وهي درجة مرتفعة، مما يعني وجود جودة حياة وظيفية لأفراد عينة البحث من المعلمين.

التفسير: تعود هذه النتيجة الى شعور المعلمين في المدارس بجودة الحياة الوظيفية وبالرضا والسعادة أثناء أدائهم لعملهم الذي يتميز بالجودة وشعورهم بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية والتحكم الذاتي الفعال في حياتهم وبيئتهم وإشباعهم لحاجاتهم بطرق تتسم بالقدرة على حل المشكلات وارتفاع مستوى الدافعية المرتبطة بنظام التحفيز المعنوي والمادي في المدرسة وقد تعود هذه النتيجة غلى قدرة المعلمين على اتخاذ القرار في البيئة الصفية من خلال استشعارهم بالأمن النفسي وإمكانية النجاح والتطور وشعورهم بالمساندة الاجتماعية في إدارة المدرسة.

ومن جهة أخرى يرى الباحث إن هذه النتيجة متأثرة برضا المعلم عن عمله الذي يعكس نوعية حياة المعلم المهنية وإلى ظروف العمل والخدمات والتجهيزات المقدمة من الوزارة إلى المدرس.

. الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين ظروف بيئة العمل وجودة الحياة الوظيفية لأفراد عينة البحث.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المعلمين على مقياس مصادر طبيعة العمل ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الوظيفية.

الجدول رقم (9): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لظروف بيئة العمل وجودة الحياة الوظيفية

متغيرات الدراسة	ظروف بيئة العمل	مستوى الدلالة
جودة الحياة الوظيفية	0،70	دالة عند مستوى 0،01

يوضح الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية بين ظروف بيئة العمل وجودة الحياة الوظيفية ويمكن إبراز العلاقة الارتباطية بين الأبعاد التفصيلية لظروف بيئة العمل وجودة الحياة الوظيفية في الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10): العلاقة الارتباطية بين ابعاد ظروف بيئة العمل وجودة الحياة الوظيفية.

أبعاد جودة الحياة الوظيفية	ظروف بيئة العمل
المجال النفسي	**0،43**
المجال الاجتماعي	**0،69**
المجال الوظيفي	**0،44**
المجال الحياتي	**0،70**

من الجدول السابق تبين أنه توجد علاقة ارتباطية بين كل من: ظروف بيئة العمل والمجال النفسي، والمجال الاجتماعي والمجال الوظيفي، والمجال الحياتي.

التفسير: يمكن تفسير العلاقة الارتباطية من خلال أدبيات الإطار النظري الذي يشير بصفة عامة إلى إن مناخ العمل الجيد يؤدي إلى الرضا المهني فينبئ بجودة الحياة الوظيفية لما يحققه من اشباعات لدى الأفراد على المستوى المادي والمعنوي مما يعني استقرار الحالة النفسية، والأمر الذي ينعكس بالإيجاب على كافة مجالات الحياة الوظيفية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة(المغربي،2004) التي اشارت إلى أن ظروف العمل الجيدة تؤثر على درجة استمتاع المعلمين بالحياة وكما أشارت دراسة (رسلان،2009) إلى أن مصادر طبيعة العمل تعتبر عاملاً مهماً ومؤثراً على التوافق النفسي لدى المعلمين. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة كلاً من (حسين وبدر ،2010) و(المالكي،2011) ودراسة(جودة،2010).

. الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في ظروف بيئة العمل عند افراد عينة البحث تُعزى الى متغير الجنس.

الجدول رقم (11): نتائج (ت) ستودنت لمتوسطات درجات المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس

ابعاد ظروف بيئة العمل	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجة الحرية
البعد التنظيمي	ذكر	47	20،40	3،09	1،60	98
	أنثى	53	21،33	2،73		
بُعد العلاقات	ذكر	47	23،80	3،93	1.60	98
	أنثى	53	23،32	3،96		
بُعد النمو المهني	ذكر	47	14،36	2،75	1،35	98
	أنثى	53	14،54	2،47		
بُعد الحوافز والترقية	ذكر	47	9،23	2،00	2،2598	
	أنثى	53	10،09	1،81		
بُعد الظروف الفيزيقية	ذكر	47	13،012	2،65	0،68	98
	أنثى	53	13،54	3،33		
الدرجة الكلية	ذكر	47	80،93	9،65	1،08	98
	أنثى	53	82،84	9،00		

من الجدول السابق يتبن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05، و"ت" المحسوبة أصغر من "ت" الجدولية، يعني انه ليس هناك فروق بين الجنسين في ظروف بيئة العمل ككل والبعد التنظيمي وبُعد العلاقة وبُعد النمو المهني وبُعد الظروف الفيزيقية.

ولوحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الذكور والإناث على مصدر الحوافز والترقية لصالح الذكور.

التفسير:

يفسر الباحث من خلال رؤيته للظروف المتساوية التي تخص المعلمين ومناخ العامل داخل المدرسة المتعادل بالنسبة للمعلمين والمعلمات، أما فيما يخص الحوافز والترقية والتي كانت لصالح الذكور، ومن خلال عدة عوامل منها المسؤولية الأسرية والتي تتطلب من المعلم كفاية أكبر من الناحية المالية أكثر من الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد الرحمن، 2013).

. الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في ظروف بيئة العمل عند أفراد عينة البحث تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية قسم الباحث عدد سنوات الخبرة في التدريس إلى أربعة مجموعات كما هو موضح في الجدول الاتي، ومن اجل التعرف على الفروق استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي

الجدول رقم (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير عد سنوات الخبرة

مصادر طبيعة العمل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ت"	مستوى الدلالة0،05
البعد التنظيمي	بين المجموعات	41،233	3	13،744	0،62	غير دال
	داخل المجموعات	811،767	96	8،456		
	المجموع	853،000	99			
بُعد العلاقات	بين المجموعات	6،425	3	2،141	1،13	غير دال
	داخل المجموعات	1526،327	96	15،899		
	المجموع	1532،750	99			
بُعد النمو المهني	بين المجموعات	52،067	96	6،425	2،77	دال
	داخل المجموعات	616،773	99			
	المجموع	668،840				
بُعد الحوافز والترقية	بين المجموعات	10،992	3	3،775	2،94	دال
	داخل المجموعات	362،398	96			
	المجموع	373،390	99			
بُعد الظروف الفيزيقية	بين المجموعات	40،196	3	13،399	107	
	داخل المجموعات	868،554	96	9،47		غير دال
	المجموع	908،750	99	118،440		
لدرجة الكلية	بين المجموعات	325،320	3	77،369	1،60	
	داخل المجموعات	7427،430	96			غير دال
	المجموع	7752،750	99			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد ظروف بيئة العمل باستثناء بُعد النمو المهني، وبُعد الحوافز والترقية لصالح المعلمين الذين يمتلكون عدد سنوات خبرة ما بين (5 إلى 10) سنوات.

التفسير:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المعلمين على ظروف بيئة العمل في المدرسة والمتعلقة ب(البعد التنظيمي بعد العلاقات ،بُعد الظروف الفيزيقية)، تبعاً لعدد سنوات الخبرة، ويرى الباحث أن المعلمين يعملون في بيئة تربوية واحدة ولا يعتقد تجزئة العمل حسب القدم، أما فيما يخص بُعد النمو المهني وبعد الحوافز والترقية التي وجدت فروق لصالح أصحاب عدد السنوات الأكثر خبرة من (5إلى10)سنوات راجعاً إلى أن عامل الأقدمية يلعب دوراً كبيراً في الترقية والتطور من حيث القواعد المهنية والقرارات الإدارية وفق قانون العاملين في الدولة تتفق هذه الدراسة مع الاطار النظري ونتائج دراسة(الضامن وحسن،2011)التي أظهرت ان قيم العمل التي أسهمت في جودة الحياة لا تختلف وفق متغير الجنس.

. الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة الوظيفية عند أفراد عينة البحث تُعزى إلى متغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تمّ استخدام "ت" ستودنت لحساب الفروق في المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على مقياس جودة الحياة الوظيفية تبعاً لمتغير الجنس كما هو موضح في الجدول (13).

الجدول رقم (13): اختبار "ت" ستودنت لمتوسطات درجات المعلمين لمتغير الجنس على مقياس جودة الحياة

المجالات	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجة الحرية
المجال النفسي	ذكر	47	2،51	0،450	5،372	دال
	أنثى	53	3،004	0،366		
المجال الاجتماعي	ذكر	47	3،181	0،546	4،055	دال
	أنثى	53	3،529	0،312		
المجال الوظيفي	ذكر	47	2،382	0،562	2،622	دال
	أنثى	53	2،705	0،610		
المجال الحياتي	ذكر	47	2،663	0،411	4،549	دال
	أنثى	53	3،132	0،519		
الدرجة الكلية	ذكر	47	2،659	0،409	4،841	دال
	أنثى	53	3،362	0،362		

من الجدول السابق نلاحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في جميع أبعاد جودة الحياة الوظيفية، وفي الدرجة الكلية للمقياس.

التفسير:

قد تعود هذه النتيجة إلى أن الالتزامات والمسؤوليات العائلية للمرأة تدفعها إلى تحمل مسؤوليات وواجبات العمل، والتي تساعد في اتزانها وإعطاء حياتها الشخصية حقها وعملها حقه وهذا بدوره ما يدفعها إلى الانجاز والالتزام المهني أكثر والذي يرفع من مستوى تقديرها لذاتها ويشعرها بالرضا والسعادة وبالتالي ارتفاع مستوى جودة الحياة الوظيفية لديها.

وتختلف هذه النتيجة مع احدى نتائج دراسة (عبد الخالق،2010) التي أشارت الى وجود فروق جوهرية لصالح الذكور في مستوى جودة الحياة وتختلف مع دراسة (علام،2012) التي أشارت لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى جودة الحياة.

. الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في جودة الحياة الوظيفية عند أفراد عينة البحث تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار"ت" ستودنت كما هو موضح في الجدول الاتي:

الجدول رقم (14): اختبار"ت" ستودنت لمتوسطات درجات المعلمين على مقياس جودة الحياة الوظيفية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

المجالات	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة عند 0،05
المجال النفسي	5سنوات وأقل	47	3،072	0،430	4،0162	دال
	أعلى من 5سنوات	53	2،705	0،421		
المجال الاجتماعي	5سنوات وأقل	47	3،609	0،328	3،969	دال
	أعلى من 5سنوات	53	3،294	0،458		
المجال الوظيفي	5سنوات وأقل	47	2،886	0،454	3،765	دال
	أعلى من 5سنوات	53	2،430	0،629		
المجال الحياتي	5سنوات وأقل	47	3،215	0،406	3،768	دال
	أعلى من 5سنوات	53	2،833	0،527		
الدرجة الكلية	5سنوات وأقل	47	2،817	0،406	4،935	دال
	أعلى من 5سنوات	53	3،195	0،341		

يلاحظ الباحث من الجدول السابق رقم (14) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى (5 سنوات فأقل) وبين (مستوى أعلى من خمس سنوات) لصالح عدد سنوات الخبرة الأكبر (5سنوات أعلى) في جميع المجالات والدرجة الكلية للمقياس.

التفسير: قد تعود هذه النتيجة إلى ارتباط الخبرة بارتقاء المستوى الوظيفي حيث يُعد الحصول على مستوى وظيفي جديد (كموجه تربوي) مؤشراً مهماً للرضا عن الحياة الوظيفية، ويرى الباحث أن الخبرات التي يمر بها المعلم خلال مراحل حياته المهنية لها دور مهم في ثبات رؤيته لجودة حياته الشخصية والمهنية. ويمكن تفسير هذه النتيجة ايضاً في ضوء الحاجات التي يشبعها المعلم في بيئة العمل وشعوره نتيجة ذلك بالرضا والسعادة لأن زيادة عدد سنوات الخبرة تحقق طموح المعلم ، وأكثر تحكماً في بيئتهم المهنية، ومقاومةً للضغوط النفسية والمهنية في بيئة العمل التربوية، اضافةً إلى أن أصحاب عدد السنوات الأكثر يتمتعون بمزايا وظيفية كالراتب، وقلة الأعباء وعدد الساعات التعليمية والترقية و زيادة مستوى الاحترام والتقدير من الآخرين نتيجة عطاءاته وتقديراً لدوره التربوي وهذا بدوره يرفع مستوى إحساسه بجودة الحياة الوظيفية لديه تختلف هذه النتيجة مع احدى نتائج دراسة (الضامن وحسن، 2011)، التي بينت انه لا يوجد أثر إيجابي لمتغير عدد سنوات الخبرة في جودة الحياة الوظيفية.

المقترحات: في ضوء ما توصلت اليه نتائج البحث فإن الباحث يقترح ما يلي:

1- تهيئة الظروف المادية والنفسية والاجتماعية للمعلمين بصفة عامة، ووضع برامج خاصة لرفع مستوى جودة الحياة الوظيفية بما يضمن الرضا والطمأنينة والراحة والسعادة في بيئة العمل.

2- محاولة تلبية حاجات المعلمين، ومراعاة أوضاعهم النفسية والاجتماعية التي تلعب دوراً هاماً في إحساس المعلم بجودة الحياة الوظيفية وذلك من خلال الرعاية الصحية، تأمين المسكن، مشاركتهم باتخاذ القرارات، مشاركتهم في عملية الإشراف التربوي.

3- تحسين جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين من خلال نشر ثقافة جودة الحياة وتوليد القناعة لديهم ان تحسين جودة الحياة هو هدف واقعي يمكن تحقيقه في بيئة العمل.

4- الاهتمام بتحسين ظروف بيئة العمل التربوية للحد من الضغوط التي تواجه المعلمين وتدفعهم إلى ترك العمل.

5- الاهتمام بمعالجة الظروف البيئية غير المناسبة للبيئة التربوية والتي تؤدي إلى انخفاض في مستوى جودة الحياة الوظيفية للمعلمين.

6- توفير بيئة تربوية ونفسية جيدة للمعلم لأنه الركن الأساسي في العملية التربوية.

اجراء بحوث أخرى تتضمن بعض المهن والوظائف الإدارية وعلى عينات مختلفة.

7- المراجع

المراجع العربية:

1- اشتوي، محمد. (2014). **اتجاهات العاملين نحو جودة الحياة العمل في بلدية غزة**، بحث منشور في مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد (42)، المجلد (8).

2- بحر، يوسف. (2014). **جودة حياة العمل وأثرها على تنمية الاستغراق الوظيفي**، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر.

3- رونالدو، ريجيو. (1999). **المدخل على علم النفس الصناعي والتنظيمي**، ترجمة فارس حلمي، دار الشروق للنشر، الطبعة الرابعة، الأردن.

4- الشنوان، صلاح. (2011). **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، مصر.

5- الضامن، عبد الفتاح، حسن، خليفات. (2012). **أثر ظروف العمل في الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية** في أقاليم جنوب الأردن، مجلة جامعة دمشق، مجلد (26)، العدد (2)، سورية.

6- الظاهري، حماد. (2007). **بيئة العمل الداخلية وعلاقتها بالتسرب الوظيفي**، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية، السعودية.

7- عبد الرحمن، ماجدة. (2013). **جودة حياة العمل وتأثيرها في الاسبقيات التنافسية**، دراسة استطلاعية لأراء عينة من العاملين، مجلة تنمية الرافدين، العدد (112). مجلد (35)، العراق.

8- عبد العزيز، سلاف. (2012). **طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة**، رسالة ماجستير، ملية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، الجزائر.

9- عبد الله، إيمان. (2009). **أثر تغيير الإدارة كمتغير وسيط على العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية وتمييز أداء المنظمات** بالتطبيق على الهيئة العامة لموانى بورسعيد، مجلة البحوث المالية والتجارية، مصر.

10- عوض، حسن. (2012). **تقييم جودة الحياة الوظيفية في بيئة العمل الجامعية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، منشورات في المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، مصر.

11- قاسم، مرفت. (2011). **أثر القيادة الأصلية كمتغير وسيط على العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي،** المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، مصر.

12-مريم، مشيخي. (2014). **طبيعة العمل وعلاقتها بتقدير الذات وجودة الحياة في ظل بعض المتغيرات،** رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.

13-النجار، يحيى، الطلاع، عبد الرؤوف. (2014). **التفكير الايجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية** بمحافظات غزة، بحث منشور في مجلة جامعة النجاح للأبحاث المجلد (29)، العدد (2)، قسم علم النفس، جامعة الأقصى، غزة.

14-وزارة الصحة الأردنية ومنظمة اليونيسيف. (2013). **دليل الشباب التثقيفي،** منظمة اليونيسيف، الأردن.

المراجع الأجنبية:

-Goode, D. (1997).thinking about and discussing puality of lif in R.schalock &M .J .bogale (eds). Quality of life: perspectives and issues .pp.41.

-Who- Qol Group. (1998).the development of world health organization quality of lif assessment .instrument- the (whoqol) inorlley, j, &kuyken W. (Eds).Berlim,springer- verlag.

_Tharenon, P. (1979) "Employee self – Esteem: A review of the Literature", **Journal of Vocational Behavior,** Vol. 15, pp. 1-29.

_ Viswesvaran, C., Deshperade S. & Joseph J., (1998) "Job Satisfaction as a function of top management support for ethical behavior: A study of Indian youngers", **Journal of Business Ethics**, Vol.17, pp.365-371.

_ Wayne, S.J. & Ferris, G.R... (1990) " Influence tactics, and exchange quality in supervisor – subordinate interactions: A Laboratory experiment and field study" **Journal of Applies psychology**, Vol.75, pp.487 – 499.

http://www.bank Palestine. Com/tc /mqalat /team work build. Pdf.

http://www.globalivision consulting. Com /caurse-5a .htm.

الملاحق

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	السيد المحكم	الصفة العلمية	جامعة دمشق
1	أ. د. محمود ميلاد	الأستاذ في قسم علم النفس	كلية التربية
2	أ.د. أحمد الزعبي	الأستاذ في قسم الارشاد النفسي	كلية التربية
3	أ.د.غسان زحيلي	الأستاذ في قسم علم النفس	كلية التربية
4	د.محمود علي محمد	الأستاذ المساعد في قسم أصول التربية	كلية التربية
5	د. بشرى علي	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس	كلية التربية
6	د. رنا قوشحة	المدرسة في قسم التقويم والقياس	كلية التربية

الملحق رقم (2) مقياس ظروف بيئة العمل

الرقم	العبـــــــــــارات	أوافق	غير متأكد	لا أوافق
1	إن التشريعات التنظيمية تحد وتعرقل الإبداع والتجديد			
2	إن إدارة الكلية لا تتيح للأساتذة الفرصة لمناقشة الأجور التي تهمهم			
3	لا تتعدى علاقتي مع الطلبة الإطار الرسمي داخل قاعة التدريس			
4	نوع التخصص يؤثر على العلاقات الاجتماعية للأستاذ الجامعي			
5	التوجيه في الجامعة لا يتوافق مع قدرات الطالب			
6	إن قاعات التدريس مكيفة حرارياً وتسهل مهنة التدريس			
7	أرى ضرورة تغيير إجراءات وقوانين الترقية في سلك الأساتذة			
8	الأستاذ الجامعي هو الوحيد الذي لديه القدرة على حل المشكلات البيداغوجية			
9	تصميم المباني والقاعات مناسب للتدريس			
10	ليس لدى التدريب الكافي لتأدية الواجبات العلمية والتدريسية			
11	تتميز علاقتي بالطلبة بالصرامة والجدية والحزم			
12	إعلانات التوظيف بالجامعة تتم بطريقة معلنة ورسمية			
13	تمكني وظيفتي التدريسية بالجامعة من الاستفادة من مختلف اللقاءات العلمية			
14	مستوى الضجيج الناتج في مكان العمل يؤثر على أدائي داخل القاعة			
15	التزام الإدارة بتوفير المعلومات بشفافية لمن يطلبها			
16	أشارك زملائي في مناقشة المسائل المتعلقة بالعملية التعليمية			
17	توجد علاقة بين المنهاج التعليمي والمشكلات البيئية والحياتية المعاصرة			
18	تمنيت لو أني مارست مهنة أخرى غير مهنة التدريس			
19	لا أحبذ الطريقة المعتمدة في التوجيه البيداغوجي داخل الجامعة			
20	عدم وجود الوسائل التعليمية الحديثة (الإعلام الآلي) يزيدون شعوري بالإحباط			
21	يؤسفني أن نظام الترقية المعمول به حالياً غير عادل			
22	أشعر بالارتياح عندما أقوم بتدريس الطلبة			
23	مستوى الدخل الشهري موازن لكفاءتي العلمية			
24	مستوى القيم الخلقية لبعض الزملاء العمل غير مناسبة مع منصب التدريس			
25	المناخ التنظيمي الجامعي يتيح الفرصة للابتكار وتطوير الأداء			
26	إن الاكتظاظ في قاعات التدريس يسبب لي إرهاقاً مضاعفاً			
27	تتيح لنا وظيفة التدريس بالجامعة تطوير خبراتي التعليمية			
28	وجود التهوية في مكان العمل يساعد على التدريس			
29	يتبع الأساتذة وسائل تقويم جيدة لقياس الأداء الأكاديمي للطلاب			
30	اختياري لمهنتي كانت بإرادتي			
31	اعتقد أن الإجراءات التنظيمية بالطلبة ذي جودة عالية			
32	اعتقد أن الإجراءات التنظيمية بالطلبة ذي جودة عالية			
33	كثيراً ما أقوم بمساعدة طلبتي على حل المشاكل الدراسية التي يتعرضون لها			
34	الحوافز المادية غير مناسبة لقدراتي وإمكانياتي			
35	إن ساعات التدريس الرسمية غير كافية لتقديم المقرر الدراسي			
36	إمكانية الاتصال المباشر مع الإدارة التي انتمي إليها متاحة دائماً			
37	أدى نظام الإشراف الأكاديمي إلى تكوين علاقات جيدة بيني وبين الطلبة			
38	أشارك في مناقشة السياسات والإجراءات الخاصة بالكلية			
39	أشعر بالملل نتيجة شكل القاعة			
40	تتيح لنا وظيفة التدريس بالجامعة تطوير خبراتي التعليمية			
41	تساعد الأنشطة بالكلية على تكوين علاقات اجتماعية طيبة مع زملائي			
42	لا تسمح وظيفة التدريس بالجامعة لتكوين علاقات اجتماعية جيدة مع الزملاء			
43	تصميم قاعات التدريس رعي فيها الإضاءة الجيدة			
44	المكافآت توزع توزيعاً غير عادل			
45	كثيراً من الإجراءات العقابية التي تفرضها الجامعة على المخالفين لا تنفذ			
46	كثيراً ما أقوم بمساعدة طلبتي على حل المشاكل الشخصية التي يتعرضون لها			

الملحق رقم (3) جودة الحياة الوظيفية

الرقم	العبارات	أبداً	قليل جداً	إلى حد ما	كثيراً	كثيراً جداً
1	لدي إحساس بالحيويةوالنشاط					
2	أشعر ببعض اللأم في جسمي					
3	اضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخياً					
4	تتكرر إصابتي بنزلة البرد					
5	لا أشعر بالغثيان					
6	أشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي أتناوله					
7	أنام جيداً					
8	أعاني من ضعف في الرؤية					
9	نادراً ما أصاب بالأمراض					
10	كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبئ كبير على أسرتي					
11	أشعر بأنني قريب جداً من صديقي الذي يقدم لي الدعم					
12	أشعر بالتباعد بيني وبين والدي					
13	أحصل على دعم عاطفي من أسرتي					
14	أجد صعوبة في التعامل مع الأخريين					
15	أشعر بأن والديّ راضيان عني					
16	لديّ أصدقاء مخلصين					
17	علاقاتي بزملائي رديئة للغاية					
18	لا أحصل على دعم من أصدقائي وجيراني					
19	أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي					
20	لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي					
21	اخترت التخصص الدراسي الذي أحبه					
22	بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدراتي					
23	أشعر بأنني أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي					
24	لديّ إحساس بأنني لم استفد شيء من تخصصي					
25	الأساتذة يرحبون بي ويجيبونني عن تساؤلاتي					
26	الأنشطة الطلابية بالجامعة مضيعة للوقت					
27	أنا فخور باختياري للتخصص الذي يناسبني في الجامعة					
28	أشعر بأن دراستي الجامعية لن تحقق طموحاتي المهنية					
29	أشعر بأن الدراسة بالجامعة مفيدة للغاية					
30	أجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية					
31	أنا فخور بهدوء أعصابي					
32	أشعر بالحزن بدون سبب واضح					
33	أواجه مواقف الحياة بقوة إرادة وهدوء أعصاب					
34	أشعر بأنني عصبي					
35	لا أخاف من المستقبل					
36	أقلق من الموت					
37	من الصعب استثارتي انفعالياً					
38	أقلق لتدهور حالتي					
39	أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار					
40	أشعر بالوحدة النفسية					
41	أشعر بأنني متزن انفعالياً					
42	أنا عصبي جداً					
43	أستطيع ضبط انفعالاتي					

أنواع القصة الشعرية عند أحمد شوقي

*عالية كليب ** سمير المعلوف

(الإيداع 11 آذار 2018، القبول 3 حزيران 2018)

ملخص:

يتناول البحث أنواع القصة الشعرية عند أحمد شوقي في ديوان الشوقيات، وقد صُنِّفت في ثلاثة أقسام:

1– **القصص التاريخي:** الذي يتحدث عن تاريخ أمّة، أو عن تاريخ شخصية.

2– **القصص الذاتي:** ويتناول القصص العائلية، والقصص الغزلية.

3– **قصص الأطفال:** ويضم القصص الموجهة للأطفال، (أو التي تتحدث عنهم)، والحكايات الخرافية على ألسنة الحيوان.

ثم تناول البحث سمات القصة الشعرية عند شوقي، وانتهى إلى:

1– سمات مشتركة بين جميع القصص وهي: (التسلسل الزمني المنطقي واشتمال القصص – بجميع أنواعها– على الحكمة)

2– سمات خاصة بكل نوع (من حيث الأسلوب والمضمون)، وذلك تبعاً لاختلاف الغاية من القصة، والفئة الموجهة إليها.

*طالبة دكتوراه–لغة عربية /لغويات/ –كلية الآداب – جامعة البعث.

** أستاذ في قسم اللغة العربية /علم المعاني/– كلية الآداب – جامعة البعث.

All types of epics that Ahmad shawqi

Alia kolaib **Dr. Sameer Almalouf**

(Received: 11 March 2018, Accepted: 3 June 2018)

Abstract:

The research includes all types of epics, which Ahmad shawqi deals with. And they were sorted out into three categories:

1. **Historical stories:** Talk about the history of a nation or the history of a person.
2. **Auto stories:** Talk about family stories and love stories.
3. **Children stories:** Deal with stories which are directed to children (or talk about them) and fables which are spoken by the tongue of animals.

Then the research includes the characteristics of epics at Ahmad shawqi and ends up to:

1. **Shared properties:** They are the logic chronicle and that stories with all their types include wisdom.
2. Special characteristics to each type from the style and the content according to the differences of the purpose of the story and the group that are directed to them.

1-مقدمة:

كثرت الدراسات حول شوقي، بعضها تناول شعره بدراسة تاريخية تربطه ببيئة الشاعر، ونشأته، ومراحل حياته، وأفاض بعض الدارسين في تناول موضوعاته الوطنية والدينية مبرزين طبيعة الوظيفة الاجتماعية، والدور الصحفي والإعلامي الغالب على إنتاجه، وتناول آخرون خصائص الأسلوب في شعره، أما الدراسات التي تناولت فن القصة عند شوقي؛ فقد اقتصرت على عرض حكاياته على ألسنة الحيوان الموجهة نحو الأطفال ، ثم مقارنتها بحكايات عثمان جلال، أو تأثرها بحكايات لافونتين[1] .

لكن هذا البحث يهدف إلى الوقوف على أنواع أخرى للقصة الشعرية عند شوقي، وسيتم تصنيفها ضمن مجموعات تشترك بسمات متقاربة، ولابد لنا قبل الشروع في بيان أنواع القصة عند شوقي من إيضاح بعض المصطلحات التي ستمر في أثناء البحث.

- **القصة الشعرية وخصوصيتها:**

يتألف مصطلح (القصة الشعرية) من ركنين: الأول (قصة) والثاني (الشعرية)، وبين القصة والشعر تلاحم قديم؛ فقد كانت الملاحم القديمة قصصاً تصاغ شعراً، وبعضهم يرجع أصل القصة النثرية الفنية إلى الملاحم، بمعنى آخر إلى القصة الشعرية. يقول محمود تيمور: "إلى هذه الملاحم الشعرية الأولى يرجع الفضل في نشوء القصة الفنية وتطورها، وما زالت هذه الملاحم حتى اليوم مواضع الإعجاز في القصص الخالدة، ومنازل الإلهام لكل قصاص عبقري الخلق والإبداع"[2].

وبما أن القصة الشعرية تخلو من التفصيلات المطولة التي نراها في القصة النثرية؛ فإن "الشاعر القاص يراعي في عرض قصته الشعرية جمال الصنعة، وصدق العاطفة مع براعة في الخيال والتشبيهات"؛[3] ليستطيع شدَّ القارئ، فقد يكون موضوع القصة بسيطاً ساذجاً، لكنها بجمال أسلوبها، وصدق الإحساس فيها، ورقة الشعور تخرج من نطاقها الذاتي الوجداني؛ لتصبح إنسانية عامة "وبهذا تصبح قصة الشاعر وتجربته الذاتية الفردية موضوعية إنسانية يحسّ بها كل قارئ، وينفعل بأحداثها أولاً، وروعة أسلوبها ثانياً".[4]

1.الحكاية: ذكر صاحب المعجم المفصل في الأدب أن لفظ (الحكاية) ورد عند القدماء بمعنى مغاير لمفهومها الاصطلاحي الحديث؛ فالقدماء لم يستعملوا الحكاية بمعنى القصة، ولكن بمعنى المحاكاة والرواية، وهم لا يفرقون بين (قصّ)، و(حكى)، و(حدّث)، و(أخبر).

ولم تستعمل (الحكاية) بمعنى القصة المروية للتسلية إلا في القرن الرابع عشر للميلاد في حكايات ألف ليلة وليلة[5].

---

[1] – مثل: أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، د.أحمد زلط، دار النشر للجامعات المصرية، ط1، 1994، ص:101-172.

و:(خرافات لافونتين في الأدب العربي، د. نفوسة زكريا سعيد، مؤسسة الثقافة الجامعية)، ص:74-91.

و:(أحمد شوقي وشعره القصصي عند النقاد)، شمس الحسين ظهير- استراج خان، مجلة تهذيب الأفكار، المجلد2، العدد1، 2015، ص: 105-112. وقد تناول مسرحيات شوقي الشعرية وروايته.

وهناك أبحاث نشرت على شبكة الألوكة تحدثت عن حكايات شوقي، مثل:(الخصائص البلاغية في حكايات شوقي المنظومة للأطفال)، د.شيماء تو فيق، تناولت فيه المؤلفة جوانب (الفصاحة، الحوار، الرمز، التشبيه، الموسيقا الداخلية، الموسيقا الخارجية) في حكايات شوقي المنظومة للأطفال.

و: (الحكاية الشعرية: حكايات أحمد شوقي نموذجاً)، د. أحمد الخاني، الذي تحدث فيه عن بعض الحكايات المنظومة على ألسنة الحيوان.

و:(القصة الشعرية عند أمير الشعراء أحمد شوقي)، د: أحمد الخاني، وفيه مقارنة موجزة بين (كبار الحوادث في وادي النيل) والحكايات.

[2] – فن القصص (دراسات في القصة والمسرح)، محمود تيمور، المطبعة النموذجية، مصر، ص: 300.

[3] – القصة والحكاية في الشعر العربي، بشرى الخطيب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، ص: 55.

[4] – السابق، ص 55

[5] – المعجم المفصّل في الأدب، د.محمد ألتونجي، دار الكتب العلمية – بيروت، ط2، 1999: (373/1).

وذهب قريباً من ذلك د. عبد الحميد زراقط عندما قال: "إن أبرز ما يميز القصص الحديثة (القصة والرواية) من القصص القديمة (الحكاية) هو: أن الحكاية تمثل الأسلوب الشفهي في القص، فالراوي هو العنصر المهيمن فيها، وهدفه شد اهتمام المتلقي، والإمساك به ليصغي.."[1].

2.الخرافة: الخرافة "قصة أحداث خيالية يقصد بها حقائق مفيدة في شكل جذاب"[2]،وهي حكايات غير مصدقة تنبع من كل أمة بشكل تراه وتتصوره، وقد تقتبس الأمم الخرافات، فتحافظ عليها كما هي أو تطورها بحسب مفهومها"[3].

و تصاغ الخرافات لغايات أخلاقية غالباً، أو يكون من ورائها مغزى أو حكمة أو دروس يود صاحبها إيصالها إلى المتلقي بطريقة مشوقة؛ بحيث يكون لتلك الدروس تأثير أكبر عندما تصاغ بأسلوب القصة؛ فالقصة من الأساليب التعليمية والتربوية منذ القديم، يقول د. محمد غنيمي هلال: "الحكاية الخرافية هي حكاية ذات طابع خلقي وتعليمي في قالبها الأدبي الخاص بها، وهي تنحو منحى الرمز في معناه اللغوي العام لافي معناه المذهبي؛ فالرمز معناه أن يعرض الكاتب أو الشاعر شخصيات أو حوادث، على حين يريد شخصيات وحوادث أخرى عن طريق المقابلة والمناظرة...وغالباً ما تجيء على لسان الحيوان أو النبات أو الجماد، ولكنها قد تحكى على ألسنة شخصيات إنسانية تتخذ رموزاً لشخصيات أخرى"[4]

3.الأسطورة: عدّ بعض الدارسين الأسطورة المادة الخام للأدب؛ وذلك لقدمها، فهي نوع من الفلسفة الجاهلية التي جاءت إشباعاً لحاجة الإنسان إلى المعرفة، ووظيفتها تفسير ظواهر الكون والطبيعة وشرحها، وبيان العادات الاجتماعية التي كانت سائدة قديماً[5].

والأسطورة في الأصل: حدث واقعي تاريخي، لكن مع مرور الزمن أضيفت إليه إضافات جعلته يتخطى العقل والمنطق بوجود الآلهة، والأساطير مرتبطة بواقع المجتمع الذي تنشأ فيه، وهي نابعة من صميم الشعب ومعتقداته.

وقد وضع أحد الدارسين معايير تميز الأسطورة من غيرها من الأجناس الأدبية، وهذه المعايير هي: "صدق الأسطورة – قدسيتها – ارتباطها بنظام ومعتقد ديني معين"[6]

4.الملحمة: تعد الملحمة "قصة شعرية بطولية قومية، تقوم على خوارق الأمور، وتختلط فيها الحقائق بالأساطير، وتتغلغل العقائد الدينية والروحية في حناياها"[7].

وانطلاقاً من تعريف الملحمة وسماتها نفى مندور الشعر الملحمي عند العرب، كما نفى ما سنصطلح على تسميته لاحقاً ملاحم شعرية في بحثنا حول القصة الشعرية عند شوقي معللاً ذلك بقوله: "لا نستطيع أن نطلق هذا المصطلح المحدد على القصائد التاريخية المطولة التي كتبها شعراؤنا في العصر الحاضر مثل: مطولة شوقي في تاريخ العرب والإسلام.. ؛ ففن

---

[1] – في القصة وفنيتها، عبد الحميد زراقط، مركز الغدير، بيروت، ط1، ص: 16.

[2] – معجم مصطلحات الأدب، مجدي وهبة وكامل المهندس، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984، ص:157.

[3] – المعجم المفصل في الأدب، محمد ألتونجي (395/1).

[4] – الأدب المقارن، د.محمد غنيمي هلال– مطبعة نهضة مصر، القاهرة، 1973، ص: 167–168.

[5]– والمعجم المفصل في الأدب، محمد ألتونجي (91/1) ينظر في: القصة وفنيتها، عبد الحميد زراقط، ص: 19–20

[6]– ينظر في المقدمة التي وضعها فراس السواح لكتاب، الأساطير والطقوس في الشرق الأدنى القديم، إ.أ.جيمس (ت) يوسف شلب الشام، دار التوحيدي للنشر، حمص، ط1، 1998م، ص: 12.

[7]– الأدب وفنونه، د. محمد مندور، دار نهضة مصر، ط2، ص: 45.

الملاحم يلوح أنه قد انقرض بانقراض العقلية البدائية، والمرحلة الحضارية التي اتسعت له".[1]

لكن د. بشرى الخطيب ذكرت أن الملحمة العربية في صورتها الشعرية تعني: القصائد التي سجلت أيام العرب، ومعارك الإسلام الكبرى، وكذلك الفتوح الإسلامية خارج شبه الجزيرة العربية، ويشترط أن تكون تلك المعارك طويلة المدى متواصلة "يتساقط فيها القتلى، وتتراكم جثثهم كاللحم الملقى واحدة فوق الأخرى.. وبهذا المنطلق يمكننا عدَّ أيام العرب ومعارك المسلمين بعد الإسلام ملاحم إنسانية خالدة في صورتها العربية، وضمن المفهوم المتعارف عليه عندهم.. لا بالمفهوم الحديث لمصطلح الملحمة اليونانية التي تعتمد الخوارق، والمبالغات، والآلهة، أو أنصاف الآلهة".[2]

5. **الرواية:** قصة طويلة يعالج الكاتب فيها موضوعاً كاملاً أو أكثر، ولا يفرغ القارئ منها إلا وقد ألمّ بحياة البطل أو الأبطال في مراحلها المختلفة، ولمعناها الاصطلاحي هذا صلة بأصلها اللغوي، فجذر الكلمة: (روي) يدل لغة على ما كان خلاف العطش، ثم يصرف في الكلام لحامل ما يروى منه.. فالأصل رويت من الماء رياً، ورويت على أهلي أروي رياً، وهو راوٍ من قومٍ رواة، وهم الذين يأتون بالماء فالأصل هذا، ثم شبه به الذي يأتي القوم بعلم أو خبر فيرويه، فكأنه أتاهم بريّهم من ذلك[3].. ونجد أن معنى روي يقترن فيه الإرواء بالشبع والامتلاء، وهذا يعني تأكيد معنى الكثرة والمبالغة في الإرواء المادي والمعنوي، ومن هنا كانت الرواية أوسع من القصة في معناها، أو بالأحرى أصبحت تعني قصة طويلة واسعة الأفكار.[4]

- **أنواع القصة الشعرية في الشوقيات:**

وقفنا في الشوقيات على عدد من القصائد تجلى فيها ملامح الأنواع القصصية السابقة؛ فقد لجأ شوقي إلى فن القصص في عدد من القصائد، لكن ملامح القصّ لم تكن واضحةً في جميعها؛ لذلك اقتصرت الدراسة على القصائد التي كان أسلوب القص هو الغالب عليها، وتوافرت فيها معظم عناصر البناء القصصي المراعي للجوانب الفنية والجمالية.

ويمكننا تقسيم القصة الشعرية عند شوقي إلى ثلاثة أقسام:

(القصص الملحمية والتاريخية - القصص الذاتية -القصص على ألسنة الحيوان أو القصص التعليميةة)

أولاً: القصص الملحمية والتاريخية:

ويضم القصائد التي تحكي قصة حياة طويلة معتمدة على التاريخ وهي نوعان: تاريخ دولة – وتاريخ شخصية.

النوع الأول: تناول فيه الشاعر تاريخ بلاده مصر، متحدثاً عن حروبها، ومخلداً ملوكها، وسارداً أحداثاً تاريخية مهمة جرت في بلاد النيل، ومن تلك القصائد:

1-**كبار الحوادث في وادي النيل [الشوقيات (1/17-35)]:** وهي ملحمة شعرية تقع في مئتين وتسعين بيتاً، تحدّث فيها شوقي عن تاريخ مصر منذ عهد الفراعنة، حتى عصر الشاعر، وأراد من خلالها الدفاع عن قضية وطنية هي التحرر من الاستعمار الإنكليزي، ونراه فيها "ممتلئ النفس فخراً بمجد مصر حين يرتفع بها المجد.. آسفاً حزيناً حين تمر بمصر فترات ظلم وذلة، مستفزاً للهمم حافزاً لعزائم أهل جيله والأجيال التي بعده كي يعيدوا مجد الماضي وعظمته"[5]، وقد افتتحها بمقدمة وصف فيها رحلة الوفد المصري إلى المؤتمر الشرقي الدولي المنعقد في مدينة (جنيف)، وكان الشاعر مندوباً للحكومة

1_ السابق، ص: 55.

2 - القصة والحكاية في الشعر العربي في صدر الإسلام والعصر الأموي، د.بشرى الخطيب، ص 31.

3 – مقاييس اللغة،ابن فارس، (ت) عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979 (453/2).

4 – القصة والحكاية في الشعر العربي في صدر الإسلام والعصر الأموي،ص: 19

5 - ينظر مقدمة الشوقيات بقلم محمد حسين هيكل، مطبعة الاستقامة، القاهرة، 1953 ج1، ص9.

المصرية فيه، مطلعها:

هَمَّـتِ الـفُـلـكُ واحـتـواهـا الـمـاءُ وَحَـدَاهـا بِـمَـنْ تُـقِـلُّ الـرجـاءُ

وقد اقتضى وصفه الرحلة البحرية الحديث عن عظمة البحر؛ لينتقل بعدها إلى الحديث عن عظمة قومه الذين انتهت إليهم إمرة البحر والبر، فكان البيت الثامن عشر:

وانتهـتْ إمرةُ البِحـارِ إلى الشـــر قِ وقَـامَ الوجودُ فيمـا يَشـــاءُ

يُمثل حسن الانتقال إلى ملحمته الشعرية التي ابتدأت من البيت التاسع عشر بذكر أمجاد مصر، وبناء المصريين حضارة عظيمة دان لها العالم، ولم يبلغ علياءها قوم غيرهم، فقال:

وبَـنَـيـنـا فَـلـمْ نـخـلِّ لـبـانٍ وعَـلَـونـا فـلـمْ يَـجُـزْنـا عَـلاءُ

وراح بعدها يسرد ما تتابع على مصر من أمجاد، وما لحقها من شرور على أيدي أعدائها، وأخيراً ذيّل شوقي ملحمته بستة أبيات في مدح الخديوي حلمي، والتقرب إليه.

لم تكن هذه الملحمة مجرد سرد لأحداث التاريخ، بل كانت للشاعر وقفات متنوعة عند كل حدث فيها، إما بالتعليق عليه لاستنتاج الأسباب المؤدية إليه، أو بسوق الحكم والدروس المستفادة منه، كقوله معقباً على سقوط دولة الفراعنة، واستيلاء الهكسوس عليها، وذكر مظالمهم فيها:

إنْ ملكْتَ النفوسَ فابغِ رضاها فَلها ثورةٌ وفيها مَضاءُ

يَسكُنُ الوحشُ لِلوثوبِ من الأسـ ر، فكيف الخلائقُ العُقلاءُ؟

يَحْسَبُ الظالمونَ أنْ سَيَسودو نَ، وأنْ لنْ يُؤَيَّدَ الضُعفاءُ

والليالي جَوائرٌ مثلما جا رُوا، وللدّهرِ مثلَهم أهواءُ

2- **صدى الحرب [الشوقيات (1/44-60)]:** وتقع في مئتين وستة وستين بيتاً، وهي تؤرخ للحروب العثمانية اليونانية، وقد قسمها الشاعر بحسب مضامينها إلى ستة عشر مشهداً، ووضع لكل منها عنواناً.

وكانت غايته من هذه الملحمة التقرب إلى السلطان العثماني عبد الحميد [ت:1918 م] الذي وصفه بأمير المؤمنين، ومطلعها:

بِسيفِكَ يَعلو الحقُّ، والحقُّ أَغلبُ وَيُنْصَرُ دينُ اللهِ أَيَّانَ تَضرِبُ

انتقل بعدها للحديث عن صفات السلطان، وعظمة آبائه، ثم جلوسه على عرش الخلافة، وبدأت أحداث الملحمة في المقطع الثالث، وتحديداً من البيت الثلاثين، وبعدها استطرد الشاعر بسرد مجريات الحرب، ونلاحظ من عناوين فصولها أن بعضها يشير إلى الشخصيات (وفيها يغلب الوصف والحوار) وبعضها الآخر يشير إلى مجريات الحرب (وفيها يغلب سرد الأحداث) ولم ينس الشاعر التعليق على الأحداث بحكم وأمثال تبين رأيه، وتعكس ولاءه للعثمانيين كقوله:

فلولا ســـيوفُ التُّركِ جَرَّبَ غيرُكُم ولكنْ من الأشـــيـاءِ مـا لا يُجَرَّبُ

وتجدر الإشارة هنا إلى أن أبيات الحكمة في هذه الملحمة أقل من سابقتها، وذلك لأن الملحمة السابقة تتناول أحداث التاريخ

القديمة– والتاريخ كتاب العبر والحكم– أما هذه الملحمة فقد تناولت سرد وقائع ومجريات حروب جرت في عصر الشاعر؛ فهي محطته لبث الإعجاب والمديح.

3–**أبو الهول [الشوقيات (158/1)]:** تتألف من تسعين بيتاً، وهي أشبه بحوارية طويلة على لسان ثلاثة أطراف: (أبو الهول– رجل– فتية).

تتضمن الأبيات الأولى (1–29) المقدمة، وهي خطاب طويل لأبي الهول لا يخلو من عظات وتأملات في حال الدهر، وينتقل بعدها إلى سرد أحداث تاريخية على لسان رجل (الراوي) من خلال خطابه أبا الهول. وأحداث هذه القصة قريبة من أحداث (كبار الحوادث)؛ لأنها تحكي تاريخ مصر، ولكن بإيجاز وتكثيف بالمقارنة مع (كبار الحوادث)، كما لا تخلو من لفتات طريفة للشاعر، إما في تفسير أحداث التاريخ، أو تعليل ثبات أبي الهول مكانه طيلة تلك القرون؛ فقد عزا الشاعر ذلك إلى وفاء أبي الهول:

أبـا الـهَـولِ لـوْ لَـمْ تَـكُـنْ آيـةً لَـكـانَ وَفـاؤكَ إحـدى الـعِـبَـرْ
أَطَلْـتَ علـى الـهَرمـينِ الـوقُـو فَ كَـثَـاكِـلـةٍ لا تَـرِيـمُ الـحُـفَـرْ
تُـرَجِّـي لِـبـانِـيـهـمـا عَـودةً وكـيـف يـعـودُ الـرَّمـيـمُ الـنَّـخِـرْ

واستمر الشاعر بسرد أحداث التاريخ إلى أن وصل إلى عصره؛ ليفخر بأهم حدث تاريخي، وهو (إنشاء الدستور) الذي حرك العالم كله؛ فلا بدّ أن يحرك أبا الهول:

فلـم يـبـقَ غـيـرُكَ مَـنْ لـمْ يَـخَـف ولـم يـبـقَ غـيـرُكَ مَـنْ لَـمْ يَـطِـرْ
تَـحَـرَّكْ أبـا الـهَـولِ، هـذا الـزَّمـا نُ تـحـرَّكَ مـا فـيـهِ حـتَّـى الـحَـجَـرْ

وهنا ينتهي القسم الأول من الحوارية؛ ليبدأ القسم الثاني على لسان أبي الهول الذي نطق بأربعة أبيات يظهر فيها رضاه عما جرى في زمن الشاعر؛ فالدستور هو الرجاء والفلق المنتظر:

محـا ظُلمـةَ اليـأسِ صـبـحُ الرَّجـا ءِ، وهـذا هـو الـفَـلـقُ الـمُـنـتَـظَـرْ

وبعدها يبرز الطرف الثالث في هذه الحوارية متمثلاً بفتى وفتاة ينشق عنهما صدر أبي الهول؛ لينشدا نشيداً يختم فيه الشاعر قصته، وهذا النشيد يمثل إصرار الجيل القادم على بناء الوطن، وصناعة مستقبل مشرق يعتز فيه الآباء بإنجاز الأبناء.

والشاعر هنا – كعادته في قصصه– يأخذ دور الراوي الحكيم المسيطر على جميع أجزاء القصة، فهو وإن فسح مجالاً لبقية الشخصيات للتحدث، فإن حديثها موجز بالمقارنة مع حديث الشاعر.

4–**الأندلس الجديدة [الشوقيات (272/1)]:** وتقع في مئة وخمسة أبيات، وفيها يلج الشاعر القصة مباشرة من دون مقدمات مخاطباً مدينة (أدرنة):

يـا أخـتَ أنـدلسٍ عليـكِ سـلامُ هـوَتِ الـخـلافـةُ عنـكِ والإسـلامُ

ويتحدث عن سقوط الأندلس وخروج أدرنة من أيدي المسلمين، ويمزج مأساة العرب بسقوط الأندلس بمأساة الأتراك أيام ضياع أدرنة.

وشوقي في هذه القصة يكثر من الحكمة أيضاً، فتكاد أبيات الحكمة تطغى على أبيات القصة؛ لأن سقوط الأندلس كان درساً أسقطه الشاعر على سقوط أدرنة، واستخلص العبر من أحداث التاريخ؛ فالتاريخ عنده محطة للاستفادة من أخطائه لبناء الحاضر والمستقبل.

5-**توت عنخ آمون [الشوقيات (313/1)]**: تقع في أربعة وتسعين بيتاً، يبدؤها بخطابه للشمس التي كنّاها بأخت يوشع[1]، طالباً منها أن تقص عليه أخبار القرون الماضية:

قَفي يـا أختَ يُوشَـــعَ خَبِّرِينـا أحـاديـثَ الـقـرونِ الـغَـابِـريـنـا

ونلاحظ من مطلعها ولع شوقي بالتاريخ؛ فهو حريص على أخذه من مظانّه، لذلك يستخبر الشمس عنه متشوقاً لمعرفة أحداثه[2].

بدأت القصيدة بمقدمة، تلتها القصة ابتداء من البيت الثامن بخطاب الشاعر لأم آمون (بطل الملحمة) ، والحديث عن أمجاده وأعماله ، وكعادة شوقي كان له فيها وقفات سردية متعددة في الحكمة، وبيان الرأي، كقوله:

ولـيسَ الـخُـلـدُ مَرتبـةً تُـلـقّـى وَتُؤخَـذُ مِن شِـــفـاهِ الجـاهلينـا
ولـكـنْ مُـنـتـهـى هِـمـمٍ كِـبـارٍ إذا ذهـبـتْ مصـــــادرُهـا بَـقـيـنـا
وأَخـذُك من فَمِ الـدنيـا ثـنـاءً وتَركُـكَ في مَســـــامعِهـا طَنينـا

وتناول فيها أمجاد التاريخ التي بنيت على يد بطل القصة (توت عنخ آمون)، كما توقف عند أحداث ليس لها علاقة بالأسطورة وإنما هي إشارات إلى مظالم حدثت في التاريخ؛ لينتقل فيما بعد إلى خطاب اللورد (كارنافون)، ثم عاد إلى أحداث الملحمة، ووقف على قبر الفرعون[3]، وخاطبه مباشرة، وكأنه يراه أمامه.

وختم ملحمته بمدح الخديوي فؤاد مقارناً بين حكم الفراعنة الطغاة، وحكم فؤاد المستند إلى الدستور الذي شبهه بعيسى في علاجه أصحاب العلل التي لا تبرأ:

زمـانُ الـفـردِ يـا فـرعـونُ وَلَّـى ودالـتْ دولـةُ الـمُـتَـجَـبِّـريـنـا
وأصـــبحـتِ الرُّعـاةُ بكـلِّ أرضٍ عـلـى حُـكـمِ الـرَّعـيـةِ نَـازِلِـيـنـا
(فؤادُ) أجـلُّ بـالـدســـتورِ دُنيـا وأَشـــرفُ مِنـكَ بـالإســـلامِ دِينـا
فداوِ بهِ البصـــائرَ فهوَ عيســـى وفُـكَّ بِـراحَـتَـيـهِ الـمُـقْـعَـدِيـنـا

ففي هذه الملحمة خلط شوقي الزمن الماضي بالحاضر، وربط ماضي التاريخ بزمان الشاعر، عندما خاطب الفرعون البطل بعد موته، وأخبره بجديد العصر وتغير أحوال الأمة بعده.

---

[1] - وهو بذلك "إنما يذكر قصة عابرة ليوشع بن نون فتى موسى عليهما السلام، واستيقافه الشمس.
لقد روي أن يوشع قاتل الجبارين يوم الجمعة، فلما أدبرت الشمس للغروب خاف أن تغيب قبل فراغه منهم، ويدخل السبت؛ فلا يحل له قتالهم فيه؛ فدعا الله تعالى، فردّ له الشمس حتى فرغ من قتالهم. ينظر: أحمد شوقي الشاعر الإنسان، دار المعارف، القاهرة، ص: 99-100

[2]- هذا الولع يظهر لنا من خلال الإشارات التاريخية الكثيرة في شعره عامة كقوله في إحدى قصائده:
وسألت هل من (لؤلؤ) أو طارق في البحر تخفق فوقه الأعلام.
مشيراً إلى حسام الدين لؤلؤ أمير الأسطول المصري في الحروب الصليبية، وطارق بن زياد بطل الأندلس المشهور [الشوقيات ج1 – ص 272]

[3] - وهو الذي اهتدى إلى كنوز الفراعنة [وكانت وفاته في القاهرة سنة 1923].

أما النوع الثاني من القصص التاريخي عند شوقي؛ فهو الذي يتناول تاريخ حياة شخصية، ومن أمثلته:

1- **الهمزية النبوية [الشوقيات (36/1)]: ومطلعها:**

وُلِـدَ الهُـدى فـالكـائنـاتُ ضـيـاءُ وفَـمُ الـزَّمـانِ تَـبَسُّـمٌ وَثَـنَـاءُ

وتقع في مئة وواحد وثلاثين بيتاً، يحكي فيها الشاعر أهم أحداث السيرة النبوية، مزاوجاً بين الماضي والحاضر والمستقبل بادئاً بوصف يوم مولده صلى الله عليه وسلم وما رافقه من معجزات، ويتحدث عن دعوته قومه للإيمان، وتكذيبهم له، ويشير إلى حادثة إسرائه إلى بيت المقدس، ثم يتعرض لغزواته، ويصف شجاعته وأخلاقه في الحرب، وينتقل بعدها إلى تصوير شفاعته لأمته يوم القيامة. وقد صنف د. عمر موسى باشا المدائح النبوية ضمن أدب الملاحم والسِيَر العربي[1] ؛فهي تتناول مولد الرسول، وما صاحبه من الآيات والعجائب، ما صح منها، وما يروى عن طريق الرؤى والتجليات؛ لأن المقام للخيال الشعري أكثر مما هو للتحقق العياني، ثم ذكر جهاده المشركين، وبسالة المؤمنين في نصرته .

2- **مصائر الأيام [الشوقيات (146/2)]:** وهي قصة شعرية تقع في ثمانية وستين بيتاً، وهي لا تقص تاريخ شخصية معينة، لكنها تحكي قصة كل إنسان، مؤرِّخة لأحداث حياته منذ دخوله المدرسة طفلاً، إلى أن يفارق الحياة شيخاً كبيراً، ويبدؤها شوقي بوصف الصبية الصغار في مدارسهم:

ألا حبـذا صُـحبـةُ المَكتَـبِ وأحـبـبْ بـأيَّـامِـهِ أَحـبـبِ
ويـا حبـذا صِـبيَـةٌ يَمرحونَ عِنـانُ الحيـاةِ عليـهم صَـبِـي

ثم يسير معهم إلى مرحلة الصبا، وبعدها يصور حالهم وهم يعاركون ميادين الحياة العملية، ولا ينسى أن يكشف عن دور القدر في حياة الإنسان، وهكذا إلى أن يصل إلى نهاية القصة، وهي نهاية كل إنسان:

"إلى أنْ فَنَوا ثُلَّة ثُلَّة فَناءَ السرابِ على السَبسَبِ"

وقد وصف ثروت أباظة هذه القصة الشعرية بالدرامية الباذخة التي تمثل قصة الحياة، كما وصف عمل شوقي فيها بعمل الفنان الذي يضع أمامك الحقيقة التي تعرفها، فتروعك، وكأنك لم تكن تعرفها[2].

إن الشعر التاريخي عند شوقي حظي بإعجاب كثير من الدارسين؛ لِما تضمنه من إشارات تاريخية إلى حضارة مصر، ولكنه في الوقت نفسه لم يسلم من انتقاد آخرين له؛ فقد عاب د. عثمان موافي على شوقي أنه يخاطب في أشعاره التاريخية عقول السامعين قبل مشاعرهم وأحاسيسهم، وهذا شأن كُتَّاب النثر، كما أن الصياغة الفنية لهذه الأشعار يشوبها بعض الشوائب، وقد ضحّى شوقي فيها "بأخص خصائص الصياغة الشعرية في سبيل المضمون التاريخي" [3].

كما عاب عليه أيضاً تفصيله في الحديث عن أمجاد مصر؛ ففي (كبار الحوادث في وادي النيل) "لم يدع حادثة من الأحداث التاريخية، أو ملكاً من ملوك مصر الفرعونية إلا وقف أمامه ... متحدثاً عن أحوال مصر في عهده، ومفصّلاً القول في ذلك في لغة تقريرية شبيهة بلغة المؤرخ أو الراوي؛ مما أدى إلى زيادة عدد أبيات القصيدة ... وقد ترتب على ذلك أن أصبحت

1- تاريخ الأدب العربي (العصر المملوكي)، د.عمر موسى باشا، دار الفكر، دمشق،2004، ص685

2- القصة في الشعر العربي، د.ثروت أباظة، مكتبة مصر، الفجالة، ص 54-55

3- من قضايا الشعر والنثر، د. عثمان موافي، دار المعرفة الجامعية، ط2، 1994 ج2 ص 156.

أقرب شبهاً بالمنظومة التاريخية منها بالقصيدة الشعرية"[1].

وعلى النقيض من ذلك نجد إبراهيم الأبياري –جامع أعمال شوقي وشارحها– يمتدح الشعر التاريخي عند شوقي، ويرى أن الشاعر طوّع التاريخ ليجري على الألسنة شعراً، وكان هدفه أن يضمن الشعر من التاريخ عظاتٍ وعبراً، وهذا مالا يقصد إليه المؤرخ، وإنما هو قصد الأديب؛ فشوقي "حمّل التاريخ عظته، وجعل التاريخ مطيته إلى ما أراد، وأسمى من هذا وأعلى قدراً هو أن يقف الأبناء على ما كان من خير فيحتذونه، وما كان من شر فيجتنبونه، شأنه في شعره كله.. قدم لنا شوقي التاريخ حين بثَّ فيه روحه، وجسّمه لك شخصاً ينطق بما سلف في صدق"[2]، وكذلك يرى بعضهم أن شوقي في هذا اللون من الشعر "يتدرج مع تاريخ وطنه، ويقف وقفة المصري الصادق العاطفة، حيث تفيض عليه ربة الشعر بما يؤنسه في هذا الترحال من قصص يرويها عن رمسيس، وأبي الهول، وتوت عنخ أمون... إلى أن يصل لمصر العربية"[3]، ونلاحظ في هذا النوع من القصص أن قصائده كلها من المطولات، وأن القصيدة بأكملها تؤلف القصة، وهي تتسم بالاستطرادات الكثيرة.

ثانياً: القصص الذاتية:

وتضم القصص التي يكون الشاعر شخصية رئيسة فيها، وهي نوعان: قصص غزلية، وقصص عائلية.

1-**القصص الغزلية:** وقد ظهرت عند شوقي في موضعين: أحدهما مقطوعات غزلية، والآخر مقدمات غزلية لموضوعات مختلفة

أما المقطوعات الغزلية؛ فهي قصص قصيرة[4] حدثت مع الشاعر، وتتألف من مشهد واحد غالباً، وأنموذجات المقطوعات الغزلية كثيرة، منها المقطوعة التي مطلعها[الشوقيات(125/2)]:[5]

"أتغلبني ذاتُ الدلالِ على صَـــبري" إذاً أنــا أَولى بــالقنــاعِ وبــالخــدرِ

تقع في تسعة عشر بيتاً، وتتألف من مقدمة قصيرة يسرد بعدها الشاعر قصته، بادئاً بوصف زمان الحدث:

وليلٍ كأنَّ الحشرَ مطلعُ فَجرِهِ تراءَتْ دموعي فيه سابقةَ الفجرِ

وتستمر القصة حتى البيت الثالث عشر، ثم يختم الشاعر القصيدة بستة أبيات في الحكمة لا صلة لها بموضوع الغزل.

ومن قصصه الغزلية مقطوعة مطلعها[الشوقيات(144/2)]:

أهلَ الخُدودِ التي صـــالتْ عواليها اللهَ فـي مُـهَـجٍ طـاحَـتْ غـوالـيـهـا

تقع في ثمانية عشر بيتاً، يبدؤها بمقدمة، ثم يلج القصة في البيت الرابع بتحديد مكان الحدث:

تَعَرَّضَــتْ أعينٌ منَّا فعارَضَــنا على الـجـزيـرةِ سِـــرْبٌ مِـنْ غَـوانـيـهـا

---

[1]– السابق: ص 159.

[2]– الموسوعة الشوقية، إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي. ج1 ص 488.

[3] – أحمد شوقي الشاعر الإنسان، ص20.

[4]- القصة القصيرة فهي نوع من القصة يتناول فيها كاتبها جانباً من حياة، وتقتصر على سرد حادثة أو بضع حوادث يتألف منها موضوع مستقل بشخصياته ومقوماته، على أن الموضوع على قصره يجب أن يكون تاماً ناضجاً من جهة التحليل والمعالجة. ينظر: الأسس النفسية للإبداع العربي ، (في القصة القصيرة خاصةً)، د. شاكر عبد الحميد، ص: 23.

[5]– هناك مشاهد قصصية كثيرة في باب الغزل عند شوقي، لكننا قصرنا الشواهد على القصائد التي تكون القصة فيها واضحة الملامح ومكتملة العناصر، كما أن القصائد المختارة تعد نماذج ينطبق عليها ما ينطبق على بقية القصص .

ثم يتابع القصة سارداً ما حدث بينه وبين سرب الغواني، ويختم ببيتٍ في الحكمة يلائم المضمون؛ لأنه يعبر عن نظرة الشاعر– وهو الشخصية الرئيسة في القصة– إلى الشعر الذي يميز شخصيته، ويرفع قدره:

والقولُ إنْ عَفَّ أو ســاءَتْ مواقِعُهُ صـــــدى الســـــريرةِ والآدابِ يَحكيهـا

وشوقي في هذا النوع من القصص يحاكي في أسلوبه أسلوب عمر بن أبي ربيعة(ت:93هـ) القصصي، وتتشابه قصصهما في المضمون، وكان يبدؤها غالباً بوصف زمان الحدث أو مكانه، ثم يصف الشخصيات، وبعدها يتابع القصة مزاوجاً في أسلوبه بين السرد والحوار، لكنه يختمها بأبيات حكمية لا صلة لها أحياناً بمضمون القصيدة، كما يستطرد في الوصف، ويجيد، فيجعل الأحداث ماثلةً أمام عيوننا.

أما المقدمات الغزلية فهي قصص جاءت مقدمة لغرض آخر غير الغزل، ومن أمثلتها قصيدتا(لبنان وزحلة)[1]

2- القصص العائلية:

إن النوع الثاني من القصص الذاتي عند شوقي: هو القصص العائلي الذي يحكي حدثاً جرى مع الشاعر وأفراد عائلته، ومعظمه يصلح أن يكون قصصاً شعرية للأطفال أو عنهم، فقد عُرف عن شوقي حبه للأطفال، وقال عنه أحد الدارسين: "كان بصوته الخفيض وحيائه الشديد أقرب إلى عالم الطفولة"[2].

كما وُصف شوقي بطلاقة الوجه المفعم بالبشر، والسماحة، والحنان، وهذا الحنان الممزوج بالرقة واللين أثّر في أداء الشاعر لحظة كتابته أشعاراً عن الأطفال؛ فنلمس في شعره عن الطفولة تلك الأبوة الحانية والحب الفريد[3].

ومن القصص العائلي الذي يصلح أن يكون للأطفال:

1-الأنانية: تقع في سبعة عشر بيتاً يقص فيها حادثة جرت له مع ابنته أمينة وكلبها.

2- لعبة: تقع في ستة وثلاثين بيتاً، وفيها يصف مظاهر احتفال الأطفال بعيد السيد المسيح، وينتقل بعدها لمشهد حواري بينه وبين ابنته التي طلبت منه شراء لعبة؛ فاشترى لها بندقية، ثم اختتم القصة ببيان موقفه من الحرب والسلام.

3- الجدة: تقع في عشرة أبيات، وفيها يعرض لحنان الجدة من خلال سرد حادثة جرت معه في طفولته، عندما غضب منه والده؛ فاحتمى بجدته التي كانت خير محام عنه.

4- يا ليلة: تقع في عشرة أبيات، يسرد فيها الشاعر أحداث ليلة مؤلمة كان فيها والده يعاني آلام الاحتضار، وزوجته تعاني آلام المخاض، وانتهت الأحداث مع الصباح بمغادرة الوالد الحياة، وقدوم ابنته إليها.

ثالثاً: القصص على ألسنة الحيوان والقصص التعليمي:

يضم الجزء الرابع من الشوقيات باباً بعنوان (الحكايات)، وهو في معظمه قصص على ألسنة الحيوان[4]، ويليه باب بعنوان

---

[1] - تقع الأولى في اثنين وأربعين بيتاً يمدح الشاعر فيها علماء لبنان ورجاله ويصف جمال طبيعته، وجاءت القصة الغزلية ضمن المقدمة التي شغلت الأبيات الستة عشر الأولى، أما الثانية؛ فتقع في واحد وخمسين بيتاً،

يصف فيها الشاعر جمال مدينة زحلة، وقد استهلها بمقدمة قارن فيها بين حاله الحاضر (زمن السرد)، وحاله أيام شبابه (زمن القصة)، ومطلعه

شيعت أحلامي بقلب باكِ ولَمَمْتُ من طُرُقِ المِلاحِ شباكي

وهي تمثل مشهداً استذكره الشاعر من أيام صباه.

[2] – أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ص: 112.

[3] – السابق، ص112.

[4] – باستثناء قصتين هما (أنت وأنا) و(نديم الباذنجان).

(ديوان الأطفال)، وفيه أشعار وأناشيد تخص عالم الطفولة، ومن بينها قصتان على ألسنة الحيوان[1]، وبذلك يصبح مجموع حكايات هذا النوع من شعر شوقي سبعاً وخمسين حكاية.

وقد ذكر شوقي في مقدمة ديوانه أنه تأثر في نظم هذه الحكايات بأسلوب لافونتين[2] عندما قال: "فجربت خاطري في نظم الحكايات على أسلوب لافونتين الشهير، وفي هذه المجموعة شيء من ذلك؛ فكنت إذا فرغت من وضع أسطورتين[3] أو ثلاث، أجتمع بأحداث المصريين، وأقرأ عليهم شيئاً منها، يتفهمونه لأول وهلة، ويأنسون إليه، ويضحكون من أكثره، وأنا أستبشر لذلك، وأتمنى لو وفقني الله لأجعل لأطفال المصريين مثلما جعل الشعراء للأطفال في البلاد المتمدنة منظومات قريبة المتناول، يأخذون الحكمة والأدب من خلالها على قدر عقولهم"[4].

وصحيح أن شوقياً وصف حكاياته بالأساطير، ولكننا لا نستطيع وصفها بذلك؛ فلا يوجد عند شوقي قصص أسطورية؛ لأن أبطال الأساطير آلهة أو أنصاف آلهة، وطبيعة شوقي المحافظة تنأى به عن الخوض في الأساطير، أو فيما يخالف معتقده الديني.

وحكايات شوقي على ألسنة الحيوان "تتنوع مصادرها بين الأدبين العربي والأجنبي، إذ استقى أفكاره الأخرى من أصول تراثية عربية كـ (كليلة ودمنة)-المنقولة عن أصول قديمة- و(حياة الحيوان)، وغيرهما ... ومع ذلك فقد توفر أحمد شوقي على تأليف بعض حكاياته من فيض شاعريته"[5].

<u>أما من حيث المضمون</u>، فنستطيع القول: إن مضمون الحكايات كان متعدداً، ولكن يمكننا أن نوزعه ضمن الأطر الآتية: (المغزى السياسي -المغزى الأخلاقي التربوي والتعليمي - المغزى الوطني القومي -المغزى الفكاهي)، أما أبطال حكايات شوقي الخرافية فهم من الحيوان بصفة عامة؛ كالأسد: رمز القوة، والذئب: رمز الدهاء والتسلط، والكلب: رمز الوفاء والأمانة، والثعلب: رمز المراوغة، والحمار: وهو الغبي المستكين، كما استخدم الطيور كالهدهد، والحمامة، والطاووس، والقبرة، واليمامة، وغيرها ..

وقد تنوعت مظاهر احتفال شوقي بالحيوانات فوق السفينة متأثراً بقصة نوح عليه السلام؛ فهناك تسع حكايات عن الحيوانات في السفينة مثل : القرد في السفينة ، الدب في السفينة ، الثعلب في السفينة، الليث والذئب في السفينة ... "ولأعلام التاريخ الديني من الأنبياء نصيب في حكايات شوقي؛ فالنبي سليمان والنبي نوح عليهما السلام كان لهما سلطان كبير على عالم الحيوان، كما ورد ذلك في القرآن الكريم ، واستعمل شوقي ذلك المصدر القرآني بأسلوب رمزي؛ ليجعله معادلاً موضوعياً للأحداث التي تجري في البلاد، وفي معظم الأحيان لم يتقيد شوقي بجنس الحيوانات التي تذكر مع النبي، وإنما يأخذ من هذه الروح القرآنية التي طبعتها؛ ليبرز بعض عناصرها مستفيداً منها في حكاياته "[6]

يلج الشاعر الحكاية مباشرة من دون مقدمات، ثم يسرد أحداثها بتحديد الشخصية الرئيسة فيها، أو بذكر زمان الحدث أو مكانه، وبعد ذلك تأتي الخاتمة التي تمثل المفارقة الطريفة، أو الحكمة البليغة، أو المثل السائر، أو الموعظة التعليمية، ونادراً ما يبدأ شوقي الحكاية بمقدمة، كما فعل في حكاية (الصياد والعصفورة) عندما استهلها بالحكمة، وختمها بها؛ فقال في مطلعها

---

[1] – هما (الوطن) و(ولد الغراب)

[2] – تجدر الإشارة إلى أن د. أحمد زلط ذكر تأثر شوقي (بالعيون اليواقظ) لعثمان جلال ولكن شوقياً أغفل تأثره به. ينظر أدب الأطفال بين أحمد شوقي وجلال عثمان، ص105.

[3] – أطلق شوقي على (خرافاته) اسم الأساطير، وقد ذكرنا الفرق بين المصطلحين.

[4] – خرافات لافونتين في الأدب العربي، ص79 (لم أقف على ديوان شوقي طبعة عام 1898)

[5] – أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ص: 106.

6- إسلاميات أحمد شوقي د.سعاد عبد الوهاب عبد الكريم – تقديم ومراجعة د.سهير القلماوي – مطابع أهرام الجيزة الكبرى، ص219-220

[الشوقيات(125/4)]:

حكـايـةُ الصـــيـادِ والعصـــفوره صـــــارتْ لبعضِ الزاهـدين صـــوره

مـا كُـلُّ أهـلِ الزهـدِ أهـلُ اللهِ كـم لاعـبٍ فـي الـزاهـديـنَ لاهِ

وكان الشاعر يكتفي في تلك الحكايات بما يتعلق بالفكرة من القصة، وبغايتها التربوية، ويبتعد عن التفاصيل التي لا تخدم الفكرة أو الغرض، مع مراعاته الأسلوب الفني في العرض القصصي.

- **سمات القصة الشعرية عند شوقي:**

اشتملت القصص عند شوقي على أغراض متنوعة، بعضها اقتضى إيصال الفكرة اللجوء إلى أسلوب القص كما في القصص التاريخي والقصص الذاتي، وبعضها الآخر قصد شوقي القص لذاته كما في الحكايات على ألسنة الحيوان، وكما في قصص الأطفال؛ لأن الشاعر أدرك أن أسلوب القصة هو الأقرب إلى عقول الأطفال وقلوبهم؛ فقد أراد العظة، لكنه لم يلجأ إلى السرد بالوعظ المباشر، وإنما باستثارة الخيال عند الأطفال عن طريق الحكاية، فيستقي النشء من مثل تلك الحكايات العديد من المقاصد الوطنية، والأخلاقية، والتعليمية.

إن الأنواع القصصية التي نظمها شوقي يمكننا تصنيفها -حسب مضمونها وحجمها- إلى:

1-**الملحمة:** وتضم قصصه التاريخية – باستثناء (مصائر الأيام) -: كبار الحوادث في وادي النيل، صدى الحرب، أبو الهول، الأندلس الجديدة، توت عنخ آمون؛ لأنها تتحدث عن قصص بطولية قومية، وإن لم تقم على خوارق الأمور، ولم تختلط بالأساطير والمعتقدات الدينية – كما في الملاحم الإغريقية القديمة-؛ فهي تتناول أحداث التاريخ الواقعية، وتصف معارك طويلة يتساقط فيها القتلى؛ لذلك تقترب من معنى الملحمة، لكنها تأخذ طابعاً عربياً يميزها من الملاحم الإغريقية.

2-**الرواية:** وتمثلها قصيدة (مصائر الأيام).

3-**القصة القصيرة:** وتضم القصص الذاتية (الغزلية والعائلية) وقصص الأطفال.

4-**الحكاية الخرافية:** وتضم قصص الحيوان مثل: حكاية الصياد والعصفورة، وما جاء في ديوان الحكايات.

أما التقنيات القصصية المستخدمة في تلك الأنواع؛ فكانت على النحو الآتي:

1- **الحدث والحبكة:** اهتم الشاعر بالحدث الذي أراد من خلاله الوصول إلى فكرة معينة من وراء القصة، لكنه كان ينأى عن الاهتمام بالجزئيات التي ليس لها هدف في ترسيخ الفكرة، وكانت الحبكة القصصية عنده:

أ- مفككة: في القصص التاريخي الذي ساق من خلاله الشاعر الأحداث حسب خط الزمن؛ فكان ما يجمعها أنها تجري في مكان واحد أو زمان واحد. والحبكة فيها مفككة؛ لأن هدف الشاعر منها إما الاعتزاز بالشخصية، وتخليد مآثرها، وإما أخذ العبرة والدروس من التاريخ؛ لذلك كان شوقي في معظمها يكثر من الحكمة، ويركز على أحداث التاريخ المهمة، وشخصياته البارزة.

ب- محكمة: في بقية الأنواع التي ركز فيها الشاعر على حدث محدد بلغ به الذروة ثم أتى بالحل.

2-**الشخصية:** كانت الشخصية في قصص شوقي جاهزة مكتملة لا تتطور خلال القصة، ما عدا بعض الحكايات فقد تنضج الشخصية في آخر الحكاية، وتنطق بالحكمة بعد التجربة، لكن الغالب على شخصياته أنها تمثل (نماذج) بشرية واضحة مكتملة.

3-**الحوار:** استعان الشاعر بالحوار لتطوير الحدث في الحكايات والقصص الذاتي، بينما كان حضور الحوار نادراً في القصص التاريخي مقارنة مع طول القصة التاريخية، وكان الحوار يتصدره الفعل (قال) غالباً.

4-**الزمان والمكان:** الزمان في قصص شوقي زمان مطلق من كل قيد، إلا قيد الماضي، فإذا حدده الشاعر، فإنه يحدد وقته مثل: (نهاراً، ليلة، أيام الصبا والشباب..)، أما المكان، فقد كان واضحاً في معظم الحكايات والقصص، وإن كان واسعاً في بعضها مثل:(مصر، غابة..) لكنه محدد في أغلبها مثل: (أعلى الشجرة – العش – السفينة..)

- نلاحظ وجود سمات مشتركة في جميع الأنواع القصصية عند شوقي وهي: الترتيب الزمني والمنطقي؛ فقد برزت العلاقة السببية رابطاً بين معظم أحداث القصة، ومن الظواهر المشتركة أيضاً: تضمين شوقي لقصصه جميعها (بما فيها القصص الغزلية) الحكم والأمثال؛ فشوقي " وريث الشعر العربي المولع بالمثل السائر"[1]، ومن ثم يقطع نسيج القصة؛ ليؤكد استثماره الأمثل لهذا التراث الحكمي. وقد تنوعت أماكن الحكمة في القصة؛ فقد تكون في المطلع أو في الختام أو في خلال القصة، لكنها في حكايات الأطفال غالباً ما تأتي في ختام الحكاية لتبين الغاية والدرس المستفاد منها. أما في القصص التاريخية فكانت الحكمة تأتي في صميم الأحداث لتشكل وقفة سردية للشاعر – الراوي – تُظهر رأيه الشخصي أو تحليله لمجريات الأحداث التاريخية، و في القصص الذاتية كانت الحكمة تتناوب بين مطلع القصيدة وخاتمها ، وقد تتخلل في أثناء القصة، ولكن شوقياً ببراعته الشعرية استطاع أن يولد لدى المتلقي للقصة الغزلية الغنائية شعور الارتياح للإيقاع الخطابي المتمثل في الحكمة " وإن احتك ذلك متعارضاً مع طبيعة القص التي تنفر من استخلاص المغزى الأخلاقي المباشر لكل حدث، وصياغته في جمل مطلقة "[2].

وتأتي الحكمة في بعض القصص " مترابطة ارتباطاً كبيراً بحدود معاني السياق ، لا نستطيع تمييزها من باقي الكلام ، وفي مواقف أخرى تأتي منفصلة وبارزة نستطيع تمييزها"[3] .

أما من ناحية الأسلوب؛ فقد اتسم القصص التاريخي برصانة الأسلوب، والاتكاء على الموروث، والعناية بالصورة والصنعة البديعية إلى حد ما؛ لأن الشاعر من خلاله يقصد إلى التأثير في المتلقي الذي هو من عليّة القوم آنذاك (الخديوي أو الطبقة المثقفة بشكل عام)، أما القصص الذاتية؛ فكانت تعبيراً عن ذات الشاعر، وفيها تجلت حقيقة شخصيته أكثر من أي نوع آخر، وأما الحكايات وقصص الأطفال؛ فعلى الرغم من بساطتها الظاهرة -لأنها موجهة للأطفال- لكنها لم تهبط بلغتها التي اتسمت بالفصاحة والسهولة غالباً.

يمكننا مما سبق استخلاص نتيجة مفادها: أن شوقيا كان يراعي ذوق عصره، والفئة التي يوجه شعره إليها؛ لذلك عندما نقرأ شعره القصصي نجد أنفسنا أمام شاعرين:

الأول: شاعر اتباعي، يسلك نهج القدماء في الصياغة، وطريقة العرض، وذلك في القصص التاريخية الموجهة إما للخديوي، أو لأبناء المجتمع عامة.

والثاني: شاعر منفتح على الثقافة الأوربية، يأخذ من تجربتها في أدب الطفولة ما يلائم أطفال بلاده، فيصوغ لهم شعراً فيه الفائدة والمتعة كما وجدنا في الحكايات التعليمية التي جاء معظمها على ألسنة الحيوان، والتي وجهها إلى الناشئة الصغار.

[1]- إنتاج الدلالة الأدبية، د. صلاح فضل، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، ص 316.

[2]- السابق، ص316.

[3]-إسلاميات أحمد شوقي، ص222.

المصادر والمراجع

1- العربية:

- أباظة، ثروت، القصة في الشعر العربي، مكتبة مصر، الفجالة.
- الأبياري، إبراهيم، الموسوعة الشوقية، دار الكتاب العربي.
- ألتونجي، محمد، المعجم المفصل في الأدب، ط2، دار الكتب العلمية ، بيروت، 1999.
- تيمور، محمود، فن القصص، المطبعة النموذجية، مصر.
- الخطيب، بشرى ، القصة والحكاية في الشعر العربي، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1990.
- زراقط، عبد الحميد، في القصة وفنيتها، ط1، مركز الغدير، بيروت.
- زلط، أحمد، أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، ط1، دار النشر للجامعات المصرية، 1994.
- سعيد، نفوسة، خرافات لافونتين في الأدب العربي، مؤسسة الثقافة الجامعية.
- شوقي، أحمد، ديوان الشوقيات، مطبعة الاستقامة، القاهرة، 1953.
- عبد الكريم، سعاد، إسلاميات أحمد شوقي، مطابع الأهرام، الجيزة الكبرى.
- ابن فارس، أحمد، معجم مقاييس اللغة، (ت) عبدالسلام هارون، دار الفكر 1979.
- فضل، د. صلاح، إنتاج الدلالة الأدبية، ط1، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة.
- مندور، د. محمد، الأدب وفنونه، ط2، دار نهضة مصر.
- موافي، د. عثمان ، من قضايا الشعر والنثر، ط2، دار المعرفة الجامعية، 1994 .
- موسى باشا، د.عمر، تاريخ الأدب العربي (العصر المملوكي)، دار الفكر، دمشق، 2004.
- هلال، د. محمد غنيمي، الأدب المقارن، مطبعة نهضة مصر، القاهرة، 1973.
- هلال، د. محمد غنيمي، النقد الأدبي الحديث، دار العودة، بيروت.
- وهبة، مجدي والمهندس، كامل، معجم مصطلحات الأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984.

2- المراجع الأجنبية:

- إ- أ- جيمس، الأساطير والطقوس في الشرق الأدنى القديم، ط1، (ت) يوسف شلب الشام، دار التوحيدي، حمص، 1998.

الدوريات العلمية:

- ظهير، شمس الحسين وخان، استراج، أحمد شوقي وشعره القصصي عند النقاد، مجلة تهذيب الأفكار، المجلد الثاني، العدد الأول، 2015.

السَّراب في شعر ذي الرُّمة لوحات فريدة في الشعر العربي
دراسة جمالية ثقافية

د. خالد زغريت

(الإيداع:8 آيار 2018، القبول: 12 تموز 2018)

الملخص:

شكّلت لوحات السّراب في شعر ذي الرّمة ظاهرة متفرّدة في الشّعر العربيّ ، و يهدف هذا البحث إلى بيان جوانب التفرّد عند الشاعر باتباع منهج استقرائي إحصائي، يمكننا من القول بالتفرّد الكميّ للوحات السراب عنده، وأظهر المنهج جوانب متعددة من الإبداع في المستويين الفكري و الفني في بنائه صورة السراب، وكشف لنا المنهج الثقافي ارتباط ظاهرة السراب عند الشاعر بأنساق ثقافية تنتمي إلى الشعرية العربية القديمة، وخبراته البيئية، و أفسح المنهج الجمالي لبيان القيمة الجمالية لظاهرة السراب ، و تجسيدها لمفهوم الروعة فكرياً وفنياً. وتآلفت هذه المناهج في بناء دراسة حيوية تطوف البنى الفكرية والجمالية التي أسهمت في بناء إبداع لوحات السراب، وتميّزه من سابقيه ومعاصريه، فأنشأ في شعره ديوان السراب الذي وثّق عالم الصحراء وظواهرها، وسبل صراع الإنسان العربي مع بيئته، وأساليبه في قهرها، وانتصاره للحياة، وكشف عن رؤى الشاعر المعنوية والفنية في تجسيد السراب واقعياً، وفنياً، فجعله سجلاً لظواهر البيئة من جهة ومن جهة أخرى سوّاه قناعاً فنياً لتجربته في الحياة.

*دكتور– اختصاص آدب جاهلي–كلية الآداب– جامعة حماة.

Mirage in Thi-Rrummah's Poems: Unique Images in the Arabic Poetry- An Aesthetic and cultural Study

Dr. Khaled Zgret

(Received: 8 May 2018, Accepted: 12 July 2018)

Abstract:

The images of mirage in the poems of (ZeArrema) formed a unique feature in the Arabic poetry.The images of mirage in the poems of (ZeArrema) formed a unique feature in the Arabic poetry.

This research aims to show the sides particularity of this poet following an inductive, statistical process that enables us to say a lot about the particularity and quantitative in the images of mirage within his poetry.

The curriculum showed o lot of innovative sides in both mental and technical levels during building mirage images .The cultural curriculum revealedto us the link of mirage phenomenon at the poet with the cultural patterns which belong to the ancient Arabic poetry and his expertise .It also explained the aesthetic approach demonstrating the aesthestic value of the mirage phenomenon and embodiment of the concept of magnificence intellectually and artistically.

These approaches have integrated to build a vital study covering aesthestic and intellectual structures in which (ZeArrema) contributed to create the images of mirage and his unqueness from his contemporaries and formers.

He formed the (Mirage) documenting life and phenomenon of desert , the ways of conflict that the Arabs used against the environment and the methods of defeating it,the victory of life .He revealed the moral and artistic vision through the embodiment of mirage in reality and poetry making these poems a record for the environment phenomenon from one side ,and an artistic mask to his experience in

1- مقدمة:

استلهم الشعر العربي في تجليات نشأته الأولى صلاته الفنية والفكرية من ملكوت الطبيعة، لا سيما فضاء الصحراء التي كانت حيز شعرائه الأوائل المكاني وآفاق إلهامهم، فخبروها خبرة الأبناء بأمهاتهم، وأولعوا بتفرّس مشاهدها، فانتموا لرحابتها، وسكبوا على أرجائها صدى حداء قلقهم من مفاوزها وأغاني أملهم بالنجاة منها، وكان السَّراب جزءاً من صورة الصحراء، فألفوه يخادعهم ببريقه، ويتراءى لهم ماء وما هو بماء، وكانوا حين تبعد الدرب ويتلظون عطشاً، يرونه يتلوّن لعيونهم الماء، وكانوا كلما ضاقوا بعطشهم، وتشقّق درب أحلامهم، اتسعوا بغناء السَّراب فيتردّد صدى آهاتهم في الفيافي، واتسعت أشعار الصحراء في ديوانهم، وانطوت على مضامين أسست آفاق ثقافة العبور نتجت عن ثقافة صراعهم مع البيئة، ويطالعنا الشاعر الأموي ذو الرُّمة من بين شعراء العربية بممايزته سابقيه ولاحقيه بإبداع لوحات شعرية للسّراب، ولا بدّ بداية من أن نكشف هذا التميز وخصائصه وفق استقراء تحليلي ثقافي يظهر تفرده بمعان مستحدثة، وصور براقة اكتست بإحساس جمالي أكسبها تفرّدها.

- **تفرّد شاعرية السّراب عند ذي الرُّمة:**

تظهر مقولة لوحة السَّراب في شعر ذي الرُّمّة[1] معادلاً موضوعياً لقصته مع (مي) [2]، وشكّلت في الوقت نفسه النسق الأنثوي المقنع بالسَّراب. ويدل استقراء لوحات السَّراب في الشعر العربي في عصوره كافة باستثناء العصر الحديث أنّ ذا الرُّمة كان أكثر الشعراء استعمالاً للفظي السَّراب بمفردتيه (السَّراب، الآل)[3]. فقد بلغ عدد الأبيات التي أورد فيها لفظ السَّراب(37) سبعة وثلاثين بيتاً، والآل(32) اثنين وثلاثين بيتاً، فكان مجموع اللفظين (39) تسعة وثلاثين بيتاً، وقصرها على تصوير السَّراب ووصفه، وتكاد تكون جميع هذه الأبيات التي ورد فيها لفظا السَّراب والآل مرتبطة بأبيات تالية لها تتحدث عنهمامن دون لفظه، فشكّلت بذلك لوحات امتدت إلى أبيات أخرى بلغت (69)[4] تسعة وستين بيتاً كانت مجال الحديث المباشر عن السَّراب وتصويره، ولم يبلغ شاعر ما بلغه ذو الرُّمة من كثرة تناول السَّراب أو الاتساع في صوره وذلك في العصور الشعرية بدءاً بالعصر الجاهلي وانتهاء بنهاية العصر العثماني الذي انتهينا به في استقرائنا الإحصائي .

- **تفرّد ظاهرة السَّراب عند ذي الرُّمة في عيون الباحثين والدراسات السابقة:**

وقف النقاد القدامى على صورة السَّراب في شعر ذي الرُّمة وقفات عابرة[5]ألمحوا فيها إلى فرادته في تناول بيئة الصحراء، لكنهم لم يصطفوا لها أسيقة نقدية رحبة، واغتنت المعجمات العربية بأبيات من شعره فسّر بها مؤلفوها ألفاظ الصحراء وأوصافها

---

1. هو غيلان بن عقبة بن بُهيش بن مسعود بن حارثة بن عمرو بن ربيعة العدوي، وأمه من بني أسد يقال لها (ظبية) ولذي الرُّمة أخوة لأبيه وأمه: أوفى، مسعود، وهشام، وكلهم شعراء. وذو الرُّمة لقب غلب عليه، وهناك خلاف بين المؤرخين حول إطلاقه عليه، فمنهم من يرده إلى قوله في وصف وتد: (أشعث باقي رمة التقليد)، ومنهم يرجعه إلى (معاذة) علقت على يساره. وآخرون يرون أن صاحبته (مي) أطلقته عليه. فغلب عليه اللقب. وتذكر المصادر التاريخية أن ذا الرُّمة ولد عام (77هـ) وتوفي عام (117). ،ينظر:طبقات فحول الشعراء: ابن سلام الجمحي، تح: محمود محمد شاكر، دار المعارف للطباعة، القاهرة، مصر، 1952، ص 211. .

2. ترتبط صورة السَّراب بعلاقته المباشرة بالصحراء التي عاش فيها شتى مراحل حياته، وبقصة حبه التي شكلت التجربة الوجدانية لشعره، وارتبط السَّراب بنسيج خيوط هذه العلاقة التي تمثل أهم طبقات الرمز في لوحات السَّراب ومفاتيحه، ينظر: ذو الرُّمة دراسة ونقد: طراد الكبيسي، طبعة دار البصري، بغداد، العراق، 1969، ص: 7، 9.

3- والآل والسَّراب لفظان بمعنى واحد، وقد حاول بعض اللغويين التفريق بينهما غير أن ذلك لم يستقم عند الكثير منهم. تهذيب اللغة:أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، تح: عبد السلام هارون، مراجعة: محمد علي النجار، ط1، الدار المصرية ، 1964، (مادة: آل).

4. يتبين ذلك في اللوحات التي سندرسها فيما يلي الجدول.

5. لم تحظ ظاهرة السَّراب عند ذي الرُّمة بعناية النقاد القدامى وإنما أشير لأبيات من شعره تناول فيها السَّراب، وكانت أهم المصنفات القديمة التي أتت على ذكر شعره: فحولة الشعراء: الأصمعي. طبقات فحول الشعراء: ابن سلام الجمحي، والحيوان: الجاحظ. و: الموشح: أبو عبيد الله محمد بن عمران المرزباني، تحقيق علي البجاوي، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، 1965. و الشعر والشعراء. و الأغاني، ج16:. و العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده: أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، ط4، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1972. و روضات الجنان. و سمط اللآلي في شرح أمالي القالي: البكري، تح: عبد العزيز الميمني، مطبعة لجنة التأليف والترجمة، القاهرة، مصر، 1936.

ولاسيما البدوية[1]، أما الدارسون المحدثون فقد اعتنوا بعلاقته الشعرية بالصحراء، وتحدثوا عن تفرّده في تناول السَّراب غير أنّه غلب على حديثهم الطابع الوصفي التأثيري، ومالوا به إلى الإيجاز في كشف جوانب هذا التفّرد، فاكتفوا بالإشارات إليه والتقدير لعلاقته بمفردات الصحراء ومنها السَّراب، ونظر جلّ هؤلاء الباحثين بعين التقدير والإعجاب لبراعة توغّل ذي الرُّمة في تفاصيل صورة الصحراء ولوحاتها، وأدت بهم هذه الرؤية إلى النظرة الشمولية للوحات الصحراء من دون النظر إلى أنّ جزئياتها التي تشكّل لوحات خالصة للسراب يمكن تمييزها من سواها، فقد تحدّث د. شوقي ضيف في كتابه العصر الإسلامي عن ذي الرُّمة وأفرد له عنواناً: (شعر الطبيعة، ذو الرُّمة)[2]، وتناوله في كتابه "التطور والتجديد في الشعر الأموي"[3]، أفرد فيه دراسة عن ذي الرُّمة اختار لها عنواناً "لوحات ذي الرُّمة" والمثير للغرابة أن د. شوقي ضيف أعاد ما قدمه عن ذي الرُّمة في كتابه العصر الإسلامي، ووضّح بسبعة أسطر صور السَّراب وحركته في شعره مورداً بيتين منه فقط، ولم يقدم أية فكرة لم يأت عليها في كتابه العصر الإسلامي. ودرسه د. عبد القادر القط عن ذي الرُّمة في كتابه "في الشعر الإسلامي والأموي"[4]،وخصّ د. يوسف خليف ذا الرُّمة بكتاب أسماه" ذو الرُّمة شاعر الحب والصحراء[5]"،وأفرد كيلاني حسن سند كتاباً أسماه "ذو الرُّمة شاعر الطبيعة والحبّ" وخصّ فصلاً بالحديث عن الطبيعة الصامتة عند ذي الرُّمة[6]، ويمكننا القول: إن ما أوردناه آنفاً هو ما يخصّ السَّراب في هذا الكتاب. ولم يشر كيلاني حسن سند في كتابه إلى كتاب د. يوسف خليف، وكذلك فعل محمد الكومي في كتابه "ذو الرُّمة، حياته وشعره[7]"، وثمة دراسات أخرى[8] ورسائل جامعية[9] تناولت شعر ذي الرُّمة إلا أنها ضاقت في الحديث عن لوحات السَّراب إلا من إشارات إلى الظاهرة في سياق الحديث عن الصحراء.

---

1. أساس البلاغة: جار الله محمود بن عمر الزمخشري، تح: عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1979. و تاج العروس من جواهر القاموس: محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تح: عبد الكريم الغرباوي، مطبعة حكومة الكويت، 1967. وتهذيب اللغة: محمد بن أحمد الأزهري، تح: عبد السلام هارون، ط1، الدار المصرية ، القاهرة، مصر، 1964.

و العين: الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح: د. عبد الله درويش، مطبعة العاني، بغداد، العراق، 1967. ولسان العرب.

2 – ينظر: العصر الإسلامي: د. شوقي ضيف، ط، 11، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د. ت)، ص: 393.

3 – أفرد فيه دراسة عن ذي الرُّمة اختار لها عنواناً "لوحات ذي الرُّمة" والمثير للغرابة أن د.شوقي ضيف أعاد ما قدمه عن ذي الرُّمة في كتابه العصر الإسلامي، ووضّح بسبعة أسطر صور السَّراب وحركته في شعره مورداً بيتين منه فقط، ولم يقدم أية فكرة لم يأت عليها في كتابه العصر الإسلامي.

4 – ينظر: في الشعر الإسلامي والأموي: د. عبد القادر القط، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د. ت)، ص: 390، 296،و 399.

5 – كشف الباحث عن مادة دراسته بقوله" أدرت البحث في دائرتين دائرة موضوعية، ودائرة فنية"، وخصّ خليف الصحراء بفصل أسهب الحديث فيه عن مكونات الصحراء الجامدة والحية، ولم تكن وقفته عند السَّراب أكثر من عرض موجز لأهم معانيه، وقد بيّن الباحث أن بحثه يهدف إلى دراسة ديوانه، وأن همّه الأساس تأكيد أن ذا الرُّمة أهم شاعر في العصر الأموي. ينظر: ذو الرُّمة شاعر الحب والصحراء: د. يوسف خليف، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1970، ص: 13،و250-253.

6 –. ينظر: ذو الرُّمة شاعر الطبيعة والحب: كيلاني حسن سند، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1973، ص: 173.

7. ذو الرُّمة حياته وشعره: د. محمد محمد الكومي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1980.

8. ذو الرُّمة دراسة ونقد: طراد الكبيسي، ص: 7، 9. و ذو الرُّمة – شمولية الرؤية وبراعة التصوير: د. خالد ناجي السامرائي، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، 2002. و ذو الرُّمة غيلان بن عقبة: محمد عبد المنعم خاطر، مكتبة سماح، (د. ت). و شرح بائية ذي الرُّمة للصنوبري: محمد حلاوي، مؤسسة الرسالة بيروت، لبنان، 1985. وبائية ذي الرُّمة بين القدماء والمحدثين: محمد دوايشة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج: 18، ع: 1، نابلس، فلسطين، 2004.

9– الصورة الفنية في شعر ذي الرُّمة: خليل عودة، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر، 1978. و الصورة الشعرية عند ذي الرُّمة: عهود عبد الواحد، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق، 1991. وذو الرُّمة في معايير النقد القديم والحديث: ثايرالخولاني، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق، 2004م.

- **البنى الثقافية في لوحات السَّراب عند ذي الرُّمة:**

يدل استقراء صور السَّراب في شعر ذي الرُّمة على سعتها وانتشارها في قصائده بطريقة غير معهودة في الشعر العربي، وفق ما يؤيّده الإحصاء الذي أجريناه، فهي مبثوثة في طيات قصائده ومقطعاته متعددة الأغراض الشعرية شأن قصائد العصر الأموي وما سبقه، وتتدرج صور السَّراب في شعره من البيت المفرد إلى اللوحات التي تصل إلى سبعة أبيات، وهي ترتقي التصوير الحسي المباشر إلى تصوير إيحائي يتحرك على نسيج رموز ترتبط بتجربته الشخصية، ويكشف عن علاقة عضوية بين الإحساس الجمالي بتصوير السَّراب و البنية النفسية للمزاج الجمالي الذي ينبع منه هذا الإحساس، ونهج ذي الرُّمة يعيد تشكيل هيئات الأشياء في السَّراب وفق ما ترسمه أحاسيسه النفسية في موقف معين، فقد صوّر ناقته، وهي تقطع فلاة واسعة، فشَبَّه شخصها بهلال دقّ كالعرجون لضُمرها[1](البسيط)[2]:

قَد أَقطَعُ الخَرقَ بِالخَرقاءِ لاهِيَةً كَأَنَّما آلُها في الآزميمُ[3]

وصوّر السَّراب في بيت مفرد في قصيدة مطولة، يغمر الجبال الصغيرة مرة، وهي تحاول الإفلات منه مرات، فتشقّ موجه لتظهر، وكأن الشاعر يريد أن يخرج على إحساسه بالانطماس في اليأس المتولّد عن فقدان حبّه (الطويل)[4]:

تَرى قورَها يَغرَقنَ في الآلِ مَرَّةً وَآوِنَةً يَخرُجنَ مِن غامِرٍ ضَحلِ[5]

وولع ذو الرُّمة بتصوير السَّراب على هيئة بحر تتحرك فيه الكائنات الثابتة، فتطفو عليه الجبال وتسير، وكأن الشاعر يود الإفلات من سكون همٍّ يقيّده، (الرجز)[6]:

يهماء لا يجتازها المغوّر كَأَنَّما الأَعلامُ فيها سُيَّرُ[7]

ويكثر حضور السَّراب عند ذي الرُّمة ليشكّل لوحات تتسع في تجسيد لوحة الهاجرة في الصحراء، لأنه أحد تكويناتها الطبيعة، غير أنّ هذا الارتباط يبدو مميزاً بموقف الشاعر الشعوري في القصيدة، وهذا ما جعل تعدّد لوحات السَّراب وتنوعها مفتوحاً على تجدد إبداعي سواء في المعنى أو الصورة والإيحاء.

1. ينظر: لسان العرب، (مادة: زمم)، وتهذيب اللغة، (مادة: زم).

2. ديوان ذي الرُّمة، قدم له وشرحه: أحمد حسن بج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1995، ص: 261. لم يرد البيت في: ديوان ذي الرُّمة: شرح الإمام أبي نصر أحمد بن حاتم الباهلي صاحب الأصمعي، رواية الإمام أبي العباس ثعلب، تح: د.عبد القدوس أبوصالح، ط1، مؤسسة الإيمان للتوزيع والنشر والطباعة، بيروت، لبنان، 1982. والديوان يقع في ثلاثة أجزاء، وقد ورد هذا البيت في لسان العرب، (مادة: زمم)، وتهذيب اللغة، (مادة: زم). ونسبوه لذي الرُّمة شارحين معنى إزميم. ، وورد في ديوان ذي الرُّمة، تحقيق، أحمد حسن بج.

3. الخرق: الفلاة الواسعة. الإزميم آخر الشهر.

4. ديوان ذي الرُّمة، ج: 1، ص: 148.

5. الغامر: السَّراب.

6. ديوان ذي الرُّمة، ج: 1ص: 320.

7. سير: تسير في السَّراب.

السَّراب حبٌّ كالجبال رسوخاً: جيّر ذو الرُّمة في بناء صورة الصحراء شعرياً أحاسيس تستجيب للواعجه، فجعل الصحراء تعزف في تيهها وفضائها صدى حبّه، فلم ينتزع حبّه من صدره ما بلي من الأيام وما أبلت، فكانت الصحراء مرآة حياته والسّراب قناع [1]حبّه وتجربته، فنجده في قصيدة بدأها بوقفة طللية مطوّلة يظهر فيها بوحاً شديد الشجو مقروناً بتعقّل أنبته اليأس، فيقرّ بأن رسماً لديار "مي" بقي على ما دهاه الزمان، لكنه لا يخبر بما يريد، وأنه يلام العاقل إذا استنطق الديار (الطويل)[2]:

خَليلَيَّ لا رسم بِوَهبينَ مُخبِرُ وَلا ذو حِجىً يَستَنطِقُ الدّارَ يُعذَرُ [3]

واستطرد ذو الرُّمة في الكشف عن شدة محو الديار لكثرة ما تتالت عليها السنون والأنواء في إشارة واضحة لطول مدة خلوها من "مي" فقد "أَقفَرَت ثَلاثَةَ أَحوالٍ تُراحُ وَتُمطر "ويظهر أن هذا البلى لم يطل حبّ "مي" في قلبه، إذ لا يفتأ فؤاده "يَستَفِزُّهُ رَجيعُ الهَوى مِن بَعدِ ما يَتَذَكَّر" فيرى هذا الحبّ بلية، لكن قد يُبتَلى الحُرُّ الكَريمُ فَيَصبِرُ" فرسوخ حبّ "مي" أشد مما يمحى، وتفاصيل صورتها مستقرة في أعماقه، فتذكّره عين الظَّبي مِراراً بها والأُقحوانُ يذكّره بفمها المُنَوِّر، ولا يلبث أن يستعيد تفاصيل جمال روحها، وجسدها بقرينة هي مثيلتها ومثُلها الجمالية، ويخلص الشاعر إلى الرحيل بعد بوح رقراق شجي قلّ أن نحظى بعذوبته لغة وصوراً وصياغة في شعر ذي الرُّمة، لكن ربما لو استرجعنا حياة الشاعر لتذكرنا أنّ حبّه بدأ برحلة في الصحراء اضطرته للبحث عن الماء، وكان لا يحظى إلا به" كَلَونِ الغِسلِ أَقوى فَبَعضُهُ أَواجِنُ أَسدامٌ وَبَعضٌ مُعَوَّرُ"، يخيب منه، لكنه يسري حتى يتفتّق له صبح، لا يفتأ أن يقوده إلى صحراء خاوية بعيدة المرامي، يُنام فيها لاتساع أبعادها، ويجلّلها سراب يتسع باتساعها ويمتد ويطول، فيُرى فيه مقدمات جبال تطول مرة وتقصر أخرى(الطويل)[4]:

مُغَمِّضُ أَطرافَ الخُبوتِ إِذا اِكتَسى مِنَ الآلِ جُلاًّ نازِحُ الماءِ مُقفِرُ [5]

تَرى فِيهِ أَطرافَ الصَّحارى كَأَنَّـها خَياشيمُ أَعلامٍ تَطولُ وَتَقصُرُ

أدرك ذو الرُّمة تناغم الصراع في داخله بين عقل يناديه بعبث التأسي على حبّ انطمس منذ أمد، وبين قلب يخفق بالوهم والسَّراب، لكنه يأبى أن يزول هذا السَّراب، وقد أحسّه حين طلبه من "مي" فأجابته، لكنه لم يدم فجفّ، وأدرك ذو الرُّمة أن حياته ستبقى تئن عطشاً لـ"مي" التي لن تعود، فباتت حياته عكرة مضطربة لا يصفو كدرها، كلون الغسل، لذلك يحنو على ذكرياته ويترك للسّراب فيه أن يطول، ويقصر، لأنه يمتعه بوهم ترسّخ فيه رسوخ الجبال، يرافقه في رحلة حياته الخاوية، فصار معادله الموضوعي، والسراب يرتبط بالذاكرة الثقافية الدينية الإسلامية بالتلاشي، وهو في النبأ عن نهاية الكون تتحول الجبال إلى صوره، قال تعالى(**وَسُيِّرَتِ الْجِبَالُ فَكَانَتْ سَرَابًا**)[6]

1- القناع لغةً "هو ما تتخذه المرأة من ثوب أو سواه لتتقنع به، وتغطي رأسها ومحاسنها" ومنه الاستعارة المستخدمة في المسرح لإخفاء الملامح، وإبداع نمط آخر يخدم الغرض، وهو في الشعر " وسيلة درامية للتخفيف من حدّة الغنائيّة للمباشرة، وهو تقانة جديدة في الشعر الغنائي لخلق موقف دراميّ، أو رمز فني يضفي على صوت الشاعر نبرة موضوعية من خلال شخصيات أو كائناتيستعيرها الشاعر من التراث أو الواقع"1، ويحقق الشاعر عبر استعاراته للقناع بلاغة شعرية، تتسم بخصوصيتها الفنيّة، ينظر: لسان العرب، (مادة: قنع).

و: مجلة الموقف الأدبي: د. خليل موسى، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سورية، 1999، ص: 56.

2. ديوان ذي الرُّمة، ص: 611.

3. وَهبينَ: موضع. حِجىً: عقل.

4. ديوان ذي الرُّمة، ص: 630، 631.

5. مغمض: أراد أن الصحراء لسعة أبعادها يُنام فيها. أسحار: جوانب .الخبوت: جمع الخبت: المتسع من بطون الأرض. نازح الماء: بعيده. مقفر: لا أحد فيه. الخياشم :جمع خيشوم، الأنف.

6. (النبأ: 20).

- **السَّراب جبال ترقص وأناس تنادي:**

تطالعنا اللوحة الأولى للسراب في شعر ذي الرُّمة ببائيته التي تمتد إلى ثلاثة أبيات، تشكّل لوحةً مختصرة، ترسم تكوينات طبيعية حية، تخلع جمادها، لتتشخّص بهيئة إنسان يتحرك، فيتراقص تموّج السَّراب في طرق ملتوية بين الجبال، ويتشخّص الجبل رجلاً عريان، استلبه مكروه فجعله يستغيث، ويشير بثوبه لعلّ مَن يهتدي إليه، أو يبصره فينجده، وترتبط ثقافة التشخيص في مثل هذه الأجواء بعمق الإحساس بالفردية والتيه والوحشة في محاولة لاستحضار مؤنس يكسر إيقاع الوحشة وسط السَّراب الذي يطفو على مساحة الصحراء الداكنة، فيجعلها لامعة، تعلو في حضنها رؤوس الجبال مغبرة، وقد شدّت حولها التراب الذي سفته الريح، فتتنابز رؤوسها السوداء وسط لمع السَّراب، وتستدعي صورة الجبال صورة جبل أبان حين يكون كبير أناس في بجاد مزمل القابع في ذاكرة الشعراء الثقافية[1] لكنه استدعاء يضمر مفارقة بين الخصب والجدب، فبينما كان عند امرئ القيس يتزمل بجاداً وهو وقور، نجده في سَّراب ذي الرُّمة عارياً مسلوباً يستغيث، وكأن ذا الرُّمة فارَ حنواً وعطفاً على جماد الصحراء، فاستنبت في صمّها كائنات إنسانية تضفي عليها عبق الحياة، وفي الحقيقة لم يستجب ذو الرُّمة لوحشة الخواء، وسكنى الصحراء بالصمت التي تأخذ هيئة الموت الجامدة، بل يستثيره سكنى "مي" في أطرافها، فيحيي الصحراء بطيفها، ويجعلها مرة تتهادى كموج يتراقص بين جنبات الطريق، وأخرى ينشقّ موج السَّراب، لتنبثق منه كائنات تناديه، إذ ذو الرُّمة لا يملك إلا طيف "مي" يملأ به خواء الصحراء حياةً، فالشاعر في صورته المثلى يدفع بروح الإنسان إلى حال من النشاط، ليبث نفساً وروحاً في الوحدة[2]" التي ينصهر فيها بتصويره ليعيد ثقافة الصراع، واستنبات أطياف للأمل(البسيط)[3]:

تَختالُ بِالبُعدِ مِن حادي صَواحِبِها إذا تَرَقَّصَ بِـــالآلِ الأَنابيبُ[4]
كَم دونَ مَيَّةَ مِن خَرقٍ وَمِن عَلَمٍ كَأَنَّهُ لامِعٌ عُـــريانُ مَسلوبُ
وَمِن مُلَمَّعَةٍ غَبراءَ مُظلِمَـــــــــةٍ تُرابُها بِالشِّعافِ الغُبرِ مَعصوبُ

وتنبثق من السَّراب في الصحراء كائنات ترقص أو تنادي، وترتبط هذه الصورة بوصف لحظة مغادرة ديار "مي" أو رحيلها، فقد جاءت الأبيات بعد حديثه عن ضلاله ديار "مي". وكلما أشكلت الديار عليه، وأغرقت في الغياب هي أو صاحبتها، أو كلما تجسّدت حقيقة الفراق، أو الرحيل، نجد ذا الرُّمة يستنبت الشخوص من الوهم، وصورته المادية السَّراب ممعناً في أنسنتها، وغالباً ما توحي بانبثاق كائن ينادي، فيكون استحضار النداء تقريباً للغائب، واستعادة له أمام مرآة النفس، لذلك نجده أعاد تكوين صورة مماثلة للسّراب في قصيدة أخرى، بدأها ببكاء "مي"، وحين رأى "مي" في ظعنها تذوب في فضاء الصحراء، في هذه اللحظة نجد الشاعر يجعل السَّراب ينبثق بأشباح ترفع ثيابها منادية مستغيثة(الطويل)[5]:

فَأَصبَحنَ بِالجَرعاءِ جَرعاءِ مالِك وَآلُ الضُّحى تَزهى الشُّبوحَ سَبائِبُه[6]

نوّع ذو الرُّمة في إبداع صور السَّراب التي تتشخّص، وتنبت فيه صورة حياة أو استغاثة لها، ونجده في قصيدة أخرى يقف في طلل "مي" يطوف خرابها بنظره وأحاسيسه، فيدرك أنّ ما طواه الماضي لن يعود، ويدرك أن قلبه يستخف بعقله، فلم يبق

1 قال امرؤ القيس يشخص جبل أبان بعد السيل: كَـأَنَّ أبـانـاً فِي أفـانين ودقِهكَبِيْرُ أُنَـاسٍ فِي بِـجَـادٍ مُـزَمَّل، ديوان امرئ القيس، ص: 25.

2. مقدمة للنقد الأدبي: ريتشارد داتون، تر: دعد طويل قنواتي، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سورية، 2011، ص: 114.

3. ديوان ذي الرُّمة، قدم له وشرحه: أحمد حسن بج، ص: 23.

4. الأنابيب: الطرق في الجبال. الخرق: الفلاة. العلم: الجبل. اللامع الذي يشير بثوب لغيره. الشعاف: رؤوس الجبال. معصوب: مشدود، العصب: الشد والطي.

5 ديوان ذي الرُّمة، ص: 24.

6 الجرعاء: رملة لا ينبت فيها شيء. الشبوح: الشخوص. تزهي: ترفع. السبائب: الثياب.

من الأطلال إلا الرسوم الواهنة وثلاث الأثافي لا ترد السلام، إنما تكشف عمى الحلم، ويتذكر ذو الرُّمة لحظة الوداع حين خنقت العبرة الكلام، فلم يحسن الوداع، فكانت الأصابع تشير بما لم تستطع القلوب أن تشير به على اللسان، فنازعه الحنين مثلما نازع بعيراً عقلت يداه، وراح يمزّق عقاله لينزع إلى وطنه (الطويل)[1]:

أَفي كُلِّ أَطلالٍ لَها مِنكَ حَنَّةٌ كَما حَن مَقرونُ الوَظيفَينِ نازِعُ

لقد بدأ الشاعر قصيدته بهذا الثقل من قيود تمنعه حسن الوادع، وتمنعه من النزوع إلى وطنه، وليس له إلا عبرة يطلقها، فترقرق على صفحة صحراء لا يكبر فيها إلا السَّراب، يغمرها بأمواجه، ويغرق روابيها، ويطمس معالمها إلا جبلاً يشقّ أنفه آنفاً أن يغرق، وترى الهضاب تطيل عنقها في السَّراب، كأنها إنسان ينادي، ويلمع بثوبه لعل مَن يغيثه، وتظهر مقابلة فكرية في هذا التصوير تجسّد ثقافة الصراع الإنساني إذ نجد بمقدار ما تنمحي ديار المحبوبة، ويتحتم الفراق، ويخنق الحنين الشاعر، بمقدار ما تنتفض أحاسيسه وتحرر قمة الجبل في السَّراب فتشقه، وينبثق من السَّراب إنسان ينادي ويستغيث، ويلجأ الشاعر إلى بناء هذه المفارقات لإثارة فجوة الإدهاش، فيمعن بتجسيد إدراكه فناء حبه وتلاشيه، وإدراكه لنفسه توسّع همّه، وتستغرق في وهمه، حين يصل إلى هذا الحدّ من إدراك اليأس يستنبت مظاهر وهمية للحياة، فيجعل السَّراب ينشق عن إنسان يناديه، وإن كان لا يسمع، فهو يومي له بثوب يلمع فلا يمكن لبصره ألا يراه (الطويل) [2]:

وَرَعنٍ يَقُدُّ الآلَ قَدّاً بِخَطمِـهِ إِذا غَرِقَت فيهِ القِفافُ الخَواشِعُ[3]

تَرى الريعَةَ القَوداءَ مِنهُ كَأَنَّها مُنادٍ بِأَعلـى صَوتِهِ القَومَ لامِعُ

يومض من وراء هذه اللوحة جدل الغياب والحضور، ويصير غياب "مي" خاصة، أو الإنسان عامة قيمة جمالية فنية تفوق الحضور، فالغياب هو المكوّن الأساس للشعرية في اللوحة "وصار جزءاً جوهرياً في النصّ وفي تكوين دلالته وتأثيراته"4.

- **السَّراب غدران ماء وإناث تتقنّع:**

تمتد صور تحويل السَّراب إلى ماء في لوحات ذي الرُّمة، وتتسع إلى لوحات أكثر انبثاقاً بمكونات الحياة، مقابل شعور مرعب باليأس والخراب، فغالباً ما يقدّم للوحات السَّراب بحوار مع نفسه وسط الطلول البالية، ليكشف عن وعيه واقعه، ويصرّح بلومه نفسه لاستغراقها في ندب حبّ ينمحي في كل الوقائع التي تمنحه أفقاً للحياة، ويكاد يصل في لوم نفسه إلى ضفاف السخرية، فهو يسائل ذاته أمن أجل دمنة تتصابى وتبكي[5]، وأنت تدرك أن الحزن لا يعيد ما مضى، لكن هذا الوعي والتعقّل الذي يبديه لا يفضي إلى خلاص موضوعي، بل يهوي به إلى شيء من الوسوسة، فلا يجد حيلة للتّسلّي إلا لقْط الحصى، أو الكتابة على الأرض، ثم محوها، وهي دلالات على الاستغراق في الذهول (الطويل)[6]:

عَشِيَّةَ ما لي حيلَةٌ غَيرَ أَنَّني بِلَقطِ الحَصى وَالخَطِّ في التُربِ مولَعُ

أَخُطُّ وَأَمحو الخَطَّ ثُمَّ أُعيدُهُ بِكَفّي وَالغِربانُ فـــــــي الدّارِ وَقَّعُ

وما إن تتملك هذه الحال من الاستغراق في الوجد والهم والذهول، ذا الرُّمة حتى يحوّل السَّراب إلى غدران ماء، تبدو مثل بحار مستقرة في عمق الصحراء، فيتحوّل الشاعر من تجسيد صور الوهم في مظاهر السَّراب إلى الاستغراق بخداعه،

1 ديوان ذي الرُّمة، ج: 2، ص: 1279،و1293.

2. ديوان ذي الرُّمة، ج: 2، ص: 1293.

3. الرعن: أنف يتقدم الجبل. وهو الجبل الطويل. القفاف: الروابي الصغيرة. الريعة: هضبة وهي الجبل الصّغير المفترش مع الأرض. القوداء: الطويلة.

4- القصيدة والنص المضاد: د. عبدالله محمد الغذامي ، ط1، المركز لثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1994، ص: 98.

5. ديوان ذي الرُّمة، ج: 2، ص: 718.

6. ديوان ذي الرُّمة، ج: 2، ص: 720، 721.

والاستسلام له، فيجعله مدى أفق حياته، ويشكّل مقوماتها بتجسيد الحركة من تموّج وذهاب وإياب، فضلاً عن استدعاء مظاهر الحياة من كائنات حية وغدران ماء، وألبسة وخيل وأنوثة، ويرسم السَّراب ساطعاً لامعاً في ريح تجر الغبار مثل عثانين الخيل، وتجري غدران السَّراب وتموج على مساحة الصحراء، وينساح مثل شقة قطن مستطيلة تقيم في جوانبه بحور لا تبرح، ويلبس السَّراب الأرض، ويظهر كل مرتفع في الصحراء امرأة مقنعة بالسَّراب (الطويل) [1]:

إذا هاجَ نَحسٌ ذو عَثانينَ وَالتَقَت ... سَباريتُ أَشباهٌ بِها الآلُيَمصَعُ[2]

وَخَرقٍ إِذا الآلُ اِستَحارَت نِهاؤُهُ ... بِهِ لَم يَكَد في جَوزِهِ السَيرُ يَنجَعُ

قَطَعتُ وَرَقراقُ السَّراب كَأَنَّهُ ... سَبائِبُ فـــــي أَرجائِهِ تَتَرَيَّعُ

وَقَد أَلبسَ الآلُ الأَيادِيَ وَارتَقى ... عَلى كُلِّ نَشزٍ مِن حَواشيهِ مِقنَعُ

وترتبط الغدران في ذاكرة الشاعر بنسق ثقافي شكّلته محطات مأثورة متعاقبة بدءاً بالماء الذي يكوّن الحياة وأفقها ومروراً بالسقيا التي دأب العرب على الدعاء بها، و" قد كانوا يحبّون الماء، فكانوا يَدْعُون لِمَنْ يُحِبّون بالسقْيا(.) فتصرفّوا في أسامي درجات هذا المطر "[3]، والآية على العناية الشديدة التي كان يوليها العربيّ للخصب والماء، أنّ الحياة نفسها، في اللغة العربية، واردة في تركيب الحَيَا والْحَيَاءِ، وهما المطر. فكأنّ الحياء يحيل على الحياة، وكأن الحياة تحيل على الحياء؛ لأن الحياة لا يجوز لها أن تقوم خارج كيان الماء[4]" وبحضور الماء تحضر أطياف الأنوثة.

- **السَّراب غدران عطشى وأشباح موحشة:**

يتأتى لذي الرمة تجاوز التكرار ببراعته في الحفر الفني في تفاصيل تعبر به إلى ضفاف جديدة، واشتقاق صور تستجيب لأحواله النفسية ومزاجه الشعري، فهو يقيم المقابلات التصويرية لهذا الارتباط الفريد، ولذلك دائماً ما يدهشنا بإبداع صور جديدة للسراب تنسجم مع إبداع الطبيعة لتكويناتها العفوية، فيستعيد تجسيدها، ففي لوحة للسراب يظهر ذو الرُّمة، ونفسه تتصبّب دموعاً حرى لشدة حزنه لرؤية أركان حبّه، وسكنى في مشهد خراب ديار محبوبته، وهي عامرة بظباء بيض ترعى في خضرة الديار يبرق بياضها في خضرة الأرض بروق الكواكب المتلالئة في السماء[5]، ولا يلبث أن ينتشي برؤيته التي تغمره بوهج جمال المشهد، وتستبدّ به هذه النشوة الجمالية الإبداعية، فتحرضه على تشكيل لوحة سراب يموج ماء وهو ليس بماء، إنما تتلوّن الصحاري به، فيسحر العيون ويجعلها تراه ماء يغزو فضاءها مثل جبال تتلاحق ويجري أحدها إلى الآخر، ثم تترقص، وتتواثب، غير أنّ ذا الرُّمة لا يسترسل في توهج خياله الجمالي في إبداع تكوينات السَّراب، إذ يرتدّ إلى وصف مأساوية أجواء هذه اللوحة ومكونها الأساس الهاجرة التي يموت القطا في أرضها عطشاً، ويهلك النسيم في جوانبها، وإن تراءى فيها السَّراب مثل غدران ماء، لكن لا بلال فيها، ليس فيها إلا الأشباح يخيّل للرائي أنها تتحرك، بينما هي ساكنة لا تبرح مكانها (الوافر)[6]:

---

1. ديوان ذي الرُّمة، ج: 2، ص: 731.

2. نحس: غبار. ذو عَثانينَ: أوائل الغبار. سَباريتُ: جمع سبروت، قفر لانبات فيه. يمصع: يضطرب. الخرق: القفر الواسع. نهاء: جمع نهي: غدير الماء. . سبائب: جمع سبيبة، طريقة. الأياديمَ: جمع إيدامة، وهي الأرض الصلبة بلا حجارة.

3- فقه اللغة وسر العربية: أبو منصور الثعالبي، تح: عبد الرزاق المهدي، ط1، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2002، ص: 408.

4- السبع معلقات: عبد الملك مرتاض، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سورية، 1988، ص: 118.

5. ديوان ذي الرُّمة، ج: 2، ص: 670.

6. ديوان ذي الرُّمة، ج: 2، ص: 674.

وَساجِرَةِ السَّراب مِنَ المَوامي تَرَقَّصُ في عَساقِلِها الأَرومُ[1]
تَموتُ قَطا الفَلاةِ بِها أُواماً وَيَهلِكُ في جَوانِبِها النَسيمُ
بِها غُدُرٌ وَلَيسَ بِها بِلالٌ وَأَشباحٌ تَحولُ وَلا تَريمُ

وللغدران في سياق الذاكرة الشعرية مرجعية معهودة بغدير دارة جلجل الذي روى عليه امرؤ القيس حكايته مع عنيزة[2]، لكن بينما جعل امرؤ القيس الغدير لحظات متعة وحبور بسبب حضور "عنيزة"، جعل ذو الرّمة الغدير عطشان ترفله أشباح عطشى، لغياب "مي" وانتفاء اللقاء بينهما، بينما جعل لقاء امرئ القيس بعنيزة الغدير يضج بمرح الفتيات وفوران الحياة.

- **السَّراب عمامات والجبال فيه أعناق إبل تعاف الماء:**

أخذ السَّراب في فائية ذي الرُّمة أبعاداً أكثر تركيباً في المشهد، فبدأها بمعاتبة نفسه على بكائه البادي على محيّاه مثل بقية كتابةٍ في متون صحف أفنتها الرياح وعجمت ملامحها، وعلى غير عادته لم يستطرد في البكاء أو يتمحّل تفاصيل فناء الديار، بل اتخذ ناقته جسراً للانتقال من الخراب، لكنه أردف معه ثقل أحاسيسه المأسوية، وعلى غير عادته أيضاً انتقل إلى وصف محبوبته بشمس ساطعة لا تعكرها ريح أو غبار(الطويل)[3]:

فَما الشَّمسُ يَومَ الدَّجنِ وَالسَّعدُ جارُها بَدَت بَينَ أَعناقِ الغَمامِ الصَّوائِفِ

وكأن ذا الرُّمة يبحث عن صورة للمحبوبة تنقض الامّحاء بشدة سطوعها، ليقابل الامّحاء بالسطوع، ويسترسل في وصف جمال هذه المحبوبة، إلى أن يذكر السَّراب بلمعانه في البيت الرابع والعشرين، وذلك في وصف مفازة بعيدة يتراءى فيها السَّراب يلمع فتبدو فيه الناقة ضامرة [4]:

ثَنى بَعدَ ما طالَت بِهِ لَيلَةُ السُّرى وَبِالعيسِ بَينَ اللامِعاتِ الجَفاجِفِ[5]

وينقطع عن ذكر السَّراب وينشغل بوصف رحلته، ليعود إلى ذكره بلمعانه في البيت الثامن والعشرين، يطوي في أمواجه ناقته[6]:

فقامَ إِلى حَرفٍ طَواها بِطَيِّهِ بِها كُلَّ لَمّاعٍ بَعيدِ المَساوِفِ[7]

ويقطع ذو الرُّمة الحديث عن السَّراب ليصف وحشة الصحراء، ويعود بعد أربعة أبيات إلى السّراب ليتحدث عنه في أربعة أبيات متصلة تشكّل لوحة متفرّدة في إيحاءاتها، بدأها بالتعبير عن استعانته بناقة سريعة على قطع صحراء شاسعة يلبسها السَّراب، ويغرق ذرا الجبال فيها فتبدو كأنها تغوص بأمواجه، ولا يبقى منها إلا أنوف الجبال شامخة مشرئبة تأبى أن تغوص في السَّراب وكأنها أعناق إبل عدلت عن الماء، وظلت رؤوسها منتصبة، بينما الجبال الأخرى تتخذ حفافاً لها من الآل مثل

1. ساجِرَة: مملوءة. المَوامي: جمع موماة، وهي المفازة المقفرة البعيدة. عَساقِلها: السَّراب. الأَرومُ: جمع إرم، الأعلام. . أُواماً: عطشاً. . تحول: تتحرك. تريم: تبرح.

2- وقد ظلّ تفسير دارة جلجل في قول امرئ القيس غيرَ متداوَلٍ بين الناس، في حدود ما انتهى إليه علمنا على الأقلّ، إلى نهاية القرن الأوّل الهجري ، ينظر: السبع معلقات، ص: 128.

3. ديوان ذي الرُّمة، ج: 3، ص: 1626.

4. ديوان ذي الرُّمة، ج: 3، ص: 1622 حتى 1645.

5. اللامِعاتِ: بالسَّراب. الجَفاجِفِ: كل أرض فيها ارتفاع.

6. ديوان ذي الرُّمة، ج: 3، ص: 1636.

7. المساوف: واحدته مسافة.

عصائب تلفّ فيها نفسها من دون رؤوسها، أما الطرق الملتوية بين الجبال فتراوغ العين، وينقطع ذو الرُّمة مرة أخرى عن وصف السَّراب ليتحدّث عن عبور الصحراء بناقته، وما يعتريها من مصاعب الحرّ والوعورة حتى البيت الثالث والأربعين، ثم يعود ليتحدّث عن السراب الذي يسوق شدة حرارة الشمس على الأرض:

وَقَمّاصَـــةٍ بِالآلِ داوَيتُ غَولَهـــا مِنَ البُـــــــعدِ بِالمُدرَنفِقاتِ الخَوانِفِ[1]
قَموسِ الذُّرا تيهٍ كَأَنَّ رِعانَهـــــــا مِنَ البُعدِ أَعناقُ العِيـــــافِ الصَّوادِفِ
إِذا اِحتفَّتِ الأَعـــــلامُ بِالآلِ وَالتَقَت أَنابيبُ تَنبو بِالعُيـــــــــونِ العَوارِفِ
بِخوصٍ مِنَ اِستِعراضِها البيدَ كُلَّما حَدا الآلَ حَرُّ الشَّمسِ فَوقِ الأَصالِفِ

تحتفي هذه اللوحة بوهج تصوير تعبيري يعكس إحساسه بحقيقة تجربته العاطفية، إذ كان حبّه الأول قد ترك ندبة لا تنمحي في مساحة شعوره، وقيّد حركة حياته بحباله، والشاعر يدرك اضمحلال حبّه مثلما يدرك استلاب حياته لهذا الحب، لكنه يأبى أن يدفنه، فهو يعي أن حياته أشبه برحلة عطش في تيه السَّراب تسير عطشى منتصبة الرأس.

- **السَّراب لباس وهم يستر عراء الفناء:**

افتتح ذو الرُّمة إحدى قصائده المطولة بوقفة طللية يسائل آثارها الخاوية البالية مثل رداء بلي ورقّ لطول لبسه[2]، فربط صورة الطلل بالثياب، وكان الشعراء الجاهليون يربطون الديار باللباس، ويجعلونها عارية حين تخلو من أهلها وأوضح ما ذهب إلى ذلك لبيد بن ربيعة العامري (الكامل)[3]:

عَرِيَت وَكانَ بِها الجَميعُ فَأَبكَروا مِنها وَغودِر نُؤيُها وَثُمامُها

وارتبطت عندهم استعارة تمزيق الشمل بتمزيق الثوب، وكان من معتقداتهم الجاهلية شقّ الرداء لتقوية الحبّ وتأكيده[4]، ويقول في ذلك عبد يغوث بن الحارث (الطويل)[5]:

وَأَنحَرُ لِلشَّرّبِ الكِرامِ مِطِيَّتي وَأَصدَعُ بَينَ القَينَتَينِ رِدائِيا

وحين يرى الشاعر الديار ثوباً مهترئاً، يتداعى الأمل في شقّ الرداء لتأكيد الحبّ، فيستطرد في وصف تهدّم الدار، ورحلته اليائسة في صحراء حارة، يفرّ من لهيبها كلّ حي، ليصل إلى لوحة السَّراب، فيرسمها في هندسة جمالية بارعة في توزيع الأبعاد وتداخل الحركات، وتضارب الألوان، فجعل السَّراب يسربل الأرض الصلبة التي يضجّ لهبها بنسيج لعاب الشمس، وتحرّك السَّراب فيها يغرق التلال، فتداخلت حركة السَّراب بحركة التلال، والتفّ حول مرتفعاتها بحركات متتالية، لا يميّز إقبالها من إدبارها، إذ تتبدّل باستدارة مثل فلكة مغزل تدور بخيوطها فتدوم بما يزيغ البصر، وتداعى في اضطراب هذه الحركات أنوف الجبال فتراءت خلف الطرق الغائرة بينها حيث لا تفتأ أن ترى منها طرفاً حيناً، إلا ويُنحّى أحياناً فيظهر بسواده الضارب إلى الحمرة شخصاً أكلف يحركه السَّراب، وفضلاً عن تميّز هذا اللوحة بسرعة حركاتها وتداخلها، وتجسيمها الهندسي

---

1. قماصة: أرض تنزو بالسَّراب. داويت: عالجت. غولها: بعدها. المُدرَنفِقاتِ: المسرعات. الخَوانِفِ: نشيطات. قموسِ: تغوص بالسَّراب. تيه: يتاه بها. رِعانها: أنف الجبل. العِيافِ: الإبل التي عافت الماء وكرهت. الصَوادِف: العدول عن شرب الماء. احتفَّت: اتخذته حفافاً حولها. الأعلام: الجبال. أنابيبُ: طرق في الأرض فيها ارتفاع. تَنبو: تنكر. العُيونِ العَوارِفِ: تدفع العين عن معرفتها. خوص: غائرات العيون. حدا: ساق. حد: شدة الحر. الأصالف: ما اشتد من الأرض.

2. ديوان ذي الرُّمة، ج: 3، ص: 1451.

3- شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، حققه وقدم له: د. إحسان عباس، طبعة ثانية مصورة، مطبعة الكويت، الكويت، 1984، ص: 300.

4- قال العيني: كانت عادة العرب في الجاهلية أن يلبس كل واحد من الزوجين برد الآخر، ثم يتداولان على تخريقه حتى لا يبقى فيه لبس طلباً لتأكيد المودة. ينظر: خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: عبد القادر بن عمر البغدادي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 1989، ج: 1، ص: 381.

5- المفضليات: أبو العباس المفضل بن محمد الضبي، ط1، المطبعة الرحمانية، القاهرة، مصر، 1926، ج: 1، ص: 156.

البديع بتداعي الألوان، وتدرجها في اللوحة، هناك ربط فريد بين المغزل الذي يوحي بوسيلة صناعة الثياب واللبس، وتحول الديار في مطلع القصيدة قبل سبعين بيتاً إلى ثياب تهترئ بتدرّج، فيوحي هذا الربط بأن الشاعر حين أدرك اهتراء ثوب حبه وفنائه حقيقة، راح يستعيده من السَّراب وفق آلية صنع الثياب ليسبغ على وهمه ثوبه الطويل [1]:

يُدَوِّهُ رَقراقُ السَّراب بِرَأسِـــــــــــهِ كَما دَوَّمَت في الخَيطِ فَلكَةُ مِغزَلِ[2]

وَيُضحي بِهِ الرَّعنُ الخُشامُ كَأَنَّـــهُ وَراءَ الثَنايـا شَخصُ أَكلَفَ مُرقِلِ

يقابل الشاعر صورة اهتراء الثوب في وصف الديار بصورة المغزل الذي يعيد النسيج، لكنه نسج سراب، فهو على بيّنة من تيهه في قفر عاطفي يتعلّق بوهم وجوده.

- **السَّراب هدي إبل تنشق عنها أجلتها:**

تتميز لوحة السَّراب في إحدى ميميات ذي الرُّمة بامتدادها إلى أربعة أبيات تتنوع فيها تشكيلات السَّراب وتجسيماته وتشخيصاته، وقد زجّ فيها كثيراً من المعاني التي فردها بلوحاته، لكنّه حرص على تمييزها بما يجعلها لا تعيد صوره وتخيلاته، فبدأها بتشبيه الديار الدارسة ببلاء برد يماني موشى بخطوط ملونة بهتت وتهرّأت[3]، وكأنما ذو الرُّمة أحس بعراء روحه لطول تمحلّه صور المحبوبة من الذكريات والسَّراب، وأكثر شكوى بُعدها، وانقطاع الوصل بينهما، ومخالفتها المواعيد غير أنه صابر على ذلك لما لهواها من ترسّخ في نفسه يغلبه، فيتذكّرها، فينزع إليها نزوع الإبل العطاش إلى ماء أوطانها، وعلى الرغم من أن لوحة السَّراب ترد بعد سبعة وثلاثين بيتاً من هذه المقدمة إلا أن السراب يرتبط بأجوائها النفسية، فجعله رداء الصحراء وكسوتها، واستحضره بصورة اللباس، واحتزام الجبال به، فانشقّ عن ظهور إبل آيلة هدايا للبيت الحرام، فقد بدأ اللوحة بانقشاع ستار الليل عن رحلتهم فرأوا أرضاً تلمع بسراب، يموج مثل كسوة تلبسها، وظهر ركبهم وسطها يساير جبالاً صغيرة مستطيلة تنبو أعناقها، وكان السَّراب ينشق عن الهضاب الطويلة، فيبدو يحزمها إلى منتصفها، وتتراءى أعالي الجبال مثل أسنمة إبل تُهدى إلى البيت، وقد شقّت عنها أجلتها في منتصف النهار فيكسو السَّراب ببياضه أرض الصحراء المستوية. وتتفق هذا اللوحة مع لوحات السَّراب الذي فاضت بها شاعرية ذي الرُّمة بالتصوير التفصيلي التحليلي لسعة السَّراب وانتشاره، وتنوع تشكيلاته الجمالية فضلاً عن حركاته وتكويناته بأشكال الماء الملتج، والتباسه الجبال فيحزمها بعصائبه البيض، وتتحوّل الجبال فيه إلى كائنات تنزو فيه، ولكن هذا اللوحة تتميز باتساع تشكلها، وتقصي الشاعر فيها دقة الحركة، وتدرّج سرعتها، فضلاً عن تدرّج هندسي مبدع للألوان والأبعاد والتكوينات، وإذا كنا نرى في ذلك امتدادات إبداعية في الأداء التصويري، فإنما هو مقرون بتفرّد معنوي لم يقاربه بما سبق من لوحات، ولا سيما في تصويره ذرا الجبال مثل أسنمة جمال شُقت عنها أجلتها وأهديت لـ"مكة"، وهذا يعني ربط السَّراب برمز ديني، وهو الهدي في الحج، وتلك عادة جاهلية قديمة، ارتبطت بذاكرة الشعراء الجاهليين، فذكرها الشنفرى(الطويل)[4]:

قَتَلنا قَتيلاً مُهدِياً بِمُلَبَّدٍ جِمارَ مِنًى وَسطَ الحَجيج المُصَوَّتِ

وقد أقرّ استمرارها الإسلام، وحضورها عند الشاعر منوط ببعدها الإسلامي، فأراد أن يكسو السراب أبعاد الطهر والصفاء والتضحية الخالصة، وهذا سياق يماثل حاله في حبه، ويريد الشاعر في هذه اللوحة أن يشف عما يمزقه من صراع يتغلّب عليه بالصبر والمصابرة، فما من لوحة للسراب صوّرها، إلا وأوحى أنه يدرك أن يسلّي نفسه عن هواها بالوهم، ويسوغه لها،

1. ديوان ذي الرُّمة، ج: 3، ص: 1493.

2. يدوم: يحوم. ترقرق: جاء وذهب. الرعن: أنف الجبل، ومقدمته. الخشام: الجبل العظيم. الثنايا: الطرق في الجبال. الأكلف المائل إلى السواد. المرقل: الذي يعدو

3. ديوان ذي الرُّمة، ج: 1، ص: 374و 379.

4- ديوان الشنفرى، جمعه وحققه وشرحه الدكتور: إميل بديع يعقوب، ط2، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1996، ص: 37.

ثم يليها بتداعي تشكيلات السَّراب إلى هيئات وكائنات تنزع إلى صورة الحياة، وهو على دراية أنه يستدرّ حلم يقظة يعيش بظلاله، لذلك هو يجمّله شعرياً، ويستوطنه بروحه، فيبقى أقرب في عشقه إلى العذرية والعفة منه إلى العشق المادي (البسيط)[1]:

حَتّى اِنجَلى اللَيلُ عَنّا في مُلَمَّعَةٍ	**مِثلِ الأَديمِ لَها مِـن هَبوَةٍ نيمُ[2]**
كَأَنَّنا وَالقِنانَ القودَ تَحمِـلُنـا	**مَوجُ الـفُراتِ إِذا اِلتَجَّ الدِياميمُ**
وَالآلُ مُنفَهِقٌ عَن كُلِّ طامِسَـةٍ	**قَرواءَ طائِقُها بِالآلِ مَـحزومُ**
كَأَنَّهُنَّ ذُرا هَدٍي مُجَوَّبَـةٌ	**عَنها الـجِلالُ إِذا اِبيَضَّ الأَياديمُ**

يوحي الشاعر بأنه مهما استغرق بالسَّراب، فإنما هو يعي وهمه، وإنما كان هذا السَّراب ينشق عن حقيقة صبره وجلده مثلما ينشق السَّراب عن الإبل الصابرة على قطع طريق الحياة، وهي تهدى للبيت العتيق كريم نقية.

- **السَّراب أجفان إنسان يُحتضر:**

بلغ ذو الرُّمة تفرّداً براقاً في إبداع صورة السَّراب حين أنسنه فشبّهه بإغماضة المحتضر الذي يطبق ويفرج أجفانه، فطرق أطياف صورة فنائية تلتمس حدودها في روحه، ويبدأ ذلك المناخ الفنائي من مطلع القصيدة الذي استهله باستفهام استبكائي أسال جريان دمعه لرحيل المحبوبة مستهجناً تهاويه في بئر حزن سحيق، لائماً قلبه الذي لم يتّعظ، بل بقي يألف البين، ويعاني سكرات تَصدّعه مرة تلو أخرى في فراقه، فقد هيمنت عليه في هذه القصيدة أحاسيس خرائبية مثقلة بيأس يمتدّ إلى ضفة الموت، وقد استبدّ هذا الشعور بالقصيدة، وانساح على نبض صورها، فميّز لوحة السَّراب فيها بانتمائها إلى عوالم الموت، وعمد إلى تصوير الإبل وهي ترحل، وكأنها تستلّ روحه منه، وتغرق في فناء صحراء متلاشية الأبعاد، يتناثر فيها النعام وظليمه، ويرمح وسطها سراب يغمض على مَن يدخله مثل إغماضة إنسان يُحتضر، فيطبق جفنيه بوهن، ثم يفرجها بخمول الموت، وكانت الصحراء مدى بالغ السعة تبتلع داخلها، وتتقاذفه من موجة مجهول إلى أخرى (الطويل)[3]:

رَأَيتُ المَهارى وَالِدَيها كِلَيهِمـا	**بِصَحراءَ غُفلٍ يَرمَحُ الآلَ ميلُها[4]**
إِذا الشَخصُ فيها هَزَّهُ الآلُ أَغمَضَت	**عَلَيهِ كَإِغماضِ المُقَضّي هُجولُها**
فَلاةٌ تَقُدُّ الآلَ عَنها وَتَرتَمـي	**بِنا بَينَ عَبرَيها رَجاها وَجولُـها**

ويمكننا أن نُعدّ هذه اللوحة من أندر لوحات السَّراب عند ذي الرُّمة في تحوّل دلالاته ومعانيه، فغالباً ما كان يجعل السَّراب لوحة تضجّ بصور حياة، تمزّق وشاح اليأس لترسم شخوصاً وكائنات تجسّم الحياة في السَّراب، فتصوّره يرسخ رسوخ الجبال والسفن أو يتواثب تواثب الخيول أو ينبثق انبثاق النخل والنساء، وكأنّ ذا الرُّمة استشعر طول إغراقه بتقليب وهمه، فضجر، وانفجر على نفسه التي تمجّد خواءها، فنبذ عنه وشاح التعبّد لسرابه وكشف عن احتضاره.

1ديوان ذي الرُمة، ج: 1، ص: 411، 414.

2. مُلَمَّعَة: تلمع بالسَّراب. هَبوَة: غبرة. الأَديمِ: الأرض الواسعة. نيمُ: كسوة من الغبار. القنان: الصغار من الجبال. القوداء: الجبال الطوال وكأن لها أعناق. الدياميم: الفلوات المقفرة. مُنفَهِق: منشق. طامِسَة: الهضبة. قَرواءَ: طويلة الظهر. طائِقُها: حرف من الجبل. مَحزومُ: محتزم. هَدٍي: يُهدى إلى البيت. مُجَوَّبَةٌ: مشقوقة. الأَياديمُ: الأرض المستوية.

3 ديوان ذي الرُمة، ج: 2، ص: 925، 926.

4 المَهارى: الإبل المهرية. غُفل: ليس فيها علم. يَرمَحُ: ينزو. المُقَضّي: الإنسان الذي يحتضر. هُجولُها: الهجول ما اطمأن من الأرض. تَقُدُّ: تشق. عَبرَيها: جانباها. رَجاها وجولها: ناحيتها.

- **المفهوم الجمالي لقيمة الروعة:**

تتجلى قيمة[1]لروعة بوصفها مفهوماً جمالياً مرادفاً لمفهوم الجليل، ويرجع تخيّرنا صيغة الروعة لما في ذهنية المتلقي العربي من التباس بمفهوم ديني منزّه عن وصف الكائنات المخلوقة، فالروعة "جمال يدهش ويخيف، وهو جمال مفرط يبدو متجاوزاً للحدود مع احتفاظه بالإمتاع لكنه إمتاع محفوف بالهيبة والجلال متصل بالرهبة والقلق، إنه يثير الإعجاب العميق ويبلغ حد الإدهاش والإخافة ويوحي بالنبل والسمو[2]"و الروعة وفق المفهومات الجمالية هي تعبير عن تشكيل الإحساس بجمالية الأفعال، والأفكار التي تسمو بالإنسان و"ترتفع بأحاسيسه ومشاعره وأفكاره فوق التفاهة والضَّعة"[3]، والإحساس بجمالية الروعة ينشأ عن جملة مكونات النص المعنوية والفنية التي تبني الإحساس بماهية الجمال، فالروعة قيمة جمالية تتداخل في مظاهرها صور جمال تعنى بمعاني القوة والرفعة والهيبة، وإذا كان الجميل يختصّ بالرقة واللطف وحسن المرئي والشكل؛ أي صورة الشيء وفق الرقّة والعذوبة والسلاسة، فإنّ الروعة تختصّ بقوة جمال الأفعال، وسموّها وقوّتها؛ أي بمادة الشيء وفق ارتباط وثيق بضخامة الشكل ومهابته وتكوينه للقلق أو الدهشة لشدة الإعجاب، وذلك لما يوحي به الشكل من مظاهر تبني الإحساس بروعته، وبتعبير أدقّ "إن الأفكار والفعال، تتصف (بالروعة) أوّلاً، أمّا الأشياء المرئية فلا تصبح (رائعة) إلا عن طريق التمثيل والإيحاء حينما تولّد في النفس انفعالاً "[4] يتصل بتقدير عال من الإعجاب تتصف لوحة السراب عند ذي الرُّمة بخصوصية روعتها[5] وسوف نكشف ذلك في سياق هذه الدراسة.

- **نموذج لوحة روعة السَّراب عند ذي الرُّمة:**

انطلقنا في اختيارنا لهذه اللوحة التي ارتأينا أنها تمثل نموذجاً للقيمة الجمالية للروعة من كونها أوسع لوحات السَّراب في شعر ذي الرُّمة، فه يتمتد إلى سبعة أبيات وتشكّل نصاً شعرياً مكتملاً لعالم السَّراب بمختلف تجلياته المعنوية والفنية، ويتضمن جملة الفكر التي أتينا عليها في دراسة البنى الثقافية للوحة السراب التي تبني الإحساس بجمالية الروعة (البسيط) [6]:

وَمهمَهٍ طامِسِ الأَعلامِ في صَخَبِ ال أَصـــــداءِ مُختَلِطٍ بِالتُّربِ دَيجوجِ[7]

---

1 تحمل القيمة مدلولات على المعايرة الجماليّة، ومضامين تتعلّق بالمبادئ والفكروالسلوك لأنها تمثّل جملة المثُل، والمبادئ الفكريّة، والأخلاقيّة، والدينيّة التي توجّه سلوك الفرد والجماعات، ويتّخذ منها كلُّ مجتمع معياراً اجتماعي ألقياس انسجام سلوك الفرد ونظامه. ينظر: القيم الجمالية: محمد عزيز نظمي سالم ، دار المعارف ، القاهرة، مصر، (د. ت)، ص: 35، 39، 41.

2 دراسات فنية في الأدب العربي، ص: 31، 40.

3- في النقد الجمالي رؤية في الشعر الجاهلي، ص: 70.

4- الإحساس بالجمال: جورج سانتيانا، تر: محمد مصطفى بدوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، (د. ت)، ص: 255.

5 – تتصل الروعة بوصفها قيمة جمالية بالهيبة والإخافة، وبناء أحاسيس جمالية مختلفة تبدأ بالإحساس الجمالي الرائع وتنتهي بالإحساس المرعب الذي يتصل بشعور مأسوي وليد الموقف والتجربة الشعورية، فالجبال الشاهقة، والعواصف المزمجرة تمثل لوحات رائعة وفق منظري علم الجمال ، وهو الأمر ذاته بالنسبة للسراب فهو يجسد بغمره الصحراء الواسعة وحركة تموجاته لوحةً رائعة تثير الإعجاب بالقوة والضخامة والسعة، فالألوان القاتمة تمكّننا من خلق لوحات ضخمة هائلة". : ينظر: على سبيل المثال، دراسات فنية، ص: 31.و فصول في علم الجمال: عبد الرؤوف برجاوي ، ط1 ، دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان ،1981، ص: 51.

6. ديوان ذي الرُّمة، ج: 2، ص: 981- 987. الرُّمة، ج: 2، ص: 987.

7. مهمة: مفازة بعيدة. طامس الأعلام: مندرس المعالم. صخب: شدة الصوت واختلاطه. أصداء: جمع صدى، وأراد به ترجيع الصوت. ديجوج: مظلم أسود. يوم راكد الشمس: شمسه لا تزول. أجاجٍ: متوهج. المهرية: الإبل. الجالان: الجانبان. مجهل: مكان غامض. قذف: بعيد. مطرد: يبع بعضه بعضاً. الثنايا: جمع ثنية، الطريق في الجبل. الحقو: الخصر. الحواشي: أطراف الثوب. تفاريج: شقوق. الملاء: الثوب. لي: طي. كأنه: أراد السَّراب. الموضع الرهاء: الواسع. المرت: المفازة بلا نبات. أزهر: أبيض، أراد ماء المطر. أعرافه: أعاليه. منتوج: خارج من السحاب. نكباء: ريح منحرفة. هوج: ريح تقتلع البيوت. اليهماء: الفلاة التي لا يهتدى فيها. يهتف: يبرق. السمام: الريح الحارة. مضروج: ملطّخ. القرقر: الأرض الملساء.

وَراكِدِ الشَّمسِ أَجاجٍ نَصَبتُ لَـــــهُ حَـــــواجِبَ القَوم بِالمَهرِيَّةِ العوجِ
إذا تَنازَعَ جـــــــــالا مَجهَلٍ قَذَفٍ أَطـــــرافَ مُطَّرِدٍ بِالـحَرّ مَنسوجِ
تَلوي الثَّنـــــــــايا بِأَحقيها حَواشِيَهُ لَيَّ المُـــــــــلاءِ بِأَبوابِ التَّفاريجِ
كَأَنَّهُ وَالرهـــــــــاءُ المَرتُ يَركُضُـهُ أَعرافُ أَزهَرَ تَحـــــتَ الرّيحِ مَنتوجِ
يَجري وَيَرتَدُّ أَحيـــــــــــاناً وَتطرُدُهُ نَكباءُ ظَمـــــأى مِنَ القَيظِيَّةِ الهوجِ
في صَحنِ يهماءَ يَهتَفُّ السَّمـــامَ بِها فـي قَرقَرٍ بِلُعـــابِ الشَّمسِ مَضروجِ

- **البناء الفكري (الهيئات والمؤثرات):**

تتسع الصحراء أمام عيني ذي الرُّمة وهو يبدأ رحلته في مجاهلها، بينما تضيق عليه نفسه، وتطبق على روحه الوحشة، فهو يدخل خلاء الصحراء مرتعش الأحاسيس، لتلاشيه في جوف متسع يغمره القيظ اللافح، يتقلّب بكل أحاسيسه القلقة في أتونها، وهو يراها مترامية ترامي وحدته ووحشته، ويتراءى له السَّراب، وهو الذي يدرك أنّ السَّراب أخذل من يلمع، فيحسّ بالتلاشي وسط فراغ الصحراء، وعلى وقع غمر السراب يجسّد مشاعره الحسية والروحية به، واضطرابه اضطراب السَّراب، ويتجلى شعوره به وفق جملة فكر وتصورات انبثقت من فكرتي شكل السَّراب وفعله كما سنفصل.

❖ **الشكل:**

يكوّن تمرئي شكل السَّراب شعرياً تعبيراً حسياً مباشراً لصورته المدركة بالبصر الشاعري، وهي مهما انتمت إلى عالمها التسجيلي التوثيقي المألوف في الشعر الأموي وما قبله، فإن الشاعر يحرر فيها الكثير من أحاسيسه، واضطرابه الداخليين، وهذا ما يبعد عنها الجمود والخمول، والعالم الأصم في اللوحة، وقد ظهر الشكل في هذه اللوحة وفق التكوينات الآتية:

السَّراب: السراب بذاته هيئة بصرية تدرك باللون، وقد برز شكله في اللوحة مكوّناً رئيساً لمعالمها، وما دونه هو خلفية صماء وعالم جامد، وقد عني الشاعر عناية لافتة في تجسيد شكل السَّراب، إذ نوّع صوره وعددها مستعيراً من خبراته الحسية الجمالية مثلاً صورية ليشبّه السَّراب بها، وهو لم يجعل شكل السَّراب ساكناً، بل اعتمد في تصويره على الحركة، وهذا ما جعل الشكل صورة للفعل بقدر ما هو تجسيد للشكل، فالسَّراب تارة يكون على هيئة طريق نسجه الحرّ، وأخرى على صورة ماء يجيء ويذهب يتبع بعضُه بعضاً، وثمة صورة للشكل بلغت مبلغاً معقداً من التركيب حين شبّه ذو الرُّمة طيّ الهضاب حواشي السَّراب بطيّ السّتائر بالأبواب، وفي صورة أخرى رسمه يركض في مفازة بلا نبات، مثل ماء المطر الأبيض الذي يخرج من السحاب، ونحظى بصورة مركبة بالغة التداخل والحركة في مستوى عال من التمثيل الشكلي حيث يتخذ اللون رسماً لشكله، فينبع من شكل مركب كذلك، نراه في الأرض الملساء ملطخاً بصفرة لعاب الشمس الذي يتحدر من السّماء كنسج العنكبوت، ويعود الشاعر إلى رسم حركة السَّراب فيصوّر شكله وهو يَجري وَيَرتَدُّ وَتطرُدُهُ ريح حارة.

❖ **السعة:**

بدأ الشاعر بناء فكر السَّراب بتمهيد أشبه بخلفية، يرسم الشكل فيها، فصوّر صحراء شاسعة الأبعاد، غير متناهية الحدود، مطمسة المعالم، وهي وسط متسع لمفازة موغلة في التلاشي والمجهول. واتصف تعامل الشاعر في تصوير السعة برغبة كسر الحدود والانفتاح العدمي للشكل مدفوعاً برغبة تبديد المعالم والحدود، والانطلاق بعيداً عن الحس الهندسي في تكوين أبعاد الشكل.

❖ **الخلاء:**

جهد الشاعر في جعل المكان الذي يصوّر فيه السَّراب مكاناً قفراً خلاءً يطوف في أرجائه السكون، وخصّ السعة المسرفة في صورة الصحراء بالقفر وامِّحاء المعالم، بقصد تجسيد الخلاء في سياق تصوير سعة الصحراء، وخصّ الصحراء بوصف يَهْماءُ

أي مفازة لا ماء فيها، ولا عَلَمَ ولا يُهتدَى لطُرُقِها، ولا يُسْمع فيها صوتٌ، فهي فلاةٌ مَلْساء ليس بها نبتٌ[1]، ويجدر في هذا السياق أن نوضح أنّ إشارة الشاعر إلى تردد الصدى في جوف الصحراء.

❖ **اللون:**

ميّز الشاعر في فضاء الصحراء، ثلاثة ألوان، أولها السواد الذي أضفى عتمة على التربة التي خالطت معالمه، وثانيها: الصفرة التي تسرّبت من لعاب الشمس مثل نسيج العنكبوت فضرّجت لون السَّراب. وثالثها الأبيض وأراد به تشبيه السَّراب بالأزهر أي بماء المطر، وقد تميّز إحساس الشاعر باللون بالرؤية التركيبية المزجيّة، فهو وإن لم يحلّل اللون، ويتفنّن بإبراز جماليات تدرّجه، إلا أنّه جعله تركيباً مزجياً، فهو إمّا مختلط أو مضرّج، وفق تعبيره، أي لم يجعله صافياً خالصاً، وأمّا الألوان غير المباشرة، فظهرت في اللوحة بالإيحاء غير المقصود، وذلك بالأشياء التي أوردها، وهي تحمل بذاتها لوناً معيناً يخصّها، مثل الصحراء الخلاء المفتوح الذي يوحي بالبياض لشدة تلاشيه في أبعاد المكان، وكذلك الشمس، والسَّراب، والثنايا، والملاء، والسحاب، فقد ظهرت هذه الأشياء تحمل بتسميتها ألوانها الخاصة بها من دون تصريح الشاعر بها أو استعمالها في التعبير الشعري.

❖ **الحواس:**

اعتمدت اللوحة في أغلب مكوناتها المعنوية والحسية على مخاطبة الحواس بطريقة مباشرة، فكانت حاسة الرؤية أولى الحواس بالخطاب، فقد قدّم الشاعر لوحته في سلسلة مرئيات تثير البصر وتخاطبه، بدءاً بترامي حدود الصحراء وامِّحاء المعالم فيها، وتلوّن الطريق، ومروراً بأشكال السَّراب وحركته، وتلوّنه بلعاب الشمس، وانتهاء بالأرض القفر، وتراوحت الرؤية في اللوحة بين التحليل المزاجي للشكل من خلال تفصيل صور السَّراب وتعدّد حركاته، وبين التركيب المزجيّ في بناء شكل السَّراب، والألوان في اللوحة. وتأتي الإشارة إلى حاسة السمع في اللوحة عابرة لتوحي بأن الصدى يتردّد في جوف الصحراء لخلائها وندرة الأصوات فيها، ويتجاهل الشاعر صوت الرياح التي تمرّ مسرعة، فيقتصر حديثه على وصف حركتها. أمّا حاسة اللمس فكانت بصورة حرارة الريح، وكأن الشاعر بتركيزه على حاسة الرؤية دون غيرها يريد بناء الإحساس بتجوّف الصحراء ، استجابة لهيمنة إحساسه الداخلي بالتبدّد والفراغ الذي تولّد بداخله، وشعوره العميق بتجوّف حياته لفقدانه محبوبة أيقن أنها سراب يخذل.

وقد شكّلت مجموعة الهيئات التي استقصيناها من اللوحة مظاهر تتسم بالضخامة والسعة والعظمة في الشكل، وهي هيئات تثير الإحساس بالمهابة والخوف والقلق التي تشكّل مظاهر جمالية الروعة.

❖ **الفعل:**

مما يحسب لذي الرُّمة في تفرّده بلوحات السَّراب اعتماده على رسم الشكل الذي يوحي بالفعل، ويولّد الرموز النفسية العميقة لدلالة السَّراب، فقد يندر أن نجد عند الشعراء الأمويين وسابقيهم أن يغيب الفعل التكويني من عالم اللوحة لصالح الشكل الذي ينتج فعلاً تأثيرياً لا تكوينياً، حتى في اللوحات الشكلية المحضّة التي أعدها الشعراء الجاهليون والإسلاميون والأمويون، وتناولوا فيها وصف المرأة والحيوان والسلاح والشعاب على ما فيها من أشكال، وكانوا يقصدون بتقديمها وصف جماليات مرئياتها، لكننا نجد أن الأفعال كانت فيها أساساً تكوينياً في لوحاتهم. أمّا في لوحة السَّراب هذه، فكان الفعل محض مؤثر خارجي، ولولا الإيحاءات التي تنبض من خلف ظواهر جماليات اللوحة لبدت اللوحة تركيب هيئات جامدة صماء، إذ لا نجد فعلاً تكوينياً مباشراً متولّداً من كائنات اللوحة ينتج عوالم جديدة، وحتى فعل تكوّن السَّراب هو نتاج الشكل، ونتيجة سعة الصحراء وخلائها وحرارتها، وظهرت في اللوحة الأفعال بوصفِها مؤثرات على الصورة الآتية:

1. لسان العرب، (مادة: يهم).

❖ **الطمس:**

أدى غمر السراب المكان إلى طمس معالمه، وغياب الكائنات والآثار في جوفه، فبدت الصحراء فيه تلاشياً.

❖ **الالتهاب:**

أرجع الشاعر تكوّن الحرارة اللاهبة إلى السراب، وجعل الشمس راكدة في أوج حرارتها تنفث قيظها، فظهرت الحرارة في حال التهاب مستعر يطوف الصحراء، ويحولها إلى جذوة تنفث لهيبها.

❖ **المطاردة:**

صوّر الشاعر الريح تحرك السراب في حركات كرّ وفرّ، وكأنها تطارده في أطراف الصحراء، فيتشكّل بهيئات وأشكال متعددة جراء تلك المطاردة.

❖ **السكون:**

ظهرت الصحراء وسط السراب غارقة في سكون مطبق، فكان يسمع صدى أضعفِ صوتٍ، وقد حول السكون الصحراء إلى عالم فناء تسوده أجواء الموت والتلاشي والعدم.

❖ **الوحشة:**

ولّد السكونُ والفراغُ واتساعُ غرق الصحراء في السراب والمجهولُ وانعدامُ الرؤية مشاعرَ القلق التي استلبت الشاعر، وهو يوغل في متاهات هذا الإغلاق، وتستدعي الوحشة مشاعر الخوف من مخاطر المفازة المغلقة بالسراب.

تتصف هذه الأفعال بطابع التوالد التأثيري، وهي الطاغية في تشكيل عالم اللوحة، وقد بدت الأفعال التأثيرية أنها محرك عالم اللوحة، فبأثر اتساع الصحراء وحرارتها تراءى السَّراب، وبأثر الحرارة نصب الشاعر ناقته يغذّ السير لقطع مفازتها، وبأثر شدة الريح تحرك السَّراب، وتشكلت صوره، وكانت حركة السَّراب في اللوحة نتاجاً لتعدّد أشكاله.

لقد شكلت مكونات البنى الفكرية للوحة في الشكل والفعل تفاصيل البنى الفكرية لقيمة الروعة التي تتمثل في قوة المشهد وعظمة شكله وتكوينه الشعور بالمهابة والخوف وإثارة الإعجاب بتجلياته.

- **البناء الجمالي: (الصورة والصدى):**

يتجلّى خيال الشاعر وميزاته الفنية والجمالية بتحليل تكوّنه في نسيج متداخل متنامٍ في أبعاد عالم اللفظ والتركيب والصورة والإيقاع وسنفصل هذه المكونات على النحو الآتي:

- **جماليات البنية اللفظية الموحية بالروعة:**

ينشأ تكوين الإحساس الجمالي في اللوحة الشعرية من الطاقة التعبيرية الجمالية للغة، سواء أكانت حسية أم معنوية، إذ إن "معجمَ أيّ نصّ يمثِّل، في المقام الأول، عالمَ ذلك النّصّ، أمّا الكلمات التي يتكوَّن منها؛ فهي التي تملأ فراغ ذلك العالم، ومن كلا الجانبين تتخلَّق بنية الوجود الشعري"[1]، وحين يكون المعجم منحرفاً عن التعبير الوصفي المباشر يكتنز بطاقة إيحائية ثريّة بالجمال النابع من النص، فيتّصف المعجم بالجمالي، ويجعل عالم النّصّ جمالياً، وتجلّى ذلك في اللوحة باستعمال "ذي الرُّمة "ألفاظاً تثير الانفعال الجمالي بالسَّراب.

تستجيب الألفاظ المعبرة عن الإفراط، والمبالغة بالقوة والضخامة والمهابة، بحيوية لأحاسيس الشاعر، وتجسّد انفعاله الجمالي باتساع الصحراء وتكوّن السَّراب و"تطلق سراح المعنى"[2] إلى أعلى درجاته، وتحفّز مخيلته على ابتداع صيغ لفظية توحي بهذا السراح، وسنصنّف البنية اللفظية في اللوحة وفق معجمات جمالية، نحدد دلالاتها، ثم المجال الذي عبّرت عن جماله، ثم نبيّن صيغها التي كوّنت معياراً جمالياً للروعة، بحسب البنى المكونة للسَّراب في اللوحة.

1-تحليل النّصّ الشعري (بنية القصيدة): يوري لوتمان، تر: محمد فتوح، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د. ت)، ص: 126.

2- اللغة العليا: جان كوهن، تر: د. أحمد درويش، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، 1995، ص: 45.

1- معجم السَّراب: لم يكوّن الشاعر معجماً للسراب يسرد أسماءه وصفاته، بل بنى معجماً يرتبط بطريقة غير مباشرة بصور تشكّله في الصحراء، لذلك تميّز معجم السَّراب في اللوحة بانتمائه إلى الألفاظ التي تختص بوصف حركته وتكوينه، وهيكلته، وهو الشكل الوحيد المحدد والمجسم في اللوحة التي اتسمت بالخلاء والتلاشي وانفتاح الحدود، فقد ارتسم وجوده بحدود وهياكل، وأسهمت الحرارة والريح في تكوينه الهيكلي، وإعطاء اللوحة معالم شكل مقيد بحدود، وعنيت هذه الألفاظ بتشكيل شكله وحركته بأوصاف عامة لم تعنَ بأبعاد هندسة الشكل التفصيلية، أو تدرّج صور تكوينه وأبعادها المكانية، وغلبت على الألفاظ سمات

الحركة والتكوين، واتسمت بالدلالة على التكثير والتجديد والاستمرار، وفق غلبة دلالة الصيغة الاشتقاقية عليها، وكانت ألفاظاً بصرية محضة، فامتلكت التأثير البنيوي في بناء الإحساس بمهابة السَّراب، وروعته، كما نبين في الجدول الآتي (1):

الجدول رقم (1): معجم السَّراب

اللفظ	دلالته	مجاله	الحاسة	معيارها الجمالي
مُطَّرِد	تراكب السَّراب، وحركته	شكل السَّراب فعل السَّراب	البصر	دلالة اسم الفاعل على ديمومة الاطراد واستمراره
مَنسوجِ	حبك السَّراب	شكل السَّراب	البصر	دلالة اسم المفعول على ثبات الحبك وديمومته
حَواشِيَهُ	أطراف السَّراب	شكل السَّراب	البصر	دلالة الجمع على التكثير
لَيَّ	التواء السَّراب	شكل السَّراب	البصر	دلالة المصدر على إطلاق اللي
يَركُضُهُ	امتداد السَّراب وجريه	شكل السَّراب فعل السَّراب	البصر	دلالة الفعل المضارع على تجدد الركض واستمراره
أَزهَرَ	لون السَّراب	شكل السَّراب	البصر	دلالة الصفة على ثبوت اللون وديمومته
منتوج	لون السَّراب	شكل السَّراب	البصر	دلالة اسم المفعول على ثبات الإنتاج وديمومته
يَجري	امتداد السَّراب وتقدمه	شكل السَّراب فعل السَّراب	البصر	دلالة الفعل على تجدد الجري واستمراره
يَرتَدُّ	امتداد السراب وتراجعه	شكل السَّراب فعل السَّراب	البصر	دلالة الفعل على تجدد الارتداد واستمراره
تطرُدُهُ	اندفاع السَّراب بفعل الريح	شكل السَّراب	البصر	دلالة الفعل على تجدد الطرد واستمراره
يَهتَفُ	يبرق	شكل السَّراب	البصر	دلالة الفعل على تجدد البريق واستمراره

2 – **معجم الصحراء:** ظهرت الصحراء في اللوحة مكوناً طبيعياً للسراب، فتَشكّلَ معجمها اللفظي استجابة لبناء صورتها التكوينية، لكننا نجد أن غالبية ألفاظ معجمها تألفت من صيغ وصفية أكثر مما هي تكوينية، واتصفت بانتمائها إلى معجمين لفظيين هما:

أ . **معجم السعة:** شكّل الشاعر معجم السعة من جملة ألفاظ، كانت قسمة بين ألفاظ ذات دلالة على فعل اتساع الصحراء، وألفاظ ذات تعبير معجمي وصفي مباشر للاتساع وترامي الأبعاد وانفتاحها، وبقيت في اللوحة أسيرة بعدها المعجمي مع انحراف للمبالغة ناشئ من بنيتها الصرفية، تجعلها قادرة على التعبير عن المثال الأعلى الاصطلاحي لسعة الصحراء، وتميزت هذه الألفاظ بشيء من الخمول الشعري وخلاصها للمعنى الاصطلاحي الوصفي الجدول (2):

الجدول رقم (2): معجم الصحراء

	اللفظ	دلالته	مجاله	الحاسة	معيارها الجمالي
	مهمَهٍ	مفازة مترامية الأبعاد: السعة	شكل الصحراء	البصر	دلالة اللفظ على المثل الأعلى لسعة الصحراء
	صخب	اختلاط الصوت: سعة الصحراء:	فعل الصحراء	السمع	دلالة المصدر (صخب)على إطلاق اختلاط الصوت
	الأصداء	ترجيع الصوت: سعة الصحراء:	فعل الصحراء	السمع	دلالة الجمع على التكثير
	الرهاء	المكان الواسع: السعة	شكل الصحراء	البصر	دلالة اللفظ على المثل الأعلى لسعة الصحراء
	صحن	وسط الصحراء: السعة	شكل الصحراء	البصر	دلالة اللفظ على المثل الأعلى لسعة الصحراء
	قذف	بعيد: سعة الصحراء	شكل الصحراء	البصر	دلالة المصدر (قذف)على إطلاق البعد والسعة

ب . معجم الخلاء: تمايزت في معجم الصحراء مجموعة ألفاظ ارتبطت بالتعبير الوصفي المباشر عن الخلاء، والتجوّف الباعثين لأحاسيس الوحشة، وغلب على هذه الألفاظ الصيغ اللفظية الوصفية المعجمية التي تعبّر عن تسميات معيّنة للأرض الخلاء، فأصبحت مُثلاً للخلاء، وانحصرت هذه الألفاظ بخصوصية مخاطبتها حاسة البصر، ويتضح ذلك بالجدول الآتي الجدول (3):

الجدول رقم (3): معجم الخلاء

	اللفظ	دلالته	مجاله	الحاسة	معيارها الجمالي
	طامِس	المكان المندرس المتلاشي المعالم: الخلاء	شكل الصحراء	البصر	دلالة اسم الفاعل على ديمومة الطمس واستمراره
	مُختَلِطٍ	اختلاط لون الطريق: الخلاء	شكل الصحراء	البصر	دلالة اسم الفاعل على ديمومة الطمس واستمراره
	ديجوج	الظلمة والسواد: الخلاء	شكل الصحراء	البصر	دلالة اللفظ على المثل الأعلى للظلمة
	مَجهَل	مكان لا معالم فيه: الخلاء	شكل الصحراء	البصر	دلالة اللفظ على المثل الأعلى للخلاء
	المرت	المفازة بلا نبات: الخلاء	شكل الصحراء	البصر	دلالة اللفظ على المثل الأعلى للخلاء
	اليهماء	الفلاة التي لا يهتدي فيها: الخلاء	شكل الصحراء	البصر	دلالة اللفظ على المثل الأعلى للخلاء
	قرقر	الأرض الملساء: الخلاء	شكل الصحراء	البصر	دلالة اللفظ على المثل الأعلى للخلاء

3. معجم الحرارة: برزت صورة الحرارة في اللوحة متمّمة لصورة الصحراء سواء في تكوينها للصحراء، أم للسراب، وحمل معجمها اللفظي سمات معجم الصحراء في ارتخائها للصيغ الوصفية المباشرة القائمة على ما تعبر عنها بتسمياتها المتداولة في مجال وصف الحرارة، ولم تمتد الصيغ اللفظية إلى الكشف عن التوليد أو التدرج أو المعايرة لحال الحرارة، فاستقلت بسمتها

الوصفية الجامدة، واعتمدت نمطاً تقليدياً في مخاطبة حاسة اللمس باستثناء صورة لعاب الشمس التي تدل على الحرارة بتكونها البصري، وكوّن هذا المعجم الإحساس بالروعة بالتعبير المباشر عن شدة التهابها كما نبين في الجدول (4):

الجدول رقم (4): معجم الحرارة

	اللفظ	دلالته	مجاله	الحاسة	معيارها الجمالي
	راكد	ثبوت الحرارة	فعل الحرارة	اللمس	دلالة اسم الفاعل على ديمومة الحرارة واستمرارها
	الشمس	مصدر الحرارة	فعل الحرارة	اللمس	دلالة المثل الأعلى للحرارة على شدتها
	أَجّاجٍ	التهاب الحرارة	فعل الحرارة	اللمس	دلالة المبالغة على كثرة الالتهاب واستمراره
	الحَرّ	شدة الحرارة	فعل الحرارة	اللمس	دلالة المصدر على إطلاق الحرارة
	القَيظِيَّةِ	شدة الحرارة	فعل الحرارة	اللمس	النسبة للقيظ دالة على ثبوته
	لُعابُ	ما تراه في شدَّة الحرّ مثل نسج العنكبوتِ	فعل الحرارة شكل الحرارة	اللمس البصر	دلالة المثل الأعلى للحرارة على شدتها

4. معجم الريح: اتسم وجود الريح في اللوحة فضلاً عن تكوينه لعالم الصحراء بتوصيف الحركة، وبناء الهيكلة التي جسّمت الأشكال، وقيّدت الحدود في الفضاء الخلاء، وارتبط معجمها بتوصيف أنواع الرياح بألفاظ معجمية شاعت عند الشعراء بوصفها مُثلاً لشدة الريح وجفافها، وخاطبت مباشرة حاسة اللمس، وكونت الشعور بروعتها بتعبيرها المباشرة ويبين ذلك

الجدول رقم (5):

	اللفظ	دلالته	مجاله	الحاسة	معيارها الجمالي
	الريح	انتشار الرياح	فعل الصحراء	اللمس	دلالة المصدر على إطلاق الريح
	نَكباءُ	ريح تهب بين الصبا والشمال	فعل الصحراء	اللمس	دلالة المثل الأعلى على شدة الريح
	ظَمأى	ريحٌ حارَّة عَطْشى ليس فيها نَدًى شديدة الهبوب	فعل الصحراء	اللمس	دلالة الصفة على ثبوت الظمأ واستمراره
	الهوجِ	رياح شديدة تقتلع البيوت	فعل الصحراء	البصر اللمس	دلالة المثل الأعلى للريح الشديدة
	السمام	الريح الحارة	فعل الحرارة	اللمس	دلالة المثل الأعلى للريح الحارة

شكلّت هذه المعجمات المتنوعة أفق البنية اللفظية الجمالية للوحة، وأسهمت في بناء الشعور بروعة السراب الجمالية ومهابة تكويناته لما انطوت عليه من بنى دلالية تحمل القدرة على تعظيم الشكل، وفتح الفعل على طاقة عليا من التصاعد.

3. جماليات الصورة والصدى:

تؤسس الصورة الشعرية في النص بنية تكوينية عليا تبعث الإحساس بجمالياته، فهي تجل لجوانب من النشاط الفني فيه " الذي يهيئ لبلورة جملة المفاهيم المادية والنظرية التي تتشكّل منها عناصر الصورة التي تظهر كمرآة، يرى الناس أنفسهم

بوساطتها في الآخرين كما تتيح لهم رؤية الآخرين في أنفسهم"[1]، ويحمل التصوير الشعري آفاقاً من رؤى الشاعر، وموقفه الجمالي الذي يتّسم بالحيوية في مشاركة الآخرين تجاربهم الشعورية، ويتطلّب تجسيده موهبة متميّزة في بنائه، وجعل العمل الفني وسيلة لتكوين الإدراك الجمالي به، و"العمل الفني في جانب كبير منه خلق لمجموعة من العلاقات الصورية[2]"التي تنظّم مكوناته، وتبني الانسجام بين وحداته الموضوعية والجمالية." ولابدّ للجمال أن يقترن بالشكل، لأنّ كلّ موضوع لابدّ أن يتخذ شكلاً حتى يمكنه أن يؤثّر في نفوسنا، وأن يؤدي دوره في تشكيل أحاسيسنا[3]"، وسعى ذو الرُّمة إلى منح الصورة كينونة المثير الأهم للإحساس الجمالي بالشكل الرائع للسراب، وعلى الرغم من عنايته بتنويع أساليب التصوير في موضوع السراب، فإنه لاذ في هذه اللوحة بالصورة التقريرية التي ترسم لوحة السَّراب بهيئاته الحسية وحركاته وألوانه، واتساع الصحراء وخلائها، وتأثير الريح والشمس في تشكيلاته وتمرئيه وتلوّنه وحركته، وتخلل التصوير التقريري سلسلة صور بلاغية وشّت سياقه بسطوع أدائها الفني، وقامت على مبدأ التنظير الذي "يتميز التشبيه فيه بأنه يُدخل عنصر تقويم كمي، وتساعد المماثلة على التعبير عن تقويم نوعي[4]" وهذان التقويمان هما عماد التشبيه في التعبير عن قيمة روعة السراب، وعمل التشبيه في اللوحة على تجسيد جمالية مظاهر السَّراب بطريقتين الأولى: اعتمدت تشخيص المرئيات الجامدة بصور تفجّر الحياة فيها، ويبعث فيها نبض روعتها، وتجلى التشخيص في اللوحة بتشبيه السراب بكائن حي يجري ويرتد ويساق، أمّا الطريقة الثانية فاعتمدت مبدأ التنظير بتشبيه السَّراب بنظائر حسية تمثّل النماذج العليا لشدة الظهور وعظمة التبلور، والتحرك، وهي نماذج مرتبطة بتصورات الشاعر وتجاربه الحية في الطبيعة، وبلغ عدد هذه الصور أربع، أولها: جعل فيها السَّراب نظير ماء يجيء ويذهب يتبع بعضه بعضاً، وثانيها: صيّر التواء السراب فيها نظير التواء الستائر، وثالثها: جعله نظير الماء في تشكّله، ورابعها: صيّره نظير نسيج العنكبوت في تبلوره، ووظف الشاعر فيها طاقة التشبيه التصويرية في إثارة الخيال والتهويل بتجسيم مظاهر جمالية أشد تبلوراً وتمايزاً في التشكّل، ليجعلها في مجال الإدراك مباشرة محسوسة ماثلة بمهابة شكلها، مدهشة بتجليها، وكان من بين هذه التشبيهات " التشبيه التمثيلي الذي عمل على جعل السَّراب مثار تخيّل حسي مهيب، يحوّل جمالية التصوير إلى براهين.

وحجج جمالية، تقرع باب النفس بقوة منطقها الجمالي، فيغدو التصوير برهاناً جمالياً، حين مثّل" ذو الرُّمة" لروعة جمال طيّ الهضاب حواشي السَّراب بطيّ السّتائر بمصاريع النوافذ. فعمل التمثيل على تجسيد روعة مظهر الالتواء والاحتضان، وإكساب صورته تشكّلاً أهزّ للإحساس، وأمكن للدهشة في النفس، وأتاحت خاصية الشعر في بناء اللوحة أن يكشف هذا التجلي بميله إلى الخيال الذي يعني الارتقاء بالصورة إلى ذروة شعرية تنبض بالوعي الجمالي والشعري معاً في تجسيد حقائق روعة السراب، بخصوصية منطق الشعر الذي يكون "فعلاً للوعي حيث تكون الذات قاصدة، ويكون الشيء مقصوداً، ويكون كلاهما متضمّناً بالتبادل، وحيث تكون الذات حقيقية، ويكون الشيء حقيقياً أي صادراً حقّاً من الخارج"[5]، وتجلى ذلك بنقل إحساسه المضطرب إلى الصورة الشعرية ليسيطر عليها ويضبطها، وأوحى بذلك استعماله التشبيه الضمني، فجعل أطراف السَّراب المنسوج بالحرّ يتنازعها جانبا المفازة، منطلقاً من شدة المبالغة بالتصوير والإبانة فيها، إذ يكون المشبه في التشبيه الضمني قضية تحتاج إلى دليل وبرهان، ويستجلب المشبه به ليكون الدليل على صحة تصوره، فالشعر في جوهره "معرفة للظهور بوصفه اكتشافاً لمناطق من الكينونة ما تزال مجهولة باستدعائها وانبثاقها فينا، والقصيدة من جهة أخرى استدعاء للحياة، فهي

1. الأناسة البنيانية: كلود ليفي ستراوس، تر: حسن قبيسي، مركز الانتماء القومي، بيروت، لبنان، 1990، ص: 253.

2. مشكلة الفن: د. زكريا إبراهيم، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، 1977، ص: 40.

3. الإحساس بالجمال، ص: 148.

4. الصورة الأدبية: فرانسوا مورو، تر: علي نجيب إبراهيم ، دار الينابيع، دمشق، سورية ، 1995، ص: 36.

5. التناول الظاهري للأدب: روبيرت ماجيولا، تر: عبد الفتاح الديدي، مجلة فصول، مج: 1، ع: 3، القاهرة، مصر، 1981، ص: 183.

معرفة أخرى لمقاومة الملل قصد الانتصار عليه"[1]. لقد أدى التصوير بما يحوزه من قدرة على إثارة الخيال وتهويل المظاهر أبلغ السبل في بناء الإحساس بروعة السراب، وتمكين تجليات روعته فنياً.

ويأخذ تمكين الإحساس الجمالي بالروعة أوسع أمدائه بالمؤثرات الإيقاعية، لأن الصوت يطغى في إثارة الأحاسيس على ما سواه من المكونات الجمالية، فصبّ ذو الرُّمة مجمل المكونات الجمالية الفنية للسَّراب في ضفاف إيقاع موسيقي نظّمته تموجات البحر البسيط التي نغّمت معاني اللوحة مشبعة بعالمها النفسي وانفعالات الشاعر الجمالية بها، تسرح فيها الرؤى والأخيلة على أثير توقيعات صوتية، ترقرقها بسلاسة تكوينها الموسيقي، وكانت الترنيمات التي فاضت بها روح الشاعر، ورسمت لوحة السَّراب هي مزيج فني بين روح اللفظ وجسده، وصدى إيقاعي يتلاطم في أعماق أحاسيس الشاعر، فما استقرّ في حواس ذي الرُّمة الفنية أن المعنى لا يكون شعراً إلا إذا حلّق بأجنحة الخيال، وجاب آفاقاً موسيقية تردد صدى المعنى، فالشعر موسقة شفافة لخيال الصورة، وفضاء المعاني الشعري، وهذا ما ألهمه أن يتخيّر هذا الإيقاع بحاسة فنية جمالية تحسن المزج الجمالي بين تناغم أفق المعاني وجرس إيحاءات صوتية تجسّد "أدق الذبذبات وأعذب الاهتزازات يأنس الأليف فيناغيه ويحيا في أعطافه الوردية"[2] فالألفاظ كؤوس شفافة تتماوج فيها همسات الشاعر وأنّاته، فيموج اللفظ بأصوات حروفه بما تختزن من إيحاءات موسيقية بالمعنى" والشاعر الحق يدرك أبعاد اللفظة، وسحرها، وهو إذ يتخيرها يهبها من ذاته طاقة جديدة جزءاً من كيانه، وشيئاً من إحساسه، فتتحول أصوات الحروف وجرسها إلى جزء من المعنى" وإذا كان تلاؤم الحروف وجهاً من وجوه الفضيلة[3] في اللفظة المفردة، غير أنها تكتسب موسيقاها من جاراتها، ومن السياق الذي ترد فيه" شأن الجملة الموسيقية التي لا تكتسب صفاتها الإيقاعية، والنغمية إلا من النغمات المجاورة لها"[4] فقد شكلت أصوات الحروف في اللوحة الشعرية لوحة موسيقية، توحي بالمعاني، وتشفّ إيحاءاتها، فنلحظ في لوحة السَّراب تكرار أصوات حروف دون غيرها، لأنها ألصق في تعبيرها الصوتي بتوقيع العالم النفسي لجماليات معانيها، ودلالات مكونات السراب.

خاتمة:

تمكننا هذه الدراسة من القول بفرادة السراب عند ذي الرمة كماً ونوعاً وفق ما أثبتنا بالإحصاء العددي، وقد أظهرت الأسيقة الثقافية لصورة السراب عنده نأيها عن التكرار، وارتباطها بأنساق ثقافية وليدة الخبرة بالبيئة وتراثها المعرفي والشعري، وكانت مقولة السراب في صورها المختلفة يشكّل قناعاً فنياً لـ"مي" ومجالاً حيوياً لتأنيث تكوينات السراب وتشخيصه بهيئات بيئية مختلفة، تتيح انعكاس ذات الشاعر، وتجاربه، ومشاعره وأفكاره في آفاقه، وتجلّى انتماء لوحات السراب عنده جمالياً إلى قيمة الروعة بأبعادها الفكرية والفنية، فأتاحت لنا هذه الاستنتاجات تأكيد فرادة ذي الرّمة بإبداع ظاهرة السراب شعرياً.

1. ويليام ويمزات . المدخل الأنطولوجي . تر: ماهر شفيق فريد، مجلة فصول، مج: 1، ع: 3، 1981، ص: 195.

2 . الإيقاع في الشعر العربي: عبد الرحمن الوجي، دار الحصاد، دمشق، سورية،، 1983، ص: 183.

3. دلائل الإعجاز: عبد القاهر الجرجاني، تح: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 1984، ص: 46، 47.

4. قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث: محمد زكي العشماوي، ط1، دار النهضة العربية للنشر، بيروت، لبنان، 1979، ص: 232.

7–المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

1– الأزهري، محمد بن أحمد: تهذيب اللغة، تح: عبد السلام هارون، مراجعة: محمد علي النجار، ط1، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، مصر، 1964.

2–خازم الأسدي، بشر: ديوان بشر بن أبي خازم الأسدي، تح: مجيد طراد، ط 1، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1994.

3–ذو الرمة: ديوان ذي الرُّمة: شرح أبي نصر أحمد بن حاتم الباهلي صاحب الأصمعي، رواية أبي العباس ثعلب، تح: د. عبد القدوس أبو صالح، ط1، مؤسسة الإيمان للتوزيع والنشر والطباعة، بيروت، لبنان، 1982.

4–ذو الرمة: ديوان ذي الرُّمة، غيلان بن عقبة، طبعة مكارتني، تح: مكارتني، مطبعة كلية كمبردج، (د. ت).

5–ذو الرمة: ديوان ذي الرُّمة، قدم له وشرحه: أحمد حسن بج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1995.

6–ابن ربيعة العامري، لبيد: شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، حققه وقدم له: د. إحسان عباس، مطبعة الكويت، 1984.

7–الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني: تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد الكريم الغرباوي، مطبعة حكومة الكويت1967 .

8– الزركلي، خير الدين: الأعلام، طبعة جديدة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1980.

9– الزمخشري، جار الله محمود بن عمر: أساس البلاغة، تح: عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1979.

10– الشنفرى: ديوان الشنفرى، تح: إميل بديع يعقوب، ط2، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1996.

11– الفراهيدي، الخليل بن أحمد: العين، تح: د. عبد الله درويش، مطبعة العاني، بغداد، العراق، 1967.

12– القيس: امرؤ: ديوان امرئ القيس، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط5، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1984.

13– ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، (د. ت).

ثانياً: المراجع العربية:

14– الآمدي، أبو القاسم الحسن بن بشر بن يحيى: الموازنة بين الطائيين، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1972.

15– إبراهيم، د. زكريا: مشكلة الفن، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، 1977.

16– أحمد، د. محمد فتوح: الرمز والرمزية في الشعر العربي المعاصر، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1978.

17– الأصفهاني، أبو الفرج: الأغاني، تح: عبد الكريم الغرباوي ومحمود محمد غنيم، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، 1973.

18– بابتي، د. عزيزة فوال: معجم الشعراء الجاهليين، ط1، دار صادر، بيروت، لبنان، 1998.

19– بابتي، د. عزيزة فوال: معجم الشعراء المخضرمين والأمويين، ط1، دار صادر، بيروت، لبنان، 1998.

20– البغدادي، عبد القادر: خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، مطبعة بولاق، القاهرة، مصر، 1299هـ.

21– برجاوي، د. عبد الرؤوف: فصول في علم الجمال، ط1 ، دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان ،1981.

22– البغدادي، عبد القادر بن عمر: خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 1989.

23– البكري، عبد الله بن عبد العزيز بن محمد: سمط اللآلي في شرح أمالي القالي، تح: عبد العزيز الميمني، لجنة التأليف والنشر، القاهرة، مصر، 1936.

24– بلوز، د. نايف: علم الجمال، ط6، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية، 2002، 2003.

25– الثعالبي، أبو منصور: ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1985.

26– خاطر، محمد عبد المنعم: ذو الرُّمة غيلان بن عقبة، مكتبة سماح، القاهر، مصر، (د. ت).
27– ابن خلكان، أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر: وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، القاهرة، مصر، 1948.
28– خليف، د. يوسف: ذو الرُّمة شاعر الحب والصحراء، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1970.
29– خليل، د. أحمد محمود: في النقد الجمالي، رؤية في الشعر الجاهلي، ط1، دار الفكر، دمشق، سورية، 1996.
30– ابن رشيق القيرواني، أبو علي الحسن: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، ط4، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1972.
31– الزمخشري، جار الله محمود بن عمر: المستقصى في أمثال العرب، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1987.
32– سالم، د. محمد عزيز نظمي: القيم الجمالية، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د. ت).
33– السامرائي، د. خالد ناجي: ذو الرُّمة – شمولية الرؤية وبراعة التصوير، ط1، دار الشؤون الثقافية، بغداد، العراق، 2002.
34– سند، كيلاني حسن: ذو الرُّمة شاعر الطبيعة والحب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهر، مصرة، 1973.
35– السواح، فراس: مغامرة العقل الأولى، ط9، دار العربي، دمشق، سورية، 1987.
36– الصائغ، عبد الإله: النقد الأدبي الحديث وخطاب التنظير، ط 1، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، اليمن، 2000.
37– الضبي، أبو العباس المفضل بن محمد: المفضليات: ط1، المطبعة الرحمانية، القاهرة، مصر، 1926.
38– ضيف، د. شوقي: التطور والتجديد في الشعر الأموي، ط8، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د. ت).
39– ضيف، د. شوقي: العصر الإسلامي، ط، 11، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د. ت).
40– ضيف، د. شوقي: الفن ومذاهبه في الشعر العربي، ط7، دار المعارف، القاهرة مصر، 1969.
41– عبد الحكيم، شوقي: موسوعة الفولكلور، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، 1995.
42– عبد الرحمن، عفيف معجم الشعراء، من الجاهلي حتى نهاية العصر الأموي، ط1، دار المناهل، بيروت، لبنان، 1996.
43– العساف، د. عبد الله: دراسات جمالية نصيّة في الشعر السعودي الجديد، مؤسسة اليمامة للنشر، الرياض، السعودية، 2006.
44– العشماوي، د. محمد زكي: قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1979.
45– العلايلي، عبد الله: المرجع، دار المعجم العربي، بيروت، لبنان، 1963.
46– عليمات، د. يوسف: جماليات التحليل الثقافي، الشعر الجاهلي نموذجاً، ط1، المؤسسة العربية، بيروت، لبنان، 2004.
47– علي، د. فاضل عبد الواحد: من سومر إلى التوراة، دار سينا للنشر، القاهرة، مصر، (د. ت).
48– الغذامي، د. عبد الله محمد: القصيدة والنص المضاد، ط1، المركز لثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1994.
49– فروخ، عمر: تاريخ الأدب العربي، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1956.
50– ابن قتيبة الدينوري، عبد الله بن مسلم: الشعر والشعراء، تح: د. مفيد قميحة ومحمد أمين الضناوي، ط1، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، 2000.
51– القط، د. عبد القادر: في الشعر الإسلامي والأموي، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د. ت).
52– الكومي، د. محمد محمد: ذو الرُّمة حياته وشعره، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1980.
53– الكبيسي، طراد: ذو الرُّمة دراسة ونقد، طبعة دار البصري، بغداد، العراق، 1969.
54– مرتاض، د. عبد الملك: السبع معلقات، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سورية، 1988.

55- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام: د. جواد علي، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان،1980.
56- الوجي، عبد الرحمن: الإيقاع في الشعر العربي، دار الحصاد، دمشق، سورية، 1983.
57- اليافي، د. عبد الكريم: دراسات فنية في الأدب العرب، ط1، مكتبة ناشرون، بيروت، لبنان، 1996.

ثالثاً: المراجع المترجمة:

58- داتون، ريتشارد: مقدمة للنقد الأدبي، تر: دعد طويل قنواتي، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سورية، 2011.
59- سانتيانا، جورج: الإحساس بالجمال، تر: محمد مصطفى بدوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، (د. ت).
60- ستراوس، كلود ليفي: الأناسة البنيانية، تر: حسن قبيسي، مركز الانتماء القومي، بيروت، لبنان، 1990.
61- ستيس، ولتر: معنى الجمال، نظرية في الإستطيقا، تر: إمام عبد الفتاح إمام، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، 2000.
62- كوهن، جان: اللغة العليا، تر: د. أحمد درويش، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، 1995.
63- لوتمان، يوري: تحليل النّصّ الشعري (بنية القصيدة)، تر: محمد فتوح، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د. ت).
64- مورو، فرانسوا: الصورة الأدبية، تر: علي نجيب إبراهيم، دار الينابيع، دمشق، سورية ، 1995.

رابعاً: الرسائل الجامعية:

65- الخولاني، ثاير: ذوالرُّمة في معايير النقد القديم والحديث، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، بغداد، العراق، 2004.
66- زغريت، خالد: جماليات تأثير اللون في شعر الأغربة الجاهليين، رسالة ماجستير، جامعة البعث، حمص، سورية، 2005.
67- عبد الواحد، عهود: الصورة الشعرية عند ذي الرُّمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق، 1991.
68- عودة، خليل: الصورة الفنية في شعر ذي الرُّمة، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر، 1978.

خامساً: المجلات والدوريات:

69- أحمد، عزت السيد: مقومات الجمال عند الجاحظ، مجلة التراث العربي، ع: 61، السنة: 16، تشرين الأول، دمشق، سورية، 1995.
70- دوابشة، محمد: بائية ذي الرُّمة بين القدماء والمحدثين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مج: 18، ع: 1، نابلس، فلسطين، 2004.
71- أبو سويلم، د. أنور: النخلة في الشعر الجاهلي، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، مج: 6، ع: 2، مؤتة، الأردن، 1991.
72- ما جيولا، روبيرت: التناول الظاهري للأدب، تر: عبد الفتاح الديدي، مجلة فصول، مج: 1، ع: 3، القاهرة، مصر، 1981.

تَعقُّباتُ التَّفتا زانيّ على الزَّمخشريّ في حاشِيَتِهِ على الكَشَّافِ
سورة البقرة أنموذجاً

*بسام خليف ** سعد محمد الكردي

(الإيداع: 2 آيار 2018، القبول: 13 آب 2018)

ملخص:

يَعرض هذا البحثُ استدراكاتٍ أَخذَها مَسعودُ بنُ عمرَ بنِ عبدالله سعدُ الدِّين التَّفتازاني (792هـ) في شَرحِهِ على مُصنَّفِ الكَشَّافِ (الزَّمخشريّ) المَوسومِ بـِ (حَاشيةِ التَّفتا زانيّ على الكشَّاف)، وَحاشيتُهُ هذهِ لَها قِيمَةٌ عِلميَّةٌ كَبيرةٌ نَالَت إعجابَ المُتأخِّرينَ عنهُ؛ إذ حَوَتْ في صفَحاتِها –على الرَّغمِ أَنَّ الشَّارِحَ لَم يُكملْها بِسببِ الموتِ– قَضَايا نَحْويَّةً وَصَرفِيَّةً وَلُغَويَّةً وَبَلاغِيَّةً وفقهية...

وَقَد بَدَأَ البَحثُ بِمقدِّمةٍ عرَّفتُ فيها بـالشَّارحِ التَّفتا زانيّ وَالحَاشِيَةِ، وَعرَّجتُ عنِ التَّعريفِ بِالماتِنِ وَكشَّافِهِ؛ لِشُهرتِهِ وَغِناهُ عنِ التَّعريفِ، ثُمَّ عرَّجتُ عَلى الحَاشِيةِ مُستخرِجاً مِنها ما أَخَذَهُ التَّفتا زَانِيُّ على الزَّمَخشَريّ في كشَّافِهِ، فذكرتُ قَولَ المَاتِنِ مَوضِعَ استدراكِ الشَّارحِ، ثمَّ ذكرتُ نصَّ الشَّارحِ الذي تَعقَّبَ فِيهِ عَلَيهِ، مَلخِّصاً التعقُّبَ، ذاكراً آراءَ أُخرَى لِمناقَشةِ المَسألَةِ، يتوضَّح من خلالها الصواب، ثمَّ خلصتُ إلى نتائج هذا البحث، وأنهيتُه بما عدت إليه من مصادر ومراجع.

وَمِنَ المُهِمّ ذِكرُهُ أَنّي اِكتَفيتُ بِنماذِجَ منَ التَّعقباتِ ليناسبَ المقالُ المقامَ، وإن كانَ المقامُ العلميُّ لا يكتفي بذلك.

---

*طالب ماجستير– قسم اللغة العربية/الدراسات اللغوية/– كلية الآداب– جامعة البعث.

** أستاذ مساعد–في قسم اللغة العربية/ نحو والصرف/ – كلية الآداب – جامعة البعث.

AlTaftazani,s comments on AlZamakshari,sAlKashaf

Bassam Khleef **Dr. Saad Alkurdi**

(Received:5 May 2018, Accepted: 13 August 2018)

Abstract:

This research shows the amendments of Massoud Bin Omar Bin AbdulahSaadAldeenAlTaftazani (792h) in his explanation of the file Alkashaf(AlZamakshari).His annotation has high scientific value, and it had the admiration of the later authors. It contained at its pages grammatical, morphological, linguistic, rhetorical and philological…..matters, in spit, the explainer did not complete it because he died.

I started the research with an introduction in which I presented the author,AlTaftazaniandhis annotation and stopped at the presentation of author andhisAlkashaf for his fame and needless for presentation. I stopped at the annotation taking from it what AlTaftazani.

Had taken on AlZamakshari, sAlKashaf,so Imentionedthe author's speech, which was the topic of the expliner'smendment. Then I mentioned the text of the explineron, which was commented, summarizing tha comment, mentioning other opinions to discuss the matter, and consider the wright opinion. It is important to mention that, Itoke some models of the comments, which suit the written essay.

1–مُقَدِّمَةٌ:

هو مسعود بنُ عُمَرَ التَّفتا زانِيُّ العلَّامةُ الكَبير، وعند ابن حَجَر اِسمه محمود[1]، وتقدّم في الفنون، واشتهر ذِكره، وطارَ صيته، وانتفع النَّاس بِتصانِيفه، وكان في لسانه لَكْنَةٌ، وانتهَت إليه معرفة العلم بالمشرق، فقد كان علماً في البلاغة واللغة والمنطق والفقه، وَمحلَّ ثناء العلماء والمترجمين له.

وُلِدَ سنةَ (712هـ) اِثْنَتَي عشْرةَ وسبعمائَة بِـ(تفتا زانَ) بفَتح التَّاء ين، وَالزَّاي وسكون الفاء وبالنُّون، وهي قريَةٌ بنَواحي (نَسَا)[2]، وَأخذ عن العضد[3](ت 756هـ) وَقطبِ الدين محمود الرازِي التحتانِي[4](ت766هـ)، وَالعلَّامةِ ضياءِ الدِّين القزوِينيّ المعروفُ بِالقِرمِيّ، العَفيفيّ[5](ت 780هـ) وغيرهم.

وممن تتلمذَ على السعد جملةٌ مِنَ طلبة العلْم نَبَغَ مِنهم كثِير، منهم: حسامُ الدِّين الأَبيوردِي الخطِيبِيُّ[6] (ت816هـ)، وعلاءُ الدين البخاريُ[7](ت841هـ)، وغيرهم.

مات السَّعد التَّفتا زانِي–رحمه الله– بِسمرقند، واختلف في سنة وفاته، فقيل: سنة (791هـ)، وتوَافق وفاته يوم الإثنين الثاني والعشرين مِن المحرَّم، وقيل: سنة(792هـ)، والمرجَّح أنها (792هـ)[8]، ودفن في سمرقنْدَ، ثم نُقِل إلى سرخس، فدفن بِها يوم الأربعاء التاسع من جمادى الأُولى من السنة نفسِها. وله (إرشاد الهادي[9]– شرح تصريف الزنجاني[10]– النعم السوابغ[11] وغيرها...

وَعن حَاشِيتِهِ على الكشَّافِ، أقولُ:

حَاشيةُ التَّفتا زانيّ على الكشَّافِ:

ما تحدَّث كتابٌ من كتبِ التراجمِ[12] عنِ التفتازانيّ إلا وذكر حاشيته على الكشَّاف، ومدح وقيَّمَ عمله فيها بأحسن عبارات المدح التي تترجم عن قيمة عالية لهذا الشرح، فالحاشية نتاج مسيرة علمية طويلة للشارح؛ إذ كانَ تصنيفُها آخرَ عُمرِهِ بعدَ أن نَضِجَ فكرهُ التفسيريُّ والبَلاغِيُّ وَالنَّحويُّ واللغويُّ والمنطقيُّ والفقهيُّ، ولعلَّ ما اشتمل عليه الشرْحُ من تفسيرٍ وآراءٍ لغويةٍ وبلاغيةٍ وَصرفيةٍ ونحويةٍ لِعلماءَ كبارٍ كَالبيضاوي وسيبويهِ وابنِ الحاجبِ والأخفشِ والكِسائيّ وَالأصمعيّ والجوهريّ وغيرهم، وما اشتمل عليه من تحقيقٍ وتدقيقٍ وشرحٍ واعتراضٍ وموافقةٍ وتعنيف أحياناً في مسائلِ الاعتزالِ والطَّعنِ في القراءاتِ

---

[1]– ينظر الدرر الكامنة: 112/6.

[2]– ينظر معجم البلدان:35/2، ضبط اللفظة ياقوت بقوله:"بعد الفاء الساكنة تاء أخرى، وألف، وزاي"

[3] - هو عضد الدين الإيجي(ت756هـ) قاضي قضاة المشرق. ينظر البدر الطالع:326/1.

[4] - هو قطب الدين الرازي محمد بن محمد نظام الدين الرازي

[5] - هو العلامة ضياء الدين بن سعد بن عثمان القزويني. ينظر بغية الوعاة:13/2.

[6] - هو حسام الدين، حسن بن علي بن حسن الأبيوردي الخطيبي. ينظر بغية الوعاة:514/1.

[7] - هو محمد بن محمد علاء الدين البخاري العجمي (ت841هـ). ينظر بغية الوعاة:200/2.

[8] – رجَّح وفاته في هذا التاريخ محقق الحاشية الدكتور عبد الفتاح البربري في حديثه عن التفتازاني في قسم الدراسة في التحقيق:53/1–54. وتبعه في ترجيح تاريخ الوفاة القالش في كتابه (التفتا زاني وآراؤه البلاغية):28–29. وللنظر ي دواعي الترجيح العودة إلى ما أشرت إليه من الكتابين، وهما مطبوعان ومنشوران.

[9] - وهو كتاب مختصر في النحو، ألف على غرار الكافية لابن الحاجب، وهو مطبوع، حققه عبد الكريم الزبيدي، ونشرته دار البيان،1985.

[10] - معروف بشرح تصريف العزي،للزنجاني(655هـ)، ويسمى بالسعدية، وهو أول تآليفه، وهو مطبوع طبعته المكتبة الأزهرية

[11] - وهو شرح على كتاب الكلم النوابغ للزمخشري، طبع في بيروت، والقاهرة. حققه جاك الأسود.

[12] – ينظر مثلاً كشف الظنون:1475/2، وبغية الوعاة:285/2.

لِمصـنِّف الكشَّـاف وللآراء التي ذُكرتْ في شـرح التفتازانيّ لعلَّ كلَّ ذلك مما يوضِّـح قدرة التفتا زاني وسَـعَةَ علْمِهِ جَعلتهُ يَتصدَّى لكتابٍ مَوسوعيٍّ مثلِ الكشَّافِ شرحاً وتوضيحاً واعتراضاً ونقداً.

ومن المهمّ ذكرُهُ أنَّ هذه الحاشـــية خرجَتْ من بين المخطوطات لترى النور على يدِ باحِثَين في جامعة الأزهر لتحقَّقَ في رسـائلَ جَامِعيَّةٍ، وينالَ بهما الباحِثانِ درجةَ الدكتوراه في البلاغة والنقد، وهما عبدُ الفتَّاح البربريّ عام1978م، وفوزي السَّـيّد عبد ربّه عام1979م، ولا نبخس الباحثَ ضـــياءَ الدِّينِ القالِشِ حَقَّه، إذ بحَث آراءَ التفتا زاني البلاغية في كتبه البلاغيَّة، ومنها هذي الحاشيةُ.

التعقبات:

يستدرك أهل العلم قديماً وحديثاً، ويعقبونَ على بعضهم، فالمعارف تراكميَّةُ المنزع، يؤلِّفُ السابقُ جهدَهُ، ويودع مصنَّفاتِهِ ما اسـتطاعَ من علمٍ حصَّـله، ويقف عنده، ويأتي اللاحقُ، يوافق ويعترض ويصـحِّحُ، ولا غروَ، فسـيبويه عقَّب على الخليل، والمبرِّدُ عقب على سيبويه، والبغداديُّ على الرَّضيّ وأبو حيَّان على الزمخشريّ، وهكذا دواليك ما تنفَّس الصبحُ.

ومن المفيدِ ذِكرُهُ باقتضاب أنَّ أساليب وصور التعقبات التي أوردها التفتا زاني في شرحه على الكشَّافِ تنوَّعتْ، فمرَّةً يعقِّبُ بعد عرض شيء من قول الزمخشريّ، يعقِّبُ قائلاً: " والأحسن، والوجهُ ، والأَولَى، وفيه بحث، وفيه نظر، فليتأمَّل، ويستدركُ بـــ(لكنْ)، وأما كذا.....فلا، و استخدم كذا تجاوزاً وتسامحاً، ولا يحسن، ولعلَّ اللافتَ للنظر أنَّ التَّفتا زانيَّ يتعجَّبُ من أحكامِ الزَّمخشريّ إذا ما تعلَّقَ الأمرُ بالطَّعنِ في القراءاتِ القرآنيَّةِ ومسائل الاعتزالِ، بل إنَّه يعنِّفُ الزمخشريَّ ويقسو عليه.

- **قوله تعالى:** ﴿وَلَتَجِدَنَّهُم **أَحرَصَ النَّاسِ عَلَى حَيَاةٍ وَمِنَ الَّذينَ أَشْرَكُوا**﴾ البقرة/96.

قال الزمخشري:" وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا محمول على المعنى لأن معنى أحرص الناس: أحرص من الناس"[1].

قال التفتازاني بعد أن ذكر قول صاحب المتن:" فيه بحثٌ، والأولى: أحرص باقي الناس، فإنَّهُ بعضٌ من المضاف إليه بخلاف (من) ألا ترى إلى صحَّةِ قولنا:" زيد أفضل من الجنِّ"، ولا يصحُّ:" أفضلُ الجِنِّ"[2].

التعقيب: ذهب الزمخشريُّ إلى أنَّ معنى (أحرص الناس) في الآية هو أحرص من الناس، فاعترض التفتا زاني ما ذهب إليه الماتن أنَّ (مِنْ) لا تدخل على المفضول عليه إذا كان بعضاً منه، وهو قول النحاة على ما سيتوضح لاحقاً.

مناقشـة المسـألة: اعترض الشـارح على قول الزمخشري معنى: أحرص الناس هو "أحرص من الناس"؛ إذ رآه محل بحثٍ، فالزمخشريُّ جعل (أحرص) ليس من المضاف إليه(الناس) عندما أدخل (من) ههنا، ورأى أنَّه لابد من تقدير الكلام بـــــــ" أحرص باقي الناس"؛ ليكون الأحرص بعضـاً من المضـاف إليه، فأضـيف ههنا؛ لأنه بعض المضـاف إليه ، وهو ما ذهب إليه النحاة إلى أنَّ أفعل لا يضاف إلى شيء إلا وهو بعضه، ولعلَّ قول المبرد يوضِّح لنا ذلك، فقد قال:" الخليفة أفضل بني هاشم"، "وكذلك قولك:" الخليفة أفضل من بني تميم؛ لأنَّ(مِن) دخلت للتفضيل وأخرجتهم من الإضافة"[3] .

---

[1] –الكشاف:168/1.

[2] – حاشية التفتازاني على الكشاف:345/1.

[3] – المقتضب:38/3.

وقول ابن السـرَّاج:" وعلى هذا اسـتلزم أن تدخل (من) فيه، فيجوز قولنا: عمروٌ أقوى من الأسـد، وزيد أفضـل من إخوته، وأفضل من الجنِّ"[1].

فالإضافة توجب خروج (من) من التفضيل، وههنا يكون الفاضل بعضاً من المفضول(المضاف إليه)، وإن لم يكن فلا تجوز الإضـافة البتَّةَ، وتكون من بين التفضـيل والمفضـول منه، ولذلك منع النحاة ومنهم ابن السـرَّاجِ قولنا:" عمرو أقوى الأسـد"، وعدَّه محالاً، لأنَّ عمراً ليس من الأسـد ، وقولنا:" زيدٌ أفضـل إخوته"؛ لأن معناه يلزم أن يكون زيداً أخاً نفسـه، وهذا منافٍ للمعنى المراد، فإن أدخلنا (مِنْ) جاز الكلام[2]، فابن جني منع أيضـاً إضـافة المفضـول منه إلى التفضـيل إن لم يكن بعضـه، فلا نقول:" زيدٌ أفضل الحمير، ولا الياقوت أنفس الطعام"؛ لأنَّ (زيداً) ليس بعض الحمير، ولأنَّ الياقوتَ ليس بعض الطعام[3]. ولعلَّ كون الإضافة في معنى (مِنْ) وهو قول الكوفيَّةِ على ما ذكره السيوطي[4]، وقول صاحب الإقليد(700هـ) على ما أورد الشهاب(1069هـــ)، قال:" تقول زيدٌ أفضل من القوم، ثمَّ تحذف (مِنْ)، وتضيفه والمعنى على إثبات (مِنْ)[5]، هو ما ذهب إليه الزمخشريُّ في تأويله معنى (أحرص الناس) لِيصحَّ العطفُ في قوله تعالى:" ومن الذين أشركوا"؛ إذ لا يجوز عطف من الذين أشركوا على الناسِ، وتقدير التفتا زانيٍ إنَّما هو موافقة لما ذهب إليه نحاة البصرة في مذهبهم كما ذكره أبو حيَّان[6].

القول في المسـألة: إنَّ ما ذهب إليه التفتا زاني في اعتراضـه على تقدير الزمخشـريِّ موافق لقواعد البصـريين ولقول أغلب النحاة، فدخول (مِنْ)مشروط بكون المفضول ليس من جنس المفضول منه، ولكنَّ المعنى السياقيَّ له ضروراته وأحكامه، فما دفَع الزمخشـــريَّ إلى هذا التقدير هو حملُ العطفِ (ومن الذين أشـــركوا) على المعنى؛ أي أحرص من الناس ومن الذين أشركوا ليستقيم المعنى، والصناعةُ النحويةُ على ما ذكر السيوطيُّ في الهمع تجيزُ ما ذهب إليه الزمخشريُّ من تقدير، وإن كان القول بتجويزه للكوفيين.

– **قوله تعالى:** ﴿فَإِنْ **لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكافِرِينَ**﴾ البقرة/24.

قال الزمخشري:" أُعِدَّتْ: هيئت لهم وجعلت عدّة لعذابهم"[7]. ولم يتعرَّض لموقع (أعدَّت للكافرين) الإعرابي.

قال الشـــارح: قوله: أعدَّتْ للكافرينَ كان ينبغي أن يبيّنَ موقعَ هذه الجُملةِ، فإنَّها متعلقة بأحوال تلك النار، ولا يحســـن الاستئناف والحال، وعندي أنَّها صلة بعد صلةٍ كما في الخبر والصفة، وإن أبيت أنَّه لم يسطَّر في كتاب، فلتكن عطفاً بترك العاطف، لكنَّ عطف(بُشِّر) على لفظ المبني للمفعول عليه يقوي جانب الاستئناف"[8].

---

[1] – الأصول:226/1.

[2] – الأصول:225/1–226.

[3] – الخصائص:333/3.

[4] – همع الهوامع:97/3.

[5] – حاشية الشهاب:208/2.

[6] – البحر المحيط:502/1.

[7] – الكشاف:103/1.

[8] – حاشية التفتازاني على الكشاف:270/1.

التعقيب: أغفلَ الزمخشريُّ إعراب جملة (أُعدَّتْ للكافِرينَ) في الآيةِ آنفةِ الذكْرِ، فعقَّب السعد أنَّ إغفاله لإعرابها أخلَّ بتوضيح الكلامِ؛ إذ هذه الجملةُ متعلِّقةٌ بأحوال النار.

مناقشة المسألة: تركُ الماتنِ إعرابَ الجُملةِ (أعدَّت للكافرين) لم يكُن ليُغفلَ إعرابَها فَالمفسِّرونَ النحاةُ بيَّنوا موقعها، وذكروا وجوهه، فالقرطبي أجاز أن تكون حالاً للنار، والمعنى النار (معدَّةً)، وأضـــمر الرابط(قد) فيها، وأجاز الانقطاع عمَّا قبلها، والاستئناف فيها، ثمَّ ذكر قولاً للسجستاني أنَّها صلةٌ كما في ﴿**وَاتَّقوا النَّارَ التي أُعِدَّتْ لِلكَافِرِينَ**﴾. **آل عمران/131**. وغلَّطه ابنُ الأنباري؛ لأنَّ التي في سورة البقرةِ قد وُصلَتْ بقولِهِ: (وَقودُها النَّاسُ)، فلا يجوز أن توصلَ بصلةٍ ثانيةٍ[1].

وهذان الوجهان (الحال أو الاستئناف) أجازهما البيضاوي أيضاً[2].

ونقل أبو حيان الحال عن أبي البقاء، وضـــعفه؛ لأن الجملة الحالية يصـــبح المعنى بها : فاتقوا النار في حال كونها معدَّةً للكافرين أو في حال إعدادها للكافرين ، وبذلك تكون الحال لازمة في حالتي الاتِّقاء أو عدمه، والأولى عنده أن تكونَ الجملة اســتئنافية جواب ســؤال مقدَّر، كأنَّه قيل له بعد وصـــفها بأنَّ وقودها الناس والحجارة ، قيل له: لمن أُعدَّتْ؟، فكان الجواب: أعدَّت للكافرينَ[3].

وردَّ السمين قول ابن الأنباريّ قال: "قال ابن الأنباريّ وهذا غلط لأن التي هنا وصلت بقوله:(وقودها الناس)، فلا يجوز أن توصل بصلة ثانية بخلاف التي في آل عمران، قلت: ويمكن ألا يكون غلطاً؛ لأنا لا نسلم أنَّ(وقودها الناس) والحالة هذه صلة، بل إما معترضة؛ لأنَّ فيها تأكيداً وإما حالاً، وهذان الوجهانِ لا يمنعهما معنىً ولا صناعةٌ[4].

فالسمين أجاز أن تكون (وقودها الناس) اعتراضاً بين الموصول وصلته، وهذا الوجه جائزٌ معنى، فالقول: "النار التي أعدَّتْ للكافرين".

وأجاز الحالية التي ذكرها من قبله ممن أعرب الجملة كوجهٍ إعرابيٍّ، والمعنى:" النار حال كون الناس والحجارة وقودها التي أُعدَّتْ للكافرين". والوجهان صحيحان في المعنى، والقاعدة.

وللشهاب قول طريف أنَّ ما قالوه من تعدد الصلة غير جائزٍ غريب منهم فالمرزوقي في تعليقه على قول الشاعر:

بأري التي تَهوي إلى كُلِّ مُغرِبٍ إذَا اصفَرَّ لَيطُ الشَّمسِ حَانَ انقِلَابُها[5]

قال:" يجوز أن تتم الصلة عند مغرب، ويكون إذا اصفرَّ كلاماً آخرَ يصلح أن يكون صلة كأن المراد بأري التي تفعل كذا، وتفعل كذا أيضاً، وهو انقلابها بالعشيَّات، لكن لو عطف عليه بالواو كان أحسن وأبين، ويكون هذا لقولك زيد الذي يشرب يأكل ينام يصلي، وحرف العطف يحذف أثناء الصِّلات إذا توالت والصفات كثيراً؛ يعني أنَّ تعدد الصلات والصفات كثيرٌ بعاطف وبدونه؛ لأنَّه حذفٌ حقيقيٌّ، وعقَّب على قولِ السعدِ أنَّهُ لم يسطر في كتاب بأنَّه سهوٌ، وأنَّه موجودٌ في الكتب[6].

---

[1] – تفسير القرطبي:237/1.

[2] – أنوار التنزيل:59/1.

[3] – البحر المحيط:177/1، والتبيان:41/1.

[4] – الدر المصون:208/1.

[5] – البيت من الطويل لأبي ذؤيب الهذلي في ديوان الهذليين:75/1، والحيوان:223/5، واللسان (ليط)، أري: عمل العسل، تهوي: تطير، والمغرب: كل ما واراك من شيء وأخفاك، ليط :اللون

[6] – حاشية الشهاب:54/2.

القول في المسألة: وفي تحقيقٍ لما قاله الزمخشريُّ في تفسير (أعدَّتْ للكافرينَ)، قال:" هُيِّئَتْ لَهُم وَجُعِلَتْ عدَّةً لِعذَابِهِم". لعلنا لا نجانب الصوابَ إذا قلنا: إنَّ الزمخشريَّ قصَدَ النارَ مهيَّأةً وَمُعدَّةً للكافرين، وفي إعراب (مهيَّأة) في كلامِنا، نقولُ: حال منصوبة، فهو تلميح منه إلى أنَّ الجملة حالية؛ لذلكَ لم يتطرَّق لإعراب الجملة ههنا، واكتفى بالتفسير دليلاً على توجيه الإعرابي، والتلميحُ أَبلغُ، لاسيَّما أنَّه مِن عَلَمٍ من أَعلامِ البلاغةِ، وَهوَ كَثيرٌ مِنهُ، فَفي تَفسيره قوله تعالى: ﴿ **فَقَدْ سَفِهَ نَفْسَهُ**﴾، قال:" امتهنها واستخف بها" ثمَّ ذَكَرَ أوجه إعراب(نفسَهُ) مَنصوبةً بِنزعِ الخافِضِ، ومنصوبةً على التمييز، ثمَّ استدرك ما عرضه من أوجه إعراب بقوله:" والوجهُ الأوَّل، وكفى شاهداً له بما جاء في الحديث:" الكِبْرُ أَنْ تُسَفِّهَ الحقَّ وَتَغمِصَ النَّاسَ"[1]. فقد بنى الوجه الأوَّل؛ وهو النصب على المفعول به من شرحه معنى (سَفِهَ) ملمِّحاً إلى هذا الوجه. ولعل الصواب ههنا أن تكون الجملة حالية كما لمَّح الزمخشري في تفسيره للآية. وضعف الاستئناف؛ لأن في إقحام السؤال قطعاً للتصوير القرآني.

- قوله تعالى: ﴿**وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا وَقُولُوا حِطَّةٌ نَغْفِرْ لَكُمْ خَطَايَاكُمْ وَسَنَزِيدُ الْمُحْسِنِينَ**﴾ البقرة/58.

قال الزمخشري:" فإن قلت: هل يجوز أن تنصب حطة في قراءة من نصبها بـــ(قولوا)، على معنى: قولوا هذه الكلمة؟ قلت: لا يبعد. والأجود أن تنصب بإضمار فعلها، وينتصب محل ذلك المضمر بـ(قولوا)"[2].

قال الشارح:"قَولُهُ: وَالأجودُ[3] وَذَلكَ لِيكُونَ مَقُولُ القَولِ جُملةً مُقيدةً، وَالحَقُّ اِنتِصابُهُ بِـ(قولوا) بِحيثُ لَا يُضمَرُ لَهُ فِعْلٌ بِعيدٌ منْ جِهَةِ المَعنَى.

التعقيب: ذَكَرَ الزَّمخشريُّ وَجهاً لإعرابِ (حِطَّةً)، وَلم يَستبعدْهُ، وَهوَ أنَّ (حِطَّةً) مَفعولٌ بِهِ لِلفعلِ (قُولوا)، فاستدرك الشارح تجويزه هذا بأنَّه بعيد من جهة المعنى السياقيّ ههنا، وتعقيب التفتازانيّ ههنا على أحد وجوه التجويز، إذ الزمخشريُّ جوَّد أن يكون مفعول(قولوا) جملة لا مفردة.

مناقشة المسألة: اختلفت أقوال أهل اللغة بين نحاة ومفسّرين في إعراب المنصوب بعد (القول)، فمعربٌ مصدراً لفعل مضمر، ومعربٌ مفعولاً به، ومجيزٌ للوجهين مقدّماً النصب على المصدر. فالخليل ذهب إلى إيقاع الفعل على المنصوب في النصب، **قال:**" كل شَيْء من القَوْل فِيهِ الْحِكَايَة فارفع نَحْو قَوْلك قلت عبد الله صَالح وَقلت الثَّوْب ثَوْبك..... فَإِذا أوقعت عَلَيْهَا الْفِعْل فانصب نَحْو قَوْلك: قلت خيراً، قلت شراً نصبت؛ لِأَنَّهُ فعل وَاقع"[4].

وذهب المبرد إلى النصب بفعل مضمر في تعليقه على قوله تعالى:" قَالُوا سَلاماً قَالَ سَلام". الذاريات/25 ، قال:" وَأما الْمَنْصُوب فبإضمار فعل كَأَنَّهُمْ قَالُوا سلمنَا سَلاماً"[5].

---

[1] – الكشاف:1:189–190. والحديث رواه الطبراني في المعجم الكبير، ثابت بن قيس بن شماس الأنصاري، 69/2، برقم1713.غمصه يغمصه غمصاً واغتمصه؛ أي استصغره، ولم يره شيئاً. يقال:غمص فلان النعمة، إذا لم يشكرها. وغمصت عليه قولاً قاله، أي عبته". الصحاح(غمص).

[2] – الكشاف:143/1.

[3]– من قول الزمخشري:" فإن قلت: هل يجوز أن تنصب حطة في قراءة من نصبها بـــ(قولوا)، على معنى: قولوا هذه الكلمة؟ قلت: لا يبعد. والأجود أن تنصب بإضمار فعلها، وينتصب محل ذلك المضمر بـــ(قولوا). الكشاف:143/1.

[4] – الجمل في النحو:172.

[5] – المقتضب:11/4.

أمَّا الأخفش فجزم بأنَّ (حطَّةً) بالنصبِ مصدر لفعل مضمر من جنسها، وهذا ما يتوضَّح من قوله:" وقد قرئت نصبا على انه بدل من اللفظ بالفعل. وكلُ ما كان بدلا من اللفظ بالفعل فهو نصب بذلك الفعل، كأنه قال: "احْطُطْ عَنَّا حِطَّةً" فصارت بدلاً من "حُطَّ" وهو شبيه بقولهم: "سَمْعٌ وطاعةٌ"، فمنهم من يقول: "سَمْعاً وطاعةَ" إذا جعله بدل: "أَسْمَع سمعاً وأَطيعُ طاعَةً"[1]. وتبعه في ذلك الطبري[2] والزجَّاج[3] وابن عطية[4].

ولأبي الفتح قوله: "ولا يكون (حطَّة) منصوباً بنفس(قولوا)؛ لأنَّ قلت وبابها لا ينصب المفرد إلَّاأن يكون ترجمة الجملة، وذلك كأن يقول إنسان:" لا إله إلا الله، فتقول أنت قلت: حقًّا؛ لأن قوله: لا إله إلا الله حق، ولا تقول: قلت زيدًا ولا عمرًا، ولا قلت قيامًا ولا قعودًا، على أن تنصب هذين المصدرين بنفس قلت لما ذكرته"[5].

وَنَصبُ (حِطَّة) مصدراً لفعل مضمر قول البيضاويِّ، والنصب مفعولاً به بالقولِ جوَّزهُ وفسَّره بـ(قولوا هذه الكلمة)[6]. وأبو البقاء[7]

وبعدَ أنْ نقَلَ **أَبو حيَّان** ما ذَكرهُ الزمخشريُّ، قال:" وما جوَّزه ليس بجائزٍ؛ لأنَّ القول لا يعمل في المفردات، وإنما يدخل على الجمل للحكاية، فيكون في موضع المفعول به إلَّا إنْ كانَ المفرد مصدراً نحو: قلت: قولاً، أو صفةً لمصدرٍ نحو قلت: حقًّا، أو معبَّراً به عن جملةٍ نحو قلت شعراً...، ولأنَّكَ إذا جعلتَ (حطَّةً) منصوبةً بلفظ (قولوا) كان الإسناد اللفظيُّ، وعرِّيَ من الإسناد المعنويِّ، والأصل هو الإسناد المعنوي. وإذا كان من الإسناد اللفظي لم يترتب على النطق به فائدة أصلا إلا مجرد الامتثال للأمر بالنطق بلفظ، فلا فرق بينه وبين الألفاظ الغفل التي لم توضع لدلالة على معنى"[8].

وردَّ الشهاب ما قال أبو حيَّان وغيره ممَّن جوَّد النصب بفعل مضمر لأن قال لا تنصب المفردات، قال:" ولا عبرة بقول أبي حيان رحمه الله أنه يشترط فيه أن يكون مفردا يؤدي معنى جملة نحو قلت شعراً، فمن قال: الأوجه أن يقدر له ناصب ليكون مقول القول جملة لم يصب"[9].

القول في المسألة: ولعلَّنا لا نجانب الصواب إذا ما أجزنا النصبَ مفعولاً مطلقاً إن كان المنصوب بعد القول مصدراً، ومفعولاً به إن كان المنصوب اسم ذاتٍ، ولذلك (حطةً)تكون مفعولاً به لا مصدراً؛ لأنَّ المفعول المطلق لا يكون اسماً جامداً، و(حطَّة) كما فسِّرتْ عن مجاهد بـ(باب حطة)[10]. وهذا إنما يكون إذا كان الاسم بعد القول منصوباً، أمَّا الرفع فخبر مبتدأ محذوف والجملة مقول قول.

---

[1] – معاني الأخفش:102/1.

[2] – جامع البيان:108/2.

[3] – معاني الزجاج:139/1.

[4] – المحرر الوجيز:466/2.

[5] – المحتسب:264/1.

[6] – أنوار التنزيل:82/1.

[7] – التبيان:65/1.

[8] – البحر المحيط:360/1.

[9] – حاشية الشهاب:164/2.

[10] – تفسير مجاهد: 203.

- **قوله تعالى: ﴿وَإِنْ تُبْدُوا ما فِي أَنْفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ يُحاسِبْكُمْ بِهِ اللَّهُ فَيَغْفِرُ لِمَنْ يَشاءُ وَيُعَذِّبُ مَنْ يَشاءُ وَاللَّهُ عَلى كُلِّ شَيْءٍ قَدِير﴾** سورة البقرة / 284. الكشاف: 325/1.

قال الزمخشري:" ومدغم الراء في اللام لاحن مخطئ خطأ فاحشاً"[1].ما قصده صاحب الكشاف في قوله(فيغفر لمن يشاء).

قال الشـــارح: هذا على عادته في الطعنِ في القراءاتِ الســبعِ إذا لم تكن على وفْقِ قواعدِ العربيةِ، ومن قواعدهِمْ أنَّ الراءَ لا تدغمُ في اللام لِمَا فيها من التكرارِ الفائتِ بالإدغام في اللام، وقد يُجاب بأنَّ القراءاتِ السَّــبْعِ متواترةٌ، والنقْلُ بالتواترِ إثْباتٌ عِلميٌّ ، وقولُ النُّحاةِ نفيٌ ظنيٌّ ، ولو سُـــلِّمَ عَدَمُ التواترِ فأقلُّ الأمْرِ أن يثْبُتَ لغةً بنقلِ العدولِ، ويرجح بكونه إثباتاً، ونَقْلُ إدغامُ الراءِ في اللامِ عن أبي عمرو[2]من الشهرة بحيث لا يدفعُ لهُ، فوجهُهُ منْ حيثُ التعليلِ ما بينهما من شدّة التقارب حتى كأنهما مثلان بدليل لزوم إدغام اللام في الراء في اللغة الفصيحة إلّا أنَّه لمَحَ تكرار الراء فلم يجعل إدغامه في اللام لازماً[3].

التعقيب: طعن الزمخشريُّ في قراءة أبي عمرو؛ إذ أدغم الراء في اللام وعدَّ القارئ ههنا لاحناً مخطئاً خطأً فاحشاً، والشارح عقَّبَ على قوله هذا أنَّ الماتنَ عادته الطعن وتخطئة القراءات المتواترة إذا ما خالفت النحو وقواعد اللغة العربية، وردَّ أنَّ القراءات متواترة وهي أصــلٌ من أصــول النحو العربيّ أقصــدُ (الســماع)، وقول النحاة وقواعدهم مبنيَّة على الظنِّ، والتواتر أعلى مرتبة من القاعدة النسبية، وذيَّل تعقيبه أنَّ الماتنَ منع الإدغام ههنا لما في الراءِ من تكرارٍ، فطعن بالقراءة.

مناقشــة المســألة: ظاهر كلام ســعد الدين أنَّ الزمخشــريَّ لا يتورَّع عن تخطئة القرَّاء أو الطعْنِ بقراءة من القراءات الســبع المتواترة إذا ما خالفت تفكيره النحوي، ولنا في آراء النحاة والمفسرين جولة نضع فيها قول الزمخشري والتفتازاني في الميزان، فيبيّن لنا وجه الصــواب لقضــيَّة بين علمين من أعلام اللغة، فســيبويه منع الإدغام، قال: والراء لا تدغم في اللام، ولا في النون لأنها مكررة، وهي تفشـــى إذا كان معها غيرها فكرهوا أن يجحفوا بها فتدغم مع ما ليس يتفشـــى في الفم مثلها ولا يكرر"[4].

وتبعه ابن السرّاج :"والراء لا تدغم في اللام ولا في النون؛ لأنها مكررة وتدغم اللام والنون في الراء"[5].

وعلل الزجاجي منع الإدغام، فقال: "ولا يجوز إدغام الراء في اللام نحو قولك:(مُرْ لُبَيداً)، لا يكون في هذا إلا الإظهار وذلك أن في الراء تكريراً فلو أدغمت في اللام ذهب التكرير فلا يجوز إدغام حرف فيه مزية وفضل على مقاربه فيه في هذا الموضع وفي جميع العربية لأنه لو أدغم فيه ذهب الفضل الذي له، وكذلك النون تدغم في الراء كقولك: مِرَّاشدٌ، وأنت تريد مِنْ رَاشدٍ، والإظهار جائز ولا يجوز إدغام الراء فيها كما لم يجز إدغامها في اللام والعلة واحدة"[6].

---

[1] -الكشاف:325/1.

[2]- هو أبو عمرو بن عمار ابن عبد الله بن الحصين بن الحارث بن جلهم بن خزاعي بن مازن بن مالك بن عمرو بن تميم، واسمه العريان؛ أحد القراء السبعة، كان أعلم الناس بالقرآن الكريم والعربية والشعر، وهو في النحو في الطبقة الرابعة من علي بن أبي طالب، رضي الله عنه. قال الأصمعي: قال أبو عمرو:" لقد علمت من النحو ما لم يعلمه الأعمش وما لو كتب لما استطاع أن يحمله". ينظر: معجم الأدباء: 3/1317-1321، وبغية الوعاة: 2/ 231.

[3] - حاشية التفتازاني:607/1.

[4] - الكتاب:448/4.

[5] - الأصول في النحو:428/3.

[6] - اللامات:458/1.

وفي المفصَّل ذكر أنَّ هذا الإدغام لحنٌ[1].

وعلَّق ابنُ الحاجبِ على قول الزمخشري في المفصل أنَّ الإدغام لحنٌ، قال:" على أنَّ نقل إدغام الراء من اللام أوضح وأشهر، ووجهه من التعليل ما بينهما من شدَّةِ التقارُبِ حتَّى صارا كالمثلين بدليل لزوم إدغام اللام في الراء في اللغة الفصيحة، ولولا شدة التقارب لم يكن ذلك، وكان يقتضي أن تدغم في اللام لزوماً إلا أنه عارضه ما في الراء من التكرار فلمح تارة وأظهر واغتفر تارة لشدَّةِ التقارب، وذلك واضح"[2].

وقال ابن يعيش: "اختلف النحويون في إدغام الراء في اللام، فقال سيبويه وأصحابه: لا تدغم الراء في اللام ولا في النون، وإن كن متقاربات لما في الراء من التكرير، ولتكريرها تشبه بحرفين ولم يخالف سيبويه أحد من البصريين إلا ما روي عن يعقوب الحضرمي أنه كان يدغم الراء في اللام في قوله تعالى: ﴿يَغْفِرْ لَكُمْ﴾، وحكى أبو بكر بن مجاهد عن أبي عمرو أنه كان يدغم الراء في اللام، ساكنة كانت اللام أو متحركة"[3].

أما الكسائي والفراء فقد أجازا إدغام الراء في اللام قياساً نقلاً عن أبي عمرو[4]، وذكر السيوطيّ أن قوماً أجازوا الإدغام ههنا، وقال : "وهو الأصحُّ"[5].

ولعلَّ ابنَ عصفورٍ علل تجويز الإدغام عن الكسائي والفراء:" وروى أبو بكر بن مجاهد عن أحمد بن يحيى عن أصحابه عن الفرَّاء أنه قال: كان أبو عمرو يروي عن العرب إدغام الراء في اللام وقد أجازه الكسائيُّ.....، وله وُجَيهٌ من القياس وهو أنَّ الراء إذا أدغمت في اللام صارت لاماً، ولفظُ اللام أسهلُ من الراءِ لعدم التكرار فيها ، وإذا لم تدغم الراء كان في ذلك ثقل؛ لأنَّ الراءَ فيها تكرارٌ فكأنَّها راءان، واللام قريبةٌ من الراء فتصير كأنك قد أتيت بثلاثة أحرف من جنس واحد"[6].

ومن المهم ذكره قولٌ لابنِ عصفور أنَّ أبا عمرو كان يدغم الراء في اللام متحركة أو ساكنة، فإن سكَنَ ما قبل الراء أدغما في الضم والكسر، ولا يدغم في الفتح، مثل ﴿مِنْ مِصْرَ لِامرَأَتِهِ﴾. سورة يوسف/21[7].

القول في المسألة: وفي عَودٍ إلى كَلَامِ الشارِحِ نلحظ أنَّه علَّلَ جواز الإدغام ههنا، ومما مثله بأنَّ القراءة سماع متواتر بإثبات لا يجوز الطعن فيه والتشكيك، ولا شكَّ أنَّ السماع أوَّل أصول نحو العربية، وإن كان أهل البصرة لا يتهاونون في الروايات ويشددون في تلقيها ويتحرَّزون كثيراً فيها إلَّا أنَّ هذه القراءة عن قارئٍ ثقةٍ تواترت أخبارُهُ في النقل عن العربِ، فكيف إذا كان عن كتابِ اللهِ؟!!!، وما قال سعدُ الدينِ فصلٌ في قول الماتنِ، فَالتواترُ أَقوى مِن قولِ النحاةِ ، وإن لم يكن تواترٌ في القراءةِ، فالنقلُ بالعدولِ يثبت صحَّة الإدغامِ، وإن كان لبعض النحاة المنعُ، ثمَّ إنَّ ما قال ابن عصفور من تقارب الحرفين حتى كأنهما مثلان، ومن عدم الإدغام يثقلُ الكلامَ يتقاطع مع ما أورد التفتا زاني أخر تعليقه ويتقاطع مع تعليل ابن

---

[1] – المفصل:553. نقل شارح الشافية(الأستراباذي) عن صاحب المفصل أنَّ إدغام الراء في اللام (حسن)، وما هو في المفصل هو أنه (لحنٌ). شرح الشافية(الأستراباذي):950/2.

[2] – الإيضاح:505/2-506.

[3] – شرح المفصل (ابن يعيش):143/10.

[4] – شرح الكافية:374/3.

[5] – همع الهوامع: 489/3.

[6] – الممتع في التصريف:458.

[7] – الممتع في التصريف:458.

الحاجب في الإيضـــاح لمنعه الإدغام. إلا أن يجعل هذا من الشـــاذ شـــذوذاً نحوياً؛ لقلة وروده، واقتصـــاره على الســـماع، وللتخلص من تلحين الثقات من القرَّاء.

– قال تعالى: ﴿وَإِذْ **فَرَقْنَا بِكُمُ الْبَحْرَ فَأَنْجَيْنَاكُمْ وَأَغْرَقْنَا آلَ فِرْعَوْنَ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ**﴾. سورة البقرة/ 50.

قال الزمخشريُّ:" وروي أنّ بني إسرائيل قالوا لموسى: أين أصحابنا لا نراهم؟، قال: سيروا فإنهم على طريق مثل طريقكم. قالوا: لا نرضى حتى نراهم. فقال: اللهم أعنِّي على أخلاقهم السيئة. فأوحى إليه: أن قل بعصاك هكذا، فقال بها على الحيطان، فصارت فيها كوى. فتراموا وتسامعوا كلامهم"[1] .

قال السعد:"والتسامعُ في كتُبِ اللُّغةِ مُعدًّىً بالباء لا بنفسه"[2] .

التعقيب: في تَفسيرِ الزَّمَخشريّ لِلآيةِ ذَكَرَ رِوايةً عَن فِعْلِ بَني إسرائيلَ مع نبيِّهم موسى عليه السلام، فقال في نهاية الرواية: (وتسامعوا كلامهم)، **فعقَّب التفتا زاني** أنَّ الفعل (تسامع) معدًّىً بالباء لا بنفسه"، وأنَّ كتب اللغة إثباتُ ما ذهب إليه.

مناقشة المسألة: لعلَّ ما أخذه التفتازاني على الزمخشري في عبارته هو ذاته ما ذكره في الأساس:" سمعته وسمعت به، و اســـتمعوه وتســـامعوا به....."[3]، وذكر الفارابي في معجمه في باب التفاعل أنَّ تســـامع معدَّى بالباء، قال:" تســـارعوا إليه.....وتسامع به الناس"[4].

وفي المعجم الأوسط في حديث عائشة جاءت تسامع معدَّاة بالباء، قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ذات ليلة في رمضـان: "يا عائشـة، اضـربي لي حصـيراً على بابك" ..... فقلت: يا رسـول الله، تسـامعوا بصـلاتك البارحة فاجتمعوا لتصلي بهم....."[5].

وهو ما قاله الجوهريُّ أيضاً فقد أثبت أنَّ التسامع معدَّى بالباء[6]، وذاته ورد في اللسان[7].

القول في المسألة: وفي عَودٍ إلى الكشَّاف نجدُ الزمخشريَّ في تفسير آيةٍ من سورة الدخان يعدِّي (تسامع) بالباء، يقول:" كما تقول إنَّ هذا إنعام زيد الذي تسامع الناس بكرمه، واشتهر...."[8].

ولعلَّ ورود التسامع معدَّى بالباء مرة، ومعدَّى بنفسه مرة أخرى في قولي الزمخشريّ في كشافه، وفي الأساس يجيز الوجهين. إذ الزمخشريُّ لغويٌّ يعتدُّ بلغويته، وحجَّة عند أهل اللغة.

---

[1] – الكشاف:138/1.

[2] – حاشية التفتازاني:356/1.

[3] – الأساس(سمع).

[4] – معجم ديوان الأدب:470/2.

[5] – المعجم الأوسط، رقم الحديث 5281، 268/5.

[6] – الصحاح(سمع).

[7] – لسان العرب(سمع).

[8] – الكشاف:270/1.

2-خاتمة:

بعد استعراضٍ مقتضَبٍ لنماذجَ من تعقُّبات التفتا زاني على الزمخشري في حاشيته على الكشَّاف في سورة البقرة توضَّحت لنا نتائج:

- يهدف السعد فيما يهدف إليه من شرحه إلى جعْلِ متن الكشاف واضحاً ميسَّراً، ولا سيما أنَّ الحاشية جاءت بعد ما يقرب من مئتين وخمسين سنة من تأليف الكشاف.
- لم يسلم التفتا زانيٌّ بكل آراء الزمخشري في كشافه، إنَّما أعمل فيها فكره ناقداً معقباً على ما يراه يحتاج إلى تعقيب وتصويب.
- التفتازاني لم يكتفِ بعرض التعقيب على الزمخشري دون تعليل وتوضيح لسبب التعقيب، فقد كان الشارح موضوعياً يحكِّم تعقيبه بعلمية بعيداً عن التحامل أو التعصب.
- لم يكن تعقيبُ التفتا زاني هو المرجَّحَ دائماً، فعلى الرغم من أن التفتازاني حاول إثبات ما يذهب إليه قطعاً إلا أنَّ هناك مواضع كان الترجيح في الرأي للزمخشريّ.

3-المصادر والمراجع

1-أساس البلاغة، الزمخشري جار الله (538هـ) ، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، 1419 هـ - 1998م.

2-الأصول في النحو، ابن السرَّاج(316هـ)، عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان – بيروت، الطبعة الثانية،1417هـ- 1996م.

3-إعراب القرآن، أبو جعفر النحاس(338هـ) ، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1421 هـ.

4-أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ناصر الدين البيضاوي (685هـ)، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى - 1418هـ.

5-أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام الأنصاري(761هـ)، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

6-الإيضاح في شرح المفصل، ابن الحاجب، تح: أ.د. إبراهيم محمد عبد الله، دار سعد الدين، دمشق،الطبعة الأولى،1425هـ-2005م.

7-البحر المحيط، أبو حيان الأندلسي(745هـ)، تح: صدقي محمد جميل، دار الفكر – بيروت، الطبعة: 1420 هـ

8-بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية – لبنان / صيدا.

9-تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري(393هـ)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة الرابعة 1407 هـ - 1987م.

10- التبيان في إعراب القرآن (إملاء ما منَّ به الرحمن)، العكبري(616هـ)، تح: محمد علي البجاوي، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة،1396-1976.

11- التفتازاني وآراؤه البلاغية، ضياء الدين القالش، دار النوادر، الطبعة الأولى،2010.

12- تفسير مجاهد(104هـ)، تح: د.محمد عبد السلام أبو النيل، دار الفكر الإسلامي الحديثة، مصر، الطبعة: الأولى، 1410 هـ - 1989 م.

13- جامع البيان في تأويل القرآن، الطبري(310هـ) ، تح: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 2000 م.

14- الجامع لأحكام القرآن، القرطبي (671هـ)، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964م.

15- الجمل في النحو، الفراهيدي(170هـ)، تح: د. فخر الدين قباوة، الطبعة: الخامسة، 1416هـ 1995م.

16- حاشية التفتازاني على الكشاف(792هـ)، تح: عبد الفتاح عيسى البربري،1987.

17- حاشية الشهاب (عِنَايةُ القَاضِي وكِفَايةُ الرَّاضِي عَلَى تفْسيرِ البَيضَاوي)، شهاب الدين الخفاجي (1069هـ) ، دار صادر – بيروت.

18- الحيوان، الجاحظ(255هـ)، دار الكتب العلمية–بيروت، الطبعة: الثانية، 1424 هـ.

19- الخصائص، ابن جنيّ(392) ،تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصريَّة.

20- الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، بن حجر العسقلاني (852هـ) ، تح: مراقبة / محمد عبد المعيد ضان، مجلس دائرة المعارف العثمانية - حيدر آباد/ الهند، الطبعة: الثانية، 1392هـ/ 1972م.

21- الدر المصون في علم الكتاب المكنون، السمين الحلبي(756هـ) ،تح: الدكتور أحمد محمد الخراط،دار القلم، دمشق.

22- ديوان الهذليين، الشعراء الهذليون، ترتيب وتعليق: محمّد محمود الشنقيطي، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة – جمهورية مصر العربية، 1385 هـ - 1965 م.

23- شرح شافية ابن الحاجب، الرضي الأستراباذي(686هـ)، مجموعة من المحققين، دار الكتب العلمية، بيروت، (1402هـ، 1982م) .

24- شرح المفصل، ابن يعيش (643هـ)، قدم له: الدكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت –لبنان.

25- الكتاب، سيبويه(180هـ)،تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1408 هـ - 1988م.

26- الكشاف، الزمخشري(538هـ) مجموعة من المحققيين، مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى ، 1418هـ- 1998م.

27- كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حاجي خليفة، دار التراث العربي، بيروت.

28- اللامات، الزجّاجي(340هـ)،تح: د.مازن المبارك، دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية،1405هـ-1985م.

29- لسان العرب، ابن منظور(711هـ) مجموعة من المحققيين، دار المعارف، القاهرة.

30– المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ابن جني(392هـ) مجموعة من المحققين، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، الطبعة: 1420هـ–1999م.

31– المحرر الوجيز، ابن عطية(546هـ)، تح: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى،1422هـ–2001م.

32– معاني القرآن، الأخفش الأوسط(215هـ)، تح: د.هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى ،1411هـ–1990م.

33– معاني القرآن، أبو جعفر النحاس(338هـ)، تح: محمد علي الصابوني، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى،1408هـ–1988م.

34– معاني القرآن وإعرابه، الزجاج(311هـ)، تح: د.عبد الجليل عبده شبلي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى،1408هـ–1988م.

35– معجم الأدباء (إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب)، تح: ياقوت الحموي(626هـ)، تح: د.إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى(1993م) .

36– المعجم الأوسط، الطبراني(360هـ)، تح:طارق بن عوض الله بن محمد ، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، دار الحرمين–القاهرة.

37– معجم البلدان، ياقوت الحموي(626هـ) دار صادر، بيروت،1995م.

38– معجم ديوان العرب، الفارابي(350هـ)، تح: د.أحمد مختار عمر، مؤسسة دار الشعب، القاهرة 2003.

39– معجم المؤلفين، عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني كحالة الدمشقي (1408هـ)، مكتبة المثنى – بيروت، دار إحياء التراث العربي بيروت.

40– المفصل في علم العربية، الزمخشري(538هـ)، تح: علي بو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت، الطبعة الأولى،1993م.

41– المقتضب، المبرد(285هـ)، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، وزارة الأوقاف المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية،1399هـ–1979م.

42– الممتع الكبير في التصريف، ابن عصفور(669هـ)، تح: د. فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان، ناشرون بيروت، الطبعة الأولى(1996م) .

43– همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي(911هـ)، تح: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوقيفية، مصر.

الولاء التنظيمي وعلاقته بدرجة الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المدرسين فيها "دراسة ميدانية في مدينة طرطوس"

*علي مؤيد محمد ** د. محمود علي محمد

(الإيداع 29 آيار 2018، القبول 20 أيلول 2018)

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الولاء التنظيمي لمديري بعض المدارس الثانوية في مدينة طرطوس، وعلاقته بدرجة الإبداع الإداري من وجهة نظر المدرسين العاملين في هذه المدارس.

تكونت عينة الدراسة من (115) مدرساً ومدرسة للعام الدراسي (2017–2018).

استخدم الباحث مقياس الولاء التنظيمي، ومقياس الإبداع الإداري.

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

إن درجة الولاء التنظيمي في المدارس الثانوية لمديري بشكل عام بدرجة متوسطة.

إن درجة الإبداع الإداري في المدارس الثانوية لمديري من وجهة نظر المدرسين كانت متوسطة، فقد جاءت في المرتبة الأولى مجال "التشجع على الإبداع"، المرتبة الثانية مجال " تقديم أفكار إبداعية"، وجاء في المرتبة الثالثة مجال "الرغبة في التطوير والتغيير"، بدرجة متوسطة.

هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في درجات الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير الجنس، وكانت لصالح الاناث.

هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجات الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كانت لصالح الأقل خبرة خمس سنوات وما دون.

هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الولاء التنظيمي ودرجة الإبداع الإداري. عند مستوى دلالة (0.05).

الكلمات المفتاحية: الولاء التنظيمي – الإبداع الإداري.

---

* طالب دكتوراه – أصول التربية – كلية التربية– جامعة دمشق.

** أستاذ مساعد – قسم أصول التربية– كلية التربية – جامعة دمشق.

Organizational loyalty and it's relation to the degree of administrative creative of managers from the teacher's point of view field study in Tartous governovate

Ali Moaead Mohammad **Dr. Mahmoud Ali Mohammad**

(Received: 29 May 2018, Accepted 20 Septemper 2018)

Abstract:

- The study aimed to reveal the level of organizational loyalty of the principals of some secondary schools in Tartous city, and its relation to the degree of administrative innovation from the point of view of teachers working in these schools.
- The study sample consisted of (115) teachers and teachers for the academic year (2016-2017).
- The researcher used the Organizational Loyalty Scale and the Management Innovation Scale.
- This study was based on descriptive analytical methodology, and the study reached a number of results, the most important of which:
* The degree of organizational loyalty in the secondary schools of managers in general is medium.
* The level of managerial innovation in secondary schools for managers from the teachers' point of view was medium. In the first place, the field of "encouraging innovation" ranked second in the field of "creative ideas".
There were statistically significant differences at the level of (0,05) in the degree of organizational loyalty according to gender variable, and were in favor of females.
- There were statistically significant differences at the level of (0,05) in the degrees of organizational loyalty according to the variable years of experience were in favor of the least experience five years and Madon.
There is a positive correlation between the level of organizational loyalty and the degree of administrative creativity at the level of significance (0,05).

Keywords: Organizational Loyalty – Administrative Creativity

1. مقدمة:

نال موضوع الولاء التنظيمي في المنظمات والمؤسسات التربوية أهمية كبيرة لما لها من أهمية في تطوير المتغيرات التنظيمية السائدة في المجال المهني، وعلاقته بالعديد من الظواهر السلوكية والمعرفية والأخلاقية. ويشارك الولاء التنظيمي في الأهمية الإبداع الإداري الذي يُعد من أكثر الموضوعات حداثة في مجال الإدارة بشكل عام والإدارة التربوية في شكل خاص، هذا ما دفع القائمين على العملية التربوية بتشجيع العاملين وحثهم عليه، إذ أصبح في مقدمة الأهداف التي تسعى إليها المؤسسات التربوية (مرسي، 2011، 4).

لذلك أصبح الإبداع الإداري أمراً ضرورياً من مستلزمات بقاء المؤسسات، الداعم لقوة المنظمة، وتحقيق تطلعات العاملين بها، لتحقيق المستقبل المهني الذي يتسم بتلبية جميع متطلبات المرحلة الراهنة في المؤسسات التربوية، وإظهار السلوك الإبداعي للمدراء والعاملين (عبد الباقي، 2014، 181).ويعتبر مستوى الولاء التنظيمي ركناً أساسياً في تحديد درجة الإبداع الإداري، الذي يعكس العلاقة الثنائية المتداخلة فيما بينهما، ذات الخصوصية التنظيمية والتربوية، لذلك تقوم المنظمات في تقصي سلوك العاملين ولاسيما في ظل المعطيات والتغيرات الحاصلة في مجتمعنا السوري على الأصعدة السياسية والتربوية والنفسية والإدارية، والعمل من أجل زيادة الولاء التنظيمي، وذلك من خلال رضا العاملين، وتحسين جودة العمل والمناخ التنظيمي، وتفعيل القيم الأخلاقية المهنية بشكل أكبر، والذي يعكس اتجاهات الأفراد العاملين وأنماطهم السلوكية التي تتجلى في إحدى صورها بالإبداع الإداري والتربوي الذي يفيد في تحقيق أهداف المنظمات ولاسيما التربوية وتحسين في العلاقات الإدارية بطريقة إشرافية تشاركية (العميان، 2010، 22).

ويعد الإبداع الإداري التربوي إبداعاً جماعياً مؤسساتياً أشمل وأعم من الإبداع الفردي، ويعني المقدرة على ابتكار أساليب وأفكار يمكن أن تلقى التجاوب الأمثل من العاملين وتحفيزهم على استثمار مقدراتهم ومواهبهم لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية، بطريقة مختلفة عن الطريقة التقليدية.

ويرى الباحث من خلال عمله التربوي أن الأبداع الإداري يظهر في مناخ تنظيمي ملائم من حيث تطبيقه فعلياً في المؤسسة التربوية، ويعد الالتزام والولاء التنظيمي عنصراً مولداً لبعض حالات الابداع الإداري، حيث يتم ذلك من خلال الالتزام بالقوانين والقواعد للمؤسسة التربوية.

أولاً: مشكلة البحث:

إن أداء المدير لمهماته مرهون بالكثير من الأمور التنظيمية داخل بيئة العمل كالمناخ التنظيمي للمدرسة ومستوى الالتزام والأداء المهني للكادر التعليمي إضافةً إلى مجموعة القواعد والقوانين الناظمة ودرجة الولاء التنظيمي للعاملين في المؤسسة التربوية. وتعد الحاجة لوجود مدير مدرسة يتسم بالإبداع الإداري، في ظل المتغيرات السياسية والتربوية، ولاسيما مستوى الولاء الأخلاقي والمهني للمدرسة مهم جداً، لأن ذلك سينعكس بشكل أو بآخر على أداء العاملين والإداريين في المدرسة وعلى مستوى ولائهم التنظيمي للمدرسة والعملية التربوية وفي هذا المجال أشارت نتائج بعض الدراسات مثل (غرازي، 2012) و(الشمري، 2006) إلى العلاقة الارتباطية الموجبة بين كل من الإبداع الإداري ومستوى الولاء التنظيمي والالتزام والمناخ التنظيمي أيضاً لدى بعض المدراء في المدارس. ومما سبق وبالاستناد إلى التراث الأدبي و اطلاعات الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة تعد بيئة العمل الإداري التربوي في المدارس من البيئات التي يتوقع أن تتمتع بمستوى عالي من الولاء التنظيمي والحس الإبداعي في مجال الإدارة.

ومن خلال عمل الباحث الإداري في وزارة التربية فقد لاحظ وجود مستويات مختلفة من الإبداع الإداري لدى بعض مديري المدارس التي تعود إلى عدة أسباب متنوعة، أثارت لدى الباحث سؤالاً عن الدوافع التي أظهرت الصور الإبداعية لديهم في الإدارة، فجاء هذا البحث محاولة بحثية لوصف الدرجة الإبداعية لدى مديري بعض المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الولاء

التنظيمي كأبرز الدوافع لحالة الإبداع الإداري. لذلك تتمحور مشكلة البحث حول مستوى الولاء التنظيمي لمديري المدارس ودرجة الإبداع الإداري، ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين مستوى الولاء التنظيمي ودرجة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السؤالين الآتيين:

1–مامستوى الولاء التنظيمي لمديري المدارس من وجهة نظر المدرسين؟

2–ما درجة الإبداع الإداري لمديري المدارس من وجهة نظر المدرسين؟

ثانيا. أهمية البحث:

تجلت أهمية البحث من كونه يتناول موضوع حيوي هام وهو درجة الإبداع الإداري ومستوى الولاء التنظيمي، الذي يحظى باهتمام العديد من الباحثين المختصين في مجال السلوك الإداري والتنظيمي، وعلم النفس الصناعي، والتربوي من خلال توجيه الجهود إلى معرفة مستويات الولاء التنظيمي في ظل الظروف والمتغيرات الحالية، ودرجة الإبداع الإداري والعلاقة بينهما.

أ. الأهمية النظرية:

1–تلقي الضوء على طبيعة العلاقة بين مستوى الولاء التنظيمي، ودرجة الإبداع الإداري.

2–تعرف على مستويات الولاء التنظيمي، ودرجات وأبعاد الإبداع الإداري.

3–تفتح أبعاداً بحثية كثيرة لدراسات مستقبلية ذات علاقة بتطوير أداء المدارس والمعلمين والإداريين، إضافة إلى جانب إثرائها للتخصص لربطها بأدبيات جديدة ذات صلة بمفاهيم إدارية وتنموية.

4–يقدم هذا البحث بُعداً معرفياً عن العلاقة بين الولاء التنظيمي ودرجة الإبداع الإداري، إذ يعد الإبداع من أهم سمات المدير الناجح ومن أهم العوامل المؤثرة في الإبداع الإداري لمدير المدرسة.

ب . **الأهمية التطبيقية:**

1–اتفاق هذا البحث مع ملامح التنمية والتطوير في القطاع التربوي، الذي يظهر من أبرز معالمه الاهتمام بالإبداع والتطوير الإداري.

2–تكمن أيضاً في النتائج التي ظهرت من العلاقة بين مستوى الولاء ودرجة الإبداع الإداري، والتي يمكن من خلالها قراءة ملامح التطوير والإبداع التربوي، وتحديد أهم القيم الوظيفية التي تزيد في درجة الانتماء والالتزام والولاء التنظيمي، ورفع درجة الرضا الوظيفي كأحد الدوافع الرئيسية لحالة الإبداع الإداري.

3–في ضوء نتائج هذا البحث من الممكن إعطاء مؤشرات واضحة وميدانية تساعد القادة الإداريين والتربويين على تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري تلك المدارس وفي رفع مستوى الولاء، وزيادة درجة الإبداع الإداري.

ثالثاً: أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1–تحديد مستوى الولاء التنظيمي لدى أفراد عينة البحث.

2–تحديد درجة الإبداع الإداري لدى أفراد عينة البحث.

3–كشف طبيعة العلاقة بين الولاء التنظيمي والإبداع الإداري لأفراد عينة البحث.

4–تعرف الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس الولاء التنظيمي والإبداع الإداري.

رابعاً: فرضيات البحث: تعالج عند مستوى دلالة (0.05)

1-توجد علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الولاء التنظيمي والدرجات على مقياس الإبداع الإداري.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير (الجنس).

3. -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الابداع الإداري تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

خامساً: حدود البحث:

حدود بشرية: جرى تطبيق أدوات البحث على عينة من مدرسي المدارس الثانوية.

حدود مكانية: تمَّ تطبيق البحث في المدارس الثانوية في مدينة طرطوس.

حدود زمانية: تمَّ تطبيق البحث في شهر تشرين الثاني للعام الدراسي (2017).

حدود علمية: دراسة علمية هدفت إلى دراية ومعرفة العلاقة بين مستوى الولاء التنظيمي، ودرجة الإبداع الإداري، وتفسير النتائج التي تمَّ التوصل إليها إحصائياً ونظرياً ومنطقياً.

قام الباحث بأجراء هذه الدراسة في مدينة طرطوس بسبب قرب عمل الباحث، وبسبب بعض حالات الابداع الإداري لبعض مديري المدارس التي ظهرت في فترة الازمة التي تمر بها سورية، من خلال احتواء الأعداد الكبيرة من الطلبة النازحين بفعل الإرهاب والاهتمام بهم وادارتهم بشكل جيد ضمن الإمكانيات المتواضعة للمدارس في تلك المدينة.

سادساً: التعريف بمصطلحات البحث: الولاء التنظيمي: عرفه عبد الباقي بأنه: "درجة تطابق الفرد العامل مع منظمته، وارتباطه بها، ورغبته في بذل أكبر عطاء أو جهد ممكن لصالح المنظمة التي يعمل بها مع رغبة قوية في الاستمرار في عضوية هذه المنظمة" (عبد الباقي، 2014، 181).

الولاء التنظيمي إجرائياً: هو الدرجة التي حصل عليها الموظف على مقياس الولاء التنظيمي والتي تعبر عن قوة ارتباط العامل بمكان عمله وانتمائه.

-**الإبداع الإداري:** "مجموعة أفكار تتصف بأنها جديدة ومفيدة ومتصلة بحل أمثل لمشكلات معينة، أو تطوير أساليب الأنماط المعروفة أو أهداف، أو تعميق رؤية، أو تجميع أو إعادة تركيب في السلوك الإداري في أشكال متميزة ومتطورة تقفز بأصحابها إلى الأمام" (مشهور، 2010، 165)

الإبداع الإداري **إجرائياً:** هي درجة استجابة المعلمين لمقياس الإبداع الإداري المستخدم في هذا البحث، إذ تصنف الاستجابات في ثلاث مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض.

الجانب النظري: الولاء التنظيمي:

أولا. مفهوم الولاء التنظيمي: حظي مفهوم الولاء باهتمام الباحثين سواء في مجال علم النفس أو علم الاجتماع، ولكنه لم يلقى الاهتمام الكافي في مجال الإدارة إلا بعد ظهور المدرسة السلوكية حيث أكدت بشكل جلي أهمية العلاقات الإنسانية في المنظمات، ويظهر اهتمام الباحثين بإجماعهم على الارتباط بين الموظف ومنظمته، وأثر الولاء التنظيمي على المنظمة (العميان، 2010، 90).

وتشير أدبيات الولاء التنظيمي إلى مفهومين:

1. مدخل الاتجاهات: وفقاً لهذا المدخل فإنه ينظر إلى الولاء التنظيمي على أنه يتمثل في طبيعة العلاقة بين الموظف ومنظمته، فعندما تصبح قيم الموظف ومعتقداته وأهدافه متطابقة مع أهداف المنظمة والقيم السائدة فيها فإن هذا الموظف سوف يبذل جهود إضافية في عمله للرقي في منظمته، قد تصل إلى مستوى متطور وإبداعي في عمله.

2. مدخل سلوكي: من خلال نظريته الأخذ والعطاء، حيث قال إن الولاء التنظيمي هو نزعة الأفراد Becker أسسه بيكر للانخراط في أداء نشاط بشكل منتظم، وذلك بسبب التكلفة التي ستعود عليه لو لم يفعل ذلك، بالنسبة للمنظمة فإن الأنشطة تتمثل في الاستمرار بالعمل فيها، أما التكلفة المدركة للموظف يمكن أن تكون في فقدانه بعض المميزات واضطرابات في علاقاته ببيئة العمل. هذا المدخل يركز على العمليات التي يطور الأفراد من خلالها مشاعرهم وأحاسيسهم ليس تجاه منظماتهم وإنما حيال ما يقومون به من أعمال في المنظمة. ويشير (الأحمدي، 2004 ،8).

ثانياً. مكونات الولاء التنظيمي:

1-**الولاء العاطفي أو (المؤثر):** يتأثر هذا البعد بدرجة إدراك الفرد للخصائص المميزة لعمله من درجة استقلالية، وأهميته، وكيانه، والمهارات المطلوبة، كما يتأثر هذا الجانب من الولاء بدرجة إحساس العامل بأن البيئة التنظيمية تسمح بالمشاركة الفعالة، في مجريات اتخاذ القرار.

2-**الولاء الأخلاقي (المعياري):** يُقصد بها إحساس العامل بالالتزام نحو البقاء في المنظمة وغالباً ما يعزز هذا الشعور بالعدم الجيد من قبل المنظمة لمنسوبيها والسماح لهم بالمشاركة والتفاعل الإيجابي.

3-الولاء المستمر: يحكم هذا المكون من الولاء القيمة الاستثمارية التي من الممكن أن يحققها العامل في بيئة عمله (داود، 2016، 120).

ثالثاً. العوامل المؤثرة في الولاء التنظيمي: هناك بعض العوامل التي تؤثر في الولاء التنظيمي في مجموعة من المدخلات مثل: مستوى مناسب من الأجر، توقع وجود مكافآت، نظام القيادة داخل المنظمة، العلاقة بين المستويات التنظيمية، وضوح الدور المهني وتحديد مجالاته، وجود دورات تدريبية لزيادة مهارات العامل، اتجاهات العاملين نحو المنظمة، وينعكس ذلك على مجموع مخرجات تتمثل في:

1-العضوية في المنظمة على المستوى الطويل، والانتماء لها من خلال شعور العامل بالأمان الوظيفي.

2-الموافقة على سياسة المنظمة من خلال الالتزام بالسلوك المهني عبر الالتزام بسياسة الدوام في المنظمة، وتلمسه بعض التجانس بين قيمه الشخصية وبين القيم الموجودة في المنظمة.

3-الدفاع عن المنظمة والاهتمام بها، واعتبار العامل أنه عنصر فعال في المنظمة وشعوره بالالتزام الأخلاقي تجاه عمله وتقديم جهد أفضل في سبيل تطوير منظمته، والاهتمام بمستقبل عمله ومستقبل منظمته.

رابعاً. مراحل الولاء التنظيمي:

1-مرحلة الانضمام للمنظمة والإيمان بأهدافها.

2-مرحلة الالتزام التنظيمي.

3-مرحلة التطابق والتماثل.

4-مرحلة التبني لأهداف المنظمة وقيمها (ندا، 2007، 135).

خامساً. خصائص الولاء التنظيمي:

1-يعبر الولاء التنظيمي عن استعداد الفرد لبذل أقصى جهد لصالح المنظمة، وقبوله بأهدافها وقيمها.

2-الولاء التنظيمي حالة غير ملموسة يُستدل عليها من ظواهر تنظيمية في سلوك العامل.

3-الولاء التنظيمي هي حصيلة تفاعل العوامل الإنسانية والتنظيمية وظواهر إدارية داخل المنظمة.

4-يستغرق الولاء التنظيمي في تحقيقه وقتاً لأنه يجسد حالة قناعة تامة للموظف في بيئة عمله (الزهراني، 2008، 13).

-**الإبداع الإداري:** يُعد الإبداع الإداري من أكثر الموضوعات حداثةً وأهمية في مجال الإدارة بشكل عام، والإدارة التربوية بشكل خاص، لذلك يعتبر الإبداع في المنظمات أمراً ضرورياً وأساسياً من مستلزمات بقاء المؤسسة وازدهارها، ويدعم الإبداع الإداري قوة أي منظمة في تميزها عن المنظمات الأخرى (الزهري، 2002، 56).

ويُعرف تورنس (Torrance, 2008, 81) الإبداع بأنه "عملية تشبه البحث العلمي وعملية الإحساس بالمشكلات والثغرات في المعلومات، وتشكيل أفكار أو فرضيات، ثم اختبار هذه الفرضيات وتعديلها حتى يتم الوصول إلى النتائج المطلوبة".
ويُعرف الإبداع الإداري بأنه: "عملية مركبة تتضمن على الأقل عنصراً عقلياً وعنصراً انفعالياً وآخر سلوكياً، إذ يمثل العنصر العقلي التفكير الإبداعي الذي يولد بدوره سلوك إبداعي يظهر للآخرين على شكل نتائج، وقد يتوقف الإبداع عند المرحلة الأولى أو الثانية وبالتالي لا يظهر أي سلوك" (الدهان، 2002، 182).

أولا. مهارات التفكير الإبداعي:

1-الطلاقة: هي المقدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار أو البدائل والمقترحات حول موضوع ما، وهي تشير إلى الجانب الكمي للإبداع، وهي المهارة التي تجعل الأفكار تنساب بحرية من أجل الحصول على أفكار كثيرة وبأسرع وقت ممكن.
2-المرونة: تعني المقدرة على تعديل زوايا التفكير كاستجابة لمعطيات الموقف، وتوليد أفكار متنوعة ليست من أنواع الأفكار المتوقعة، أي أنها المقدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وهي عكس الجمود الذهني وهي تمثل الجانب النوعي للإبداع، وهناك نوعين: 1-المرونة التلقائية ،2-المرونة التكيفية.
3-الإحساس بالمشكلات: تتمثل في إدراك الاختلال في المعلومات التي تجعل من موقف معين مشكلة.
4-الأصالة: تعتبر من أبرز صور الإبداع والابتكار وتتمثل في مقدرة الشخص على ابتكار إنتاج جديد لم يسبقه إليه أحد في ذلك، أي أنها التميز في التفكير والمقدرة على التفكير غير المألوف.
5-التوسع: تتمثل في مقدرة الفرد على تقديم إضافات وتطوير وتحسين ما هو قائم بحيث يصبح أكثر فاعلية (Weeping, Philip, 2002).

ثانياً. خصائص وسمات الإدارة الإبداعية:

1-المقدرة الفكرية: تعني مقدرة المدير على التفكير الإبداعي وإنتاج أفكار تتميز بالأصالة والطلاقة وتهدف إلى التطوير.
2-وضوح الهدف: يُقصد به وضوح الرؤية، وتحديد الهدف أو الرسالة التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها.
3-بناء هيكلية تنظيمية: تساعد في تحقيق أهداف المنظمة، ومن مظاهر مرونة الهيكل التنظيمي قلة الحواجز بين الإدارة والمرؤوسين، وبين الأقسام والوحدات وسهولة الاتصال والتواصل.
4-استخدام تقنية المعلومات: تساعد على توفير الوقت والجهد، وتنقل العمل إلى آفاق جديدة.
5-التركيز على عمل الفريق: الذي يتميز برصانة أفكاره، وجودة إنتاجه، والعمل الجماعي للوصول إلى مستوى التمييز والإبداع. (العميان، 2010، 157).

ثالثا. معوقات الإبداع الإداري:

يواجه الإبداع الإداري العديد من المعوقات على مستوى الأفراد، والتي تتداخل فيما بينها، ويمكن حصرها في المجموعات الآتية:

1-المعوقات العقلية: تتمثل في ضعف مقدرة المدير على الإدراك والتذكر والتحليل.
2-المعوقات الانفعالية: تظهر في الخوف من الفشل والتردد، عدم المرونة، ضعف الثقة بالنفس، التبعية الفكرية التقليدية، الخوف من لوم السلطات العليا.
3-المعوقات التنظيمية: أحد العوامل الرئيسة التي تعيق الإبداع لدى المديرين هي المركزية الشديدة، وعدم التفويض، وتحديد أدوار المدراء في لوائح ثابتة وتمسك المديرين بالأنظمة والإجراءات التقليدية، فضلاً عن عدم وضوح الأهداف التنظيمية، وضعف الإمكانات المادية (بطاح، 2010، 24).

الدراسات سابقة:

أولا. مجال الولاء التنظيمي:

. دراسة الأحمدي (2004) السعودية:

عنوان الدراسة: الولاء التنظيمي وعلاقته بالخصائص الشخصية والرغبة في ترك العمل.

أهداف الدراسة: تعرف علاقة الولاء التنظيمي بالخصائص الشخصية وترك العمل، التعرف على مستويات الولاء التنظيمي لأفراد عينة البحث.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة مؤلفة من (500) ممرضة.

أدوات الدراسة: مقياس الولاء التنظيمي من إعداد الباحث (الأحمدي).

أهم نتائج الدراسة: –توفر ولاء تنظيمي بمستوى متوسط لدى العاملين في التمريض.

–عدم وجود فروق في الولاء تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

–وجود علاقة طردية بين كل من الدخل الشهري والولاء التنظيمي.

–عدم وجود علاقة بين عدد سنوات الخبرة ومستوى الولاء التنظيمي.

–عدم وجود علاقة بين مستوى الولاء التنظيمي والرغبة في ترك العمل.

. دراسة **خليفات، والملاحمة (2009) الأردن:**

عنوان الدراسة: الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي.

أهداف الدراسة: تعرف مستوى الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة.

عينة الدراسة: أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة والبالغ عددهم (559) عضواً.

أدوات الدراسة: مقياس الولاء التنظيمي لـ (آلينوماير)، مقياس الرضا الوظيفي تأليف (خليفات).

أهم نتائج الدراسة: –وجود فروق في مستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

–وجود فروق في مستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغير الخبرة لصالح الأعضاء الأكثر في سنوات العمل.

–وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي.

. دراسة الخشالي (2014) الأردن:

عنوان الدراسة: أثر الأنماط القيادية على الولاء التنظيمي.

أهداف الدراسة: التعرف على الولاء التنظيمي لأفراد عينة البحث.

–تعرف أثر الأنماط الإدارية على مستوى الولاء التنظيمي لأفراد عينة البحث.

–تعرف الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالولاء التنظيمي.

عينة الدراسة: بلغت العينة (204) عضواً في الهيئة التدريسية.

أدوات الدراسة:

مقياس الأنماط الإدارية، والولاء التنظيمي من إعداد الباحث (الخشالي).

أهم نتائج الدراسة:

–وجود ولاء تنظيمي بمستوى متوسط لأعضاء الهيئة التدريسية.

–وجود علاقة سلبية بين النمط القيادي الأوتوقراطي لرؤساء الأقسام وبين مستوى الولاء التنظيمي.

–وجود علاقة إيجابية بين النمط القيادي الديموقراطي ومستوى الولاء التنظيمي.

–وجود علاقة سلبية بين النمط القيادي المتساهل ومستوى الولاء التنظيمي لأفراد عينة البحث.

–عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخصائص الشخصية والولاء التنظيمي.

. دراسة داود (2016) سورية:

عنوان الدراسة: الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالولاء التنظيمي.

أهداف الدراسة: تعرف طبيعة العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والولاء التنظيمي، ومعرفة علاقة كل من متغيرات البحث (الجنس، المؤهل العلمي) في كل من الاحتراق الوظيفي والولاء التنظيمي.

-تعرف مستوى الولاء التنظيمي لأفراد عينة البحث.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (120) عاملاً وعاملة في مكتبة الأسد الوطنية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الاحتراق الوظيفي والولاء التنظيمي إعداد الباحث (أحمد داود).

أهم نتائج الدراسة:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاحتراق الوظيفي ومستوى الولاء التنظيمي.

-وجود فروق في مقياس الاحتراق الوظيفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

-وجود فروق في مقياس الاحتراق الوظيفي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح الأفراد الأكثر سنوات في العمل.

-توجد فروق في مقياس الاحتراق الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح الموظفين الذين يملكون مؤهل علمي عالي.

-وجود ولاء تنظيمي بمستوى متوسط لأفراد عينة البحث.

. دراسة سميث:Smith, 2009

The Influence of manager behavior Nurses job

Satisfaction, productivity, and commitment

عنوان الدراسة: أثر سلوك المدير على الرضا الوظيفي والإنتاجية والولاء التنظيمي.

أهداف الدراسة: تعرف أثر سلوك المدير على الرضا والولاء التنظيمي.

-تعرف مستوى الولاء التنظيمي لأفراد عينة البحث.

-تعرف علاقة الرضا الوظيفي بمستوى الولاء التنظيمي.

عينة الدراسة: تكونت من (471) عاملاً في التمريض (ذكوراً وإناثاً).

أدوات الدراسة: استمارة تضم أربعة مجالات لقياس كل من سلوك المدير، الرضا الوظيفي، الإنتاجية، الولاء التنظيمي، من إعداد الباحث (Smith).

أهم نتائج الدراسة:توصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تتعلق بسلوك المدير والتي تزيد من الولاء التنظيمي مثل مهارات القيادة، دعم العاملين ومساعدتهم، إنشاء قنوات الاتصال، والمساعدة في حل مشكلات العاملين.

-وجود مستوى عالي من الولاء التنظيمي لأن أفراد عينة البحث يعملون في مجال الخدمة الإنسانية والرعاية.

-بينت النتائج وجود علاقة طردية بين الرضا والولاء، فكلما زاد الرضا الوظيفي ازداد الولاء التنظيمي.

ثانياً. دراسات الإبداع الإداري:

. دراسة الشمري (2006) السعودية:

عنوان الدراسة: ممارسات القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين تبعاً لمتغير الخبرة، والمؤهل العلمي.

أهداف الدراسة: تعرف الممارسات للقادة الابتكارية تبعا لمتغيرات البحث.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (465) قائداً تربوياً في وزارة التربية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث استبانة للقيادة الابتكارية من إعداده.

أهم نتائج الدراسة: -وجود درجة متوسطة لممارسة القادة التربويين للقيادة الابتكارية -عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة القادة التربويين للقيادة الابتكارية تعزى إلى متغير الخبرة ومستوى المؤهل العلمي.

. دراسة عزازي (2012) الأردن:

عنوان الدراسة: مستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين.

أهداف الدراسة: تعرف علاقة مستوى الإبداع الإداري بالرضا الوظيفي.

عينة الدراسة: اختيرت عينة مؤلفة من (422) معلماً ومعلمة من المدارس العامة.

أدوات الدراسة: قام الباحث بتطوير مقياس لتعرف مستوى الإبداع الإداري ومستوى الرضا الوظيفي.

أهم نتائج الدراسة: بينت النتائج وجود درجة متوسطة من مستوى الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمين.

-وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإبداع الإداري والرضا الوظيفي.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الإداري تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، والخبرة التعليمية.

ثالثاً: تعليق على الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة ركيزة أساسية ومرجع مهم انطلق من خلاله الباحث في اجراء هذه الدراسة، وأسهمت الدراسات السابقة في إثراء معلومات الباحث التي وظفها في تقديم وصياغة الإطار النظري من خلال الاطلاع على أدوات الدراسات السابقة استطاع الباحث أن يجري الدراسة السيكو مترية لأدوات البحث تبعاً للمنهجية العلمية المتبعة.

-أفادت الدراسات السابقة الباحث في أساليب المعاملات الإحصائية من حيث تنوع الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج دراسته.

-استخدم المنهجية العلمية في تقديم الدراسة، إضافة إلى إغناء أساليب الباحث في تناول النتائج من حيث المناقشة والتفسير، وربط نتائجه ببعض نتائج الدراسات السابقة.

رابعاً. منهج البحث: في ضوء طبيعة مشكلة البحث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، لاعتماده في أكثر المجالات التربوية والاجتماعية والنفسية، حيث يزود الباحث بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظاهرة المدروسة، والدراسات الوصفية لا تقف عند مجرد جمع البيانات والحقائق بل تتجه إلى تصنيف هذه الحقائق وتلك البيانات، وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها، وتحديدها بالصورة التي هي عليها كمياً وكيفياً بهدف الوصول إلى نتائج نهائية يمكن تعميمها.

خامسا. المجتمع الأصلي للبحث: يتضمن مجتمع البحث جميع المدرسين في مدينة طرطوس والبالغ عددهم (640) مدرساً ومدرسة وفقاً لبيانات دائرة الإحصاء في مديرية تربية طرطوس.

عينة البحث: وقد تم توزيع المقياسيين بطريقة مقصودة على جميع المدرسين الذين تمكن الباحث من التواصل معهم حيث تم استرجاع (122) استبانة مكتملة وصالحة للمعالجة الإحصائية، مع مراعاة عدم شمول العينة الاستطلاعية التي بلغت (50) مدرساً، ليكون عدد المدرسين الذين أجابوا عن استبانة البحث (122) مدرساً وهم يمثلون عينة البحث المقصودة، أي ما نسبته (20%) من المجتمع الأصلي.

سادساً. الدراسة السيكو مترية لأدوات البحث:

اعتمد الباحث في تصميم أدوات البحث على قراءاته للأدب التربوي، وملاحظات الباحث الميدانية. وقد تألفت أدوات البحث من أداتين قام الباحث بتحكيمهما وفق التالي:

أولا. صدق أدوات البحث: اعتمد الباحث على الصدق الظاهري، ولأجل ذلك عرضت الأدوات على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في كلية التربية بجامعة دمشق . بغرض التأكد من صدق المحتوى لهذه الأدوات، وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم، تم حذف بعض البنود المتكررة، وتعديل الأخرى وإعادة فرز بعضها حسب الأبعاد، ليستقر العدد النهائي لمقياس الولاء التنظيمي (20) بنداً، و(51) بنداً لمقياس الإبداع الإداري والملحق (1)، (2) يبين الصورة النهائية لهذه الأدوات.

الصدق التمييزي: تم التأكد من القدرة التمييزية للأداتين في التمييز بين الاستجابات العليا لأفراد العينة وبين الاستجابات الدنيا لها، باستخدام طريقة الفروق الطرفية، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من المجتمع الأصلي للبحث (مع مراعاة عدم شمولها في عينة البحث)، ويبين الجدول التالي الصدق التمييزي للأداتين:

الجدول رقم(1): نتائج الصدق التمييزي للاستبانتين

الصدق التمييزي	T- test	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
الولاء التنظيمي	1.457	0.000	24	دال إحصائياً
الإبداع الإداري	1.395	0.000	24	دال إحصائياً

ويبين الجدول (1) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a= 0.05) بين المجموعتين أي أن الأداتين تميز بين الفئات العليا والدنيا وهذا يحقق الصدق التمييزي للأداتين.

ثانياً. ثبات الأدوات:

1. الثبات بطريقة الإعادة: للتأكد من ثبات المقياسين قام الباحث باستخدام طريقة إعادة الاختبار وذلك بتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (50) معلماً ومعلمة، وبعد أسبوعين أعاد الباحث تطبيق المقياسين مرة أخرى، ومن ثم رصد نتائج التطبيقين للمقياسين، وحساب معامل الارتباط بينهما وفقاً لقانون بيرسون والذي بلغ كما يوضح الجدول رقم (2) لمقياس الولاء التنظيمي (0.83)، لمقياس الإبداع الإداري (0.87)، وتُعد هذه النسبة مقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة.

الجداول رقم (2): الثبات بطريقة الإعادة

الثبات بطريقة الإعادة	الولاء التنظيمي	الإبداع الإداري
	0.83	0.87

2. حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: كما قام الباحث بحساب معامل كرونباخ ألفا لمعرفة مدى ثبات المقياسين، ويتضح من جدول رقم (3) أن قيمة معامل كرو نباخ ألفا لمقياس الولاء التنظيمي ككل تساوي (0.851)، بينما بلغ لمقياس الإبداع الإداري (0.738) وهي قيم مرتفعة ومقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها. كذلك كانت جميع قيم كرو نباخ ألفا لجميع محاور مقياس الإبداع الإداري مناسبة كما يوضحها الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): يبين نتائج ثبات معامل كرو نباخ ألفا

المحاور	معامل كرو نباخ ألفا
الأول	0.742
الثاني	0.771
الثالث	0.701
المقياس الكلي	0.738

مفتاح تصحيح أدوات البحث: للإجابة عن أسئلة البحث تم اعتماد معيار الحكم على متوسط هذه الدراسة كما هو واضح في الجدول رقم (4). مستخدماً القانون التالي:

طول الفئة = أعلى درجة للاستجابة في المقياس – أدنى درجة للاستجابة في المقياس

عدد فئات تدرج الاستجابة (درويش، رحمة، 2012، 75).

المعيار = درجة الاستجابة العليا (بدرجة كبيرة) – درجة الاستجابة الدنيا (بدرجة قليلة) / تقسيم عدد فئات الاستجابة. المعيار = 3 – 1 / 3 = 0,6 وبناء عليه تكون الدرجات على النحو التالي:

الجدول رقم (4): يبين معيار الحكم على متوسط نتائج الدراسة

المجال	المستوى
1,60 – 0,6	مستوى منخفض
2,20 – 1,61	مستوى متوسط
2,80 – 2,21	مستوى مرتفع

- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الولاء التنظيمي لمديري المدارس من وجهة نظر المدرسين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب النسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المدرسين عن كل بند من بنود مقياس الولاء التنظيمي كما يبين الجدول رقم (5).

الجدول رقم (5): يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المدرسين

الرقم	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	لدي الرغبة في قضاء ما تبقى من حياتي المهنية في عملي	1.76	0.630	متوسط
2	أرى المشكلات التي تواجهني على أنها جزء من مشكلاتي الشخصية	2.10	0.708	متوسط
3	يصعب على الالتحاق بعمل جديد، والانتماء إليه.	1.94	0.638	متوسط
4	أشعر بوجود علاقات اجتماعية جيدة في العمل	1.87	0.773	متوسط
5	أشعر بالاعتزاز حينما أتحدث عن مكان عملي أمام الآخرين	1.97	0.675	متوسط
6	أحس بالانتماء والولاء تجاه مكان عملي	1.72	0.710	متوسط
7	أقدر عملي بشكل عالي	1.63	0.637	متوسط
8	أشعر بولاء مستمر لمكان عملي	1.87	0.746	متوسط
9	أشعر بالخوف من ترك العمل لصعوبة الحصول على عمل آخر	1.66	0.732	متوسط
10	سوف تتأثر أمور كثيرة في حياتي إذا ما قررت ترك العمل	1.80	0.685	متوسط
11	إن بقائي في العمل نابع من حاجتي له	2.00	0.606	متوسط
12	لدي خيارات محدودة في حال تركت العمل	2.21	0.689	مرتفع
13	يصعب الحصول على فرصة عمل أخرى مناسبة لي في مكان آخر	1.99	0.713	متوسط
14	يقدم لي عملي مزايا لا تتوافر في مكان آخر	1.82	0.548	متوسط
15	أشعر بالالتزام والولاء التنظيمي للمكان الذي أعمل به	1.96	0.755	متوسط
16	الانتقال من عمل لآخر، عمل لا أخلاقي	1.52	0.609	منخفض
17	أشعر بالالتزام الأخلاقي في عملي	1.60	0.743	متوسط
18	أشعر بضرورة الاستمرار في عملي	1.71	0.778	متوسط
19	أحرص على الاستمرار بالتطور في عملي	1.62	0.647	متوسط
20	من الأفضل أن يقضي الفرد حياته المهنية في نفس مكان عمله	1.66	0.735	متوسط
المتوسط الكلي		1.81		متوسط

من خلال مراجعة الجدول رقم (5) يتضح أن المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين عن بنود مقياس الولاء التنظيمي قد بلغ (1.81) وهو يقع في المستوى المتوسط. **ويفسر الباحث ذلك:** بأن درجة الولاء التنظيمي في المدارس الثانوية في محافظة طرطوس لمديري المدارس، بلغت درجة متوسطة وهي تدل على درجة مقبولة وإيجابية ويعزو الباحث ذلك الى حجم العمل الموكل اليه إدارياً في ظل الظروف الحالية وما لها من آثار كزيادة عدد الطلاب في المدارس وكثرة المشاكل للطلبة والمعلمين على حد سواء وعدم الاكتفاء الذاتي في المتطلبات الدراسية من كتب وتقنيات تعليم، وتعتبر هذه الضغوط أحد الأسباب لعدم وجود درجة عالية من الولاء التنظيمي تتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الأحمدي،2004) بتوافر درجة متوسطة من الولاء التنظيمي، ونتائج دراسة (الخشالي،2014) التي أكدت نفس النتيجة.

-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة الإبداع الإداري لمديري المدارس من وجهة نظر المدرسين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المدرسين عن كل بند من بنود مقياسالإبداع الإداريكما يبين الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6): يبيّن المتوسطات الحسابية لاستجابات المدرسين على أبعاد مقياس الإبداع الإداري

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإبداع
الأول: تقديم أفكار إبداعية	2.17	1.021	متوسطة
الثاني: الرغبة في التطوير والتغيير	2.14	0.995	متوسطة
التشجيع على الإبداع	2.19	1.197	متوسطة
المتوسط الكلي	2.16	0.463	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين عن أبعاد مقياس الإبداع الإداري قد بلغ (2.16) وهو يقع في المستوى المتوسط.

التفسير:

تشير هذه النتيجة إلى درجة جيدة من الإبداع الإداري إذ أشارت النتائج إلى وجود درجة متوسطة لممارسات المدراء للإبداع الإداري ويعزو الباحث السبب في هذه النتيجة إلى إدراك المدراء نسبياً لأهمية ممارسة الإبداع الإداري من خلال إقامة دورات تدريبية للمدراء هدفها تنمية المهارات الإبداعية وتعليمهم كيفية توظيفها في العمل الإداري.

ويجد الباحث أيضا أن هذه النتيجة تعود إلى التفاوت في مستوى استجابات عينة الدراسة إذ أن استجابة المدرسين تميل إلى التوسط ولاسيما عندما يحتار في الإجابة اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الشمري،2006) التي بينت درجة متوسطة في درجة ممارسات القيادة الابتكارية، والتي تعد جزءا من عملية الإبداع، وجاءت نفس النتائج في دراسة (عزازي ،2012) التي أكدت وجود درجة متوسطة في الإبداع.

. فرضيات البحث:

قام الباحث باختبار صحة الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة (0.05):

1. لاتوجد علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الولاء التنظيمي والدرجات على مقياس الإبداع الإداري.

الجدول رقم (7) معامل الارتباط بين الولاء التنظيمي والإبداع الإداري.

		الولاء التنظيمي	الإبداع الإداري
الولاء التنظيمي	معامل بيرسون	1	0.712
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	العينة	122	122
الإبداع الإداري	معامل بيرسون	0.712	1
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	العينة	122	122

يتبين من الجدول رقم (7)، وبعد تطبيق معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) أن قيمة ر= 0.712 ومستوى دلالته (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي(a=0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي أنه توجد علاقة ارتباطية بين الولاء التنظيمي والإبداع الإداري لدى أفراد عينة البحث.

التفسير:

تشير هذه النتيجة إلى أن الولاء التنظيمي له تأثير في مستوى الإبداع الإداري لان الولاء التنظيمي لا يمكن وجوده إلا في مناخ تنظيمي جيد والذي يؤدي بدوره إلى ممارسة وتنمية المهارات الإبداعية لمديري المدارس ويمكن عكس هذه العلاقة والتي تقول أن وجود مستوى إبداعي لمديري المدارس يفرض عليهم التزاماً مهنياً وتنظيمياً الأمر الذي يعد جزءاً من الولاء التنظيمي للمدرسة وللعمل الإداري، ويرى الباحث أن عوامل الولاء التنظيمي الجيدة سواء المعنوية أم المادية والمرونة في النظام الإداري تسهم في تنمية الإبداع الإداري لدى المدراء إذ يعتبر الولاء التنظيمي القائم على الثقة بين المدير والمدرسين ،والاتصال الفعال من أهم العوامل المؤثرة في السلوك الإبداعي، إذ أصبح الإبداع الإداري في ظل الظروف الراهنة أمرا أساسياً لنمو واستمرارية هذه المؤسسات التربوية وتؤكد أدبيات البحث أن العلاقة الحقيقة بين الولاء التنظيمي ودرجة الإبداع الإداري تتمثل في سلوك المدير من خلال توفير مناخات تنظيمية تشجع على الإبداع ضمن مناخ تنظيمي داعم للإبداع والسلوك الإبداعي، وتوفير الظروف الموضوعية التي يتفاعلون معها، فوجود مناخات تنظيمية إيجابية محفزة على الإبداع تسهم في تحفيز المدراء على تطوير أدائهم الإداري وكفاياتهم التنظيمية الإدارية ورغبتهم في التطوير.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير الجنس.

الجدول رقم (8): يبيّن نتائج اختبار(ت) ستودنت لمتوسطات درجات آراء المدرسين تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	القرار
الجنس	ذكر	37	49.19	18.302	2.124	120	0.000	دال
	أنثى	85	56.48	19.911				

يتبين من الجدول رقم (8)، وبعد اختبار استودينت أن قيمة (ت) المحسوبة دالة عند (0.05). وكما تبين بمقارنة الفروق بين المتوسطات، أن الاستجابات كانت لصالح الإناث.

وقد يعزى ذلك إلى إحساس المرأة بالالتزام في مجال عملها الذي يقدم لها الخصوصية والتقدير والاحترام، إضافة إلى فسح المجال أمام المرأة للتنفيس الانفعالي عن بعض المشاكل العائلية التي قد تواجهها المرأة، واعتبار الولاء جزء أساسي من عقد العمل، إضافة إلى أنه يبعدها عن المشاكل المهنية لان الولاء يعني الالتزام، ويوفر لها حالة من الأمن النفسي، والمجال الأفضل للارتقاء نحو مناصب إدارية أفضل في وزارة التربية تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (خليفات والملاحمة،2009) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغير الجنس والتي كانت في صالح الذكور، وتتفق مع نتائج دراسة (داود،2016) التي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الجدول رقم (9): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين آراء عينة البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	78.344	2	89.172	0.194	0.004	دال
ضمن المجموعات	7111.93	120	74.672			
الكلي	7190.274	122				

يُلاحظُ من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين متوسط درجات آراء المدرسين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولتحديد جهة الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة.

الجدول (10) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغير سنوات الخبرة

	سنوات الخبرة (j)	سنوات الخبرة(i)	فرق المتوسط	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار دال لصالح
الولاء التنظيمي	**أقل من 5 سنوات**	**من 5 سنوات إلى 10سنوات**	2.474	1.425	.223	**أقل من 5 سنوات**
		أكثر من 10سنوات	5.429*	1.370	.000	
	من 5 سنوات إلى 10سنوات	**أقل من 5 سنوات**	-2.474	1.425	.223	
		أكثر من 10سنوات	2.955	1.387	.104	

يتضحُ من الجدول (10) أن الفروق في درجات المدرسين على مقياس الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a=0.05) لصالح المعلمين حديثي الخبرة في التدريس أي الذين تتراوح خدمتهم بين السنة والخمس سنوات حسب فرق المتوسطات في المجال الأول (2.474) مقارنة مع ذوي الخبرة (من 5 سنوات إلى 10سنوات)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المدرسين الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات.

التفسير: يرجع الباحث هذه النتيجة الى الطاقة والأفكار التي يحملونها حول بيئة العمل التربوي ومحاولة المدرسين من ذوي الخدمة الأقل من خمس سنوات ان يثبتوا جدارتهم في العمل ومحاولة استخدام الالتزام التنظيمي كمنصة انطلاق لتحقيق طموحات أكبر والارتقاء في السلم الوظيفي، وابداعهم وإيماناً منهم بعدم وجود فروق بينهم وبين أصحاب الخبرة الأكبر في

العملية التربوية والتعليمية تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه (**داود**،2016) و نتائج دراسة (الخليفات والملاحمة،2009)التي عزت وجود فروق في عدد سنوات الخبرة لصالح عدد السنوات الأكثر على عكس ما توصل اليه هذا البحث

مقترحات في ضوء نتائج البحث:

. العمل على تخفيف العبء الملقى على عاتق المدراء لأنه كلما قلّ العبء كلما ازداد المجال لديه للتفكير والابتكار، وترجمته إلى حالة إبداعية.

-إعطاء منصب الإدارة إلى شخص تتناسب قدراته البدنية والعقلية والمهنية مع مستوى العمل في الإدارة، وتطوير نظم الاختيار والتعيين والتوفيق بين متطلبات الوظيفة وخصائص الفرد.

-إقامة دورات تدريبية تطويرية لمهارات المدراء ولا سيما في قسم المعلوماتية من أجل مجاراة آخر التطورات في عالم الخدمة المعرفية، وفي فن الإدارة، والتعامل متطلبات الاحتياجات التعليمية والإدارية.

-ضرورة اهتمام المدراء القائمين على أعمالهم بشكل مباشر بتبني استراتيجية كسر الجمود والصرامة والروتين الملاحظ في عمل الإدارة من خلال تبني سياسة التشاركية والتفاعل مع العمل الإداري بطريقة ديموقراطية.

-يقترح الباحث القائمين على العملية التربوية بتبني مناخ تنظيمي يسمح بحرية تبادل الأفكار بين الرئيس والمرؤوس مما يدعم الشعور بالكفاءة والقدرة على التأثير في العمل، ويزيد من رضا المعلمين وانتمائهم وولاءهم للمدرسة والوزارة التي يعملون بها.

المراجع:

- الأحمد، أمل (2010): **التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات**، مجلة جامعة دمشق، مجلد (26)، عدد (12) سورية.
- الأحمدي، طلال (2004): **الولاء التنظيمي وعلاقته بالخصائص الشخصية والرغبة في ترك المنظمة والمهنة**، مجلة الجامعة العربية للإدارة، عدد (2) السعودية.
- بطاح، أحمد (2010): **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، عمان، دار الفكر للنشر.
- الخشالي، شاكر (2014): **أثر الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام العلمية على الولاء التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الأردنية الخاصة**، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، مجلد (6)، عدد (9) الأردن.

-خليفات، عبد الفتاح – الملاحة، منى (2009): **الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة**، قسم الإدارة التربوية في جامعة مؤته، مجلد (25)، عدد (4) مجلة جامعة دمشق، سورية.

- داوود، أحمد (2016): **الاحتراف الوظيفي وعلاقته بالولاء التنظيمي، دراسة ميدانية على العاملين في مكتبة الأسد**، بحث مجاز للنشر في جامعة دمشق، للعلم التربوية والنفسية السورية
- درويش، رمضان، رحمة، عزيزة (2012): **الإحصاء الوصفي**: دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- الدهان، أمية (2002): **نظريات منظمة الأعمال**، دار الشروق للنشر، الأردن.
- الزهري، رندة (2002): **الإبداع الإداري في ظل البيروقراطية**، مجلة عالم الفكر المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت العدد (30).
- الزهراني، نوال (2008): **الاحتراف النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الارشاد النفسي، جامعة أم القرى، السعودية.
- الشمري، سعد (2006): **درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الأردن.
- عبد الباقي صلاح الدين (2014): **السلوك الفعال في المنظمات**، دار الجامعة الجديدة لنشر، الإسكندرية، مصر.

- عزازي، سحر (2012): **مستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية وعلاقته بالرضا الوظيفي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- العميان، محمود (2010): **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، دار الأوائل للنشر، عمان، الأردن.
- مرسي، محمد (2011): **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب الحديثة، مصر.
- مشهور، ثروت (2010): **استراتيجيات التطوير الإداري**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
- ندا، سامية (2007): **تحليل علاقة بعض المغيرات الشخصية وأنماط القيادة بالالتزام التنظيمي والشعور بالعدالة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

المراجع الأجنبية:

-Arbuckle, James L. (2010). **Gender differences in the experience of work burnout among university staff** Amos 2.0 User's Guide. Chicago, IL: SPSS Inc.

- Beehr, Terry A., (1987),"**A Note on the structural of employee withdrawal**", Organization Behavior and Human Performance, (21), 37-79.

- Onne, Jandsen. "**The Barrier Effect of Conflict with Superiors In The Relationship Between Employee** Empowerment & Organizational Commitment",

_ Khattak, Jamshed Khan et al (2011)," **Occupational stress and burnout in Pakistan's banking sector**" African Journal of Business Management, 5(3), 810-817.

- Torrance, (2008). **Thinking problem solving, cognition, New York**, W.H Freeman Company.

- Weeping, H.S Philip, A. (2002). **A S scientific. Creativity Test for second ary school.**

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	السيد المحكم	الصفة العلمية	جامعة دمشق
1	أ. د. محمود ميلاد	الأستاذ في قسم علم النفس	كلية التربية
2	أ.د. أحمد الزعبي	الأستاذ في قسم الارشاد النفسي	كلية التربية
3	د. محمود علي محمد	الأستاذ المساعد في قسم أصول التربية	كلية التربية
4	د. رولا الحافظ	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس	كلية التربية
5	د. رنا قوشحة	المدرسة في قسم التقويم والقياس	كلية التربية
6	د. أنور علي	عضو هيئة تعليمية في قسم علم النفس	كلية التربية

الملحق رقم (2) مقياس الولاء التنظيمي

الرقم	العبـارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	لدي الرغبة في قضاء ما تبقى من حياتي المهنية في عملي					
2	أرى المشكلات التي تواجهني على أنها جزء من مشكلاتي الشخصية					
3	يصعب على الالتحاق بعمل جديد، والانتماء إليه.					
4	أشعر بوجود علاقات اجتماعية جيدة في العمل					
5	أشعر بالاعتزاز حينما أتحدث عن مكان عملي أمام الآخرين					
6	أحس بالانتماء والولاء تجاه مكان عملي					
7	أقدر عملي بشكل عالي					
8	أشعر بولاء مستمر لمكان عملي					
9	أشعر بالخوف من ترك العمل لصعوبة الحصول على عمل آخر					
10	سوف تتأثر أمور كثيرة في حياتي إذا ما قررت ترك العمل					
11	إن بقائي في العمل نابع من حاجتي له					
12	لدي خيارات محدودة في حال تركت العمل					
13	يصعب الحصول على فرصة عمل أخرى مناسبة لي في مكان آخر					
14	يقدم لي عملي مزايا لا تتوافر في مكان آخر					
15	أشعر بالالتزام والولاء التنظيمي للمكان الذي أعمل به					
16	الانتقال من عمل لآخر، عمل لا أخلاقي					
17	أشعر بالالتزام الأخلاقي في عملي					
18	أشعر بضرورة الاستمرار في عملي					
19	أحرص على الاستمرار بالتطور في عملي					
20	من الأفضل أن يقضي الأفراد حياتهم المهنية في مكان عمله نفسه					

الملحق رقم (3) مقياس ظروف بيئة العمل

الرقم	العبـــــــــــارات	أوافق	غير متأكد	لا أوافق
1	إن التشريعات التنظيمية تحد وتعرقل الإبداع والتجديد			
2	إن إدارة المدرسة لا تتيح للأساتذة الفرصة لمناقشة الأجور التي تهمهم			
3	لا تتعدى علاقتي مع الزملاء الإطار الرسمي داخل قاعة التدريس			
4	البحث عن الأفكار الجديدة			
5	التوجيه في المدرسة لا يتوافق مع قدرات المدير			
6	تبني بعض الأفكار الابداعية			
7	أرى ضرورة تغيير إجراءات وقوانين الترقية في سلك الإدارة			
8	المدير هو الوحيد الذي لديه القدرة على حل المشكلات الادارية			
9	إيجاد اكثر من فكرة في نفس الوقت			
10	ليس لدى التدريب الكافي لتأدية الواجبات العلمية والادارية			
11	تتميز علاقتي بالمرونة المهنية			
12	قرارات الادارة تتم بطريقة معلنة ورسمية			
13	تمكني وظيفتي التدريسية من الاستفادة من مختلف اللقاءات العلمية			
14	التمتع بالقدرة على التركيز في العمل			
15	التزام الإدارة بتوفير المعلومات بشفافية لمن يطلبها			
16	أشارك زملائي في مناقشة المسائل المتعلقة بالعملية التعليمية والادارية			
17	توجد علاقة بين المنهاج التعليمي والمشكلات البيئية والحياتية المعاصرة			
18	تمنيت لو أني مارست مهنة أخرى غير مهنة الادارة			
19	لا أحبذ الطريقة المعتمدة في التوجيه الاداري			
20	عدم وجود مشاركة في الادارة يزيدني احباطاً			
21	يؤسفني أن نظام الترقية المعمول به حالياً غير عادل			
22	أشعر بالارتياح عندما أقوم بتدريس الطلبة			
23	مستوى الدخل الشهري موازن لكفاءتي العلمية			
24	مستوى القيم الخلقية لبعض الزملاء العمل غير مناسبة مع منصب التدريس			
25	المناخ التنظيمي المدرسي يتيح الفرصة للابتكار وتطوير الأداء			
26	إن الاكتظاظ في قاعات التدريس يسبب لي إرهاقاً مضاعفاً			
27	تتيح لنا وظيفة التدريس بتطوير خبراتي التعليمية			

28	وجود التهوية في مكان العمل يساعد على التدريس			
29	يتبع المدراء وسائل تقويم جيدة لقياس الأداء المهني			
30	اختياري لمهنتي كانت بإرادتي			
31	اعتقد أن العلاقات التنظيمية بالطلبة ذي جودة عالية			
32	اعتقد أن الالتزام التنظيمي يسمح بالأبداع الاداري			
33	كثيراً ما أقوم بمساعدة طلبتي على حل المشاكل الدراسية التي يتعرضون لها			
34	الحوافز المادية غير مناسبة لقدراتي وإمكانياتي			
35	إن ساعات التدريس الرسمية غير كافية لتقديم المقرر الدراسي			
36	إمكانية الاتصال المباشر مع الإدارة التي انتمى إليها متاحة دائماً			
37	أدى نظام الإشراف الاداري إلى تكوين علاقات جيدة بيني وبين الطلبة			
38	أشارك في مناقشة السياسات والإجراءات الخاصة بالإدارة المدرسية			
39	أشعر بالملل نتيجة الروتين الاداري			
40	تتيح لنا وظيفة التدريس تطوير خبراتي التعليمية			
41	تساعد الأنشطة بالكلية على تكوين علاقات اجتماعية طيبة مع زملائي			
42	لا تسمح وظيفة التدريس ب لتكوين علاقات اجتماعية جيدة مع الزملاء			
43	تصميم قاعات التدريس يراعى فيها الإضاءة الجيدة			
44	المكافآت توزع توزيعاً غير عادل وتشجع على الالتزام			
45	كثيراً من الإجراءات العقابية التي تفرضها الإدارة على المخالفين لا تنفذ			
46	كثيراً ما أقوم بمساعدة حل المشاكل الادارية			
47	تظهر عملية الابداع الإداري في الإدارة الجيدة			
48	الولاء التنظيمي يدفعني للأبداع الاداري			
49	المناخ التنظيمي يشجعني على الابداع			
50	وجود عدد سنوات خبرة أكبر تسمح بالأبداع الاداري			
51	الالتزام التنظيمي يقلل الابداع الاداري			

Journal of Hama University

Editorial Board and Advisory Board of Hama University Journal

Managing Director: Prof. Dr. Muhammad Zaid Sultan

Chairman of the Editorial Board: Prof .Dr. Samer Kamel Ebraheem

Secretary of the Editorial Board (Director of the Journal): Wafaa AlFeel

Members of the Editorial Board:

- **Prof. Dr. Dergham AlRahhal**
- **Prof. Dr. AbdulKareem Kalb Alloz**
- **Prof. Dr. AbdulRazzaq Salem**
- **Asst. Prof. Dr. Asmahan Khalaf**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Zuher Alahmad**
- **Asst. Prof. Dr.Adel Alloush**
- **Asst. Prof. Dr. Hassan AlHalabiah**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Ayman Sabbagh**
- **Dr. Khaled Zeghreed**

Advisory Body:

- **Prof. Dr. Darem Tabbaa**
- **Prof. Dr. Safwan Al Assaf**
- **Prof. Dr. Rateb Sukkar**
- **Prof. Dr. Kanjo Kanjo**
- **Prof. Dr. Muhammad Fadel**
- **Prof. Dr. Rabab Sabbagh**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Sabea AlArab**

Language Supervision:

- **Prof. Dr. Muhammad FulfulAsst.**
- **Prof. Dr. Maha Al Saloom.**

Journal of Hama University

Objectives of the Journal

Hama University Journal is a scientific, coherent, periodical journal issued annually by the University of Hama; aims at:

1- Publishing the original scientific research in Arabic or English which has the advantages of human cultural knowledge and advanced applied sciences, and contributes to developing it, and achieves the highest quality, innovation and distinction in various fields of medicine, engineering, technology, veterinary medicine, sciences, economics, literature and humanities, after assessing them by academic specialists.
2- Publishing the distinguished applied researches in the fields of the journal interests.
3- Publishing the research notes, disease conditions reports and small articles in the fields of the journal interests.

Purpose of the Journal:

• Encouraging Syrian and Arab academic specialists and researchers to carry out their innovative researches.

• It controls the mechanism of scientific research, and distinguishes the originals from the plagiarized, by assessing the researches of the journal by specialists and experts.

• The journal seeks the enrichment of the scientific research and scientific methods, and the commitment to quality standards of original scientific research.

• Aiming to publish knowledge and popularize it in the fields of the journal interests and specialties, and to develop the service fields in society.

• Motivating researchers to provide research on the development and renewal of scientific research methods.

• It receives the suggestions of researchers and scientists about everything that helps in the advancement of academic research and in developing the journal.

• popularization of the aimed benefit through publishing its scientific contents and putting its editions in the hands of readers and researchers on the journal website and developing and updating the site.

Publishing Rules in Hama University Journal:

1. The material sent for publication have to be authentic, of original scientific and knowledge value, and should be characterized by language integrity and documentation accuracy

2. It should not be published or accepted for publication in other journals, or rejected by others. The researcher guarantees this by filling out a special entrusting form for the journal.

3- The research has to be evaluated by competent specialists before it is accepted for publication and becomes its property. The researcher will not be entitled to withdraw research in case of refusal to publish it.

4. The language of publication is either Arabic or English, and the administration of the journal is provided with a summary of the material submitted for publication in half a page (250 words) in a language other than the language in which the research has been written, and each summary should be appended with key words.

Deposit of scientific research for publication:

Firstly, the publication material should be submitted to the editor of the journal in four paper copies (one copy includes the name of the researcher or researchers, the addresses, telephone numbers. The names of the researchers or any reference to their identity should not be included in the other copies). Electronic copy should be submitted, printed in Simplified Arabic, 12 font on one side of paper measuring 297 x 210 mm (A4). A white space of 2.5 cm should be left from the four sides, but the number of search pages are not more than fifteen pages (pagination in the middle bottom of the page), and be compatible with (Microsoft Word 2007 systems) at least, and in single spaces including tables, figures and sources, saved on CD, or electronically sent to the e-mail of the journal.

Secondly, the publication material shall be accompanied by a written declaration confirming that the research has not been published before, published in another journal or rejected by another journal.

Thirdly, the editorial board of the journal has the right to return the research to improve the wording or make any changes, such as deletion or addition, in proportion to the scientific regulations and conditions of publication in the journal.

Fourthly, the journal shall notify the researcher of the receiving of his research no later than two weeks from the date of receipt. The journal shall also notify the researcher of the acceptance of the research for publication or refusal of it immediately upon completion of the assessment procedures.

Fifthly, the submitted research shall be sent confidentially to three referees specialized in its scientific content. The concerned parties shall be notified of the referee's observations and proposals to be undertaken by the candidate in accordance with the conditions of publication in the journal and in order to reach the required scientific level.

Sixthly. The research is considered acceptable for publication in the journal if the three referees (or at least two of them) accept it, after making the required amendments and acknowledging the referees.

- If the third referee refuses the research by giving rational scientific justifications which the editorial board found fundamental and substantial, the research will not be accepted for publication even if approved by the other two referees.

Rules for preparing research manuscript for publication in applied colleges researches:

First, the submitted research should be in the following order: Title, Abstract in Arabic and English, Introduction, Research Objective, Research Material and Methods, Results and Discussion, Conclusions and Recommendations, and finally Scientific References.

- **Title**:

It should be brief, clear and expressive of the content of the research. The title font in the publishing writing is bold, (font 14), under which, in a single – spaced line, the name of the researcher (s) is placed, (bold font 12), his address, his scientific status, the scientific institution in which he works, the email address of the first researcher, mobile number, (normal/ font 12). The title of the research should be repeated again in English on the page containing the Abstract. The font of secondary headings should be (bold/ font 12), and the style of text should be (normal/ font 12).

- **Abstract or Summary:**

The abstract should not exceed 250 words, be preceded by the title, placed on a separate page in Arabic, and written in a separate second page in English. It should include the objectives of the study, a brief description of the method of work, the results obtained, its importance from the researcher's point of view, and the conclusion reached by the researcher.

- **Introduction**:

It includes a summary of the reference study of the subject of the research, incorporating the latest information, and the purpose for which the research was conducted.

- **Materials and methods of research:**

Adequate information about work materials and methods is mentioned, adequate modern resources are included, metric and global measurement units are used in the research. The statistical program and the statistical method used in the analysis of the data are mentioned, as well as, the identification of symbols, abbreviations and statistical signs approved for comparison.

- **Results and discussion:**

They should be presented accurately, all results must be supported by numbers, and the figures, tables and graphs should give adequate information. The information should not be repeated in the research text. It should be numbered as it appears on the research text. The scientific importance of the results should be referred to,

discussed and supported by up-to-date resources. The discussion includes the interpretation of the results obtained through the relevant facts and principles, and the degree of agreement or disagreement with the previous studies should be shown with the researchers' opinion and personal interpretation of the outcome.

- **Conclusions**:

The researcher mentions the conclusions he reached briefly at the end of the discussion, adding his recommendations and proposals when necessary.

- **Thanks and acknowledgement:**

The researcher can mention the support agencies that provided the financial and scientific assistance, and the persons who helped in the research but were not listed as researchers.

Second- Tables:

Each table, however small, is placed in its own place. The tables take serial numbers, each with its own title, written at the top of the table, the symbols *, ** and *** are used to denote the significance of statistical analysis at levels 0.05, 0.01, or 0.001 respectively, and do not use these symbols to refer to any footnote or note in any of the search margins. The journal recommends using Arabic numerals (1, 2, 3 .....) in the tables and in the body of the text wherever they appear.

Third- Figures, illustration and maps:

It is necessary to avoid the repetition of the figures derived from the data contained in the approved tables, either insert the numerical data in tables, or graphically, with emphasis on preparing the figures, graphs and pictures in their final shapes, and in appropriate scale and be scanned accurately at 300 pixels / inch. Figures or images must be black and white with enough color contrast, and the journal can publish color pictures if necessary, and give a special title for each shape or picture or figure at the bottom and they can take serial numbers.

- **Fourth- References:**

The journal follows the method of writing the name of the author - the researcher - and the year of publication, within the text from right to left, whatever the reference is, for example: Waged Nageh and Abdul Karim (1990), Basem and Samer (1998). Many studies indicate (Sing, 2008; Hunter and John, 2000; Sabaa et al., 2003). There is no need to give the references serial numbers. But, when writing the Arabic references, write the researcher's (surname), and then, the first name completely. If the reference is more than one researcher, the names of all researchers should be written in the above mentioned manner. If the reference is non-Arabic, first write the surname, then mention the first letter or the first letters of its name, followed by the year of publication in brackets, then the full title of the reference, the title of the journal (journal, author, publisher), the volume, number and page numbers (from - to), taking into account the provisions of the punctuation according to the following examples:

العوف، عبد الرحمن والكزبري، أحمد (1999). التنوع الحيوي في جبل البشري. مجلة جامعة دمشق للعلوم الزراعية، 15:(3) 33-45.

Smith, J., Merilan, M.R., and Fakher, N.S., (1996). *Factors affecting milk production in Awassi sheep*. J. Animal Production, 12(3):35-46.

If the reference is a book: the surname of the author and then the first letters of his name, the year in brackets, the title of the book, the edition, the place of publication, the publisher and the number of pages shall be included as in the following example:

Ingrkam, J.L., and Ingrahan, C.A., (2000). Introduction in: Text of Microbiology. 2nd ed. Anstratia, Brooks Co. Thompson Learning, PP: 55.

If the research or chapter of a specialized book (as well as the case of Proceedings), scientific seminars and conferences), the name of the researcher or author (researchers or authors) and the year in brackets, the title of the chapter, the title of the book, the name(s) of editor (s), publisher and place of publication and page number as follows:

Anderson, R.M., (1998). Epidemiology of parasitic Infections. In: Topley and Wilsons Infections. Collier, L., Balows, A., and Jassman, M., (Eds.), Vol. 5, 9th ed. Arnold a Member of the Hodder Group, London, PP: 39-55.

If the reference is a master's dissertation or a doctoral thesis, it is written like the following example:

Kashifalkitaa, H.F., (2008). Effect of bromocriptine and dexamethasone administration on semen characteristics and certain hormones in local male goats. PhD Thesis, College of veterinary Medecine, University of Baghdad, PP: 87-105.

• The following points are noted:

- The Arabic and foreign references are listed separately according to the sequence of the alphabets (أ، ب، جـ) or (A, B, C).

- If more than one reference of one author is found, it is used in chronological order; the newest and then the earliest. If the name is repeated more than once in the same year, it is referred to after the year in letters a, b, c as (1998) [a] or (1998) [b]… etc.

- Full references must be made to all that is indicated in the text, and no reference should be mentioned in case it is not mentioned in the body of the text.

- Reliance, to a minimum extent, on references which are not well-known, or direct personal communication, or works that are unpublished in the text in brackets.

- The researcher must be committed to the ethics of academic publishing, and preserve the intellectual property rights of others.

Rules for the preparation of the research manuscript for publication in the researches of Arts and Humanities:

• The research should be original, novel, academic and has a cognitive value, has language integrity and accuracy of documentation.

• It should not be published, or accepted for publication in other publication media.

• The researcher must submit a written declaration that the research is not published or sent to another periodical for publication.

• The research should be written in Arabic or in one of the languages approved in the journal.

• Two abstracts, one in Arabic and the other in English or French, should be provided with no more than 250 words.

• Four copies of the research should be printed on one side of A4 paper with an electronic copy (CD) according to the following technical conditions:

The list (sources and references) shall be placed on separate pages and listed in accordance with the rules based on one of the following two methods:

(A) The surname of the author, his first name, the title of the book, the name of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of publication.

(B) The title of the book: the name of the author, the title of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of the edition.

• Footnotes are numbered at the bottom of each page according to one of the following documentation ways

A - Author's surname, his first name: book title, volume, page.

B - The title of the book, volume number, page.

• Avoid shorthand unless indicated.

• Each figure, picture or map in the research is presented on a clear independent sheet of paper.

• The research should include the foreign equivalents of the Arabic terms used in the research.

For postgraduate students (MA / PhD), the following conditions are required:

(A) Signing declaration that the research relates to his or her dissertation.

(B) The approval of the supervisor in accordance with the model adopted in the journal.

C – The Arabic abstract about the student's dissertation does not exceed one page.

• The journal publishes the researches translated into Arabic, provided that the foreign text is accompanied by the translation text. The translated research is subject to editing the translation only and thus is not subject to the publication conditions mentioned previously. If the research is not assessed, the publishing conditions shall be considered and applied on it.

• The journal publishes reports on academic conferences, seminars, and reviews of important Arab and foreign books and periodicals, provided that the number of pages does not exceed ten.

Number of pages of the manuscript Search:

The accepted research shall be published free of charge for educational board members at the University of Hama without the researcher having any expenses or fees if he complies with the publishing conditions related to the number of pages of research that should not exceed 15 pages of the aforementioned measures, including figures, tables, references and sources. The publication is free in the journal up to date.

Review and Amendment of researches:

The researcher is given a period of one month to reconsider what the referees referred to, or what the Editorial Office requires. If the manuscript does not return within this period or the researcher does not respond to the request, it will be disregarded and not accepted for publication, yet there is a possibility of its re-submission to the journal as a new research.

Important Notes:

- The research published in the journal expresses the opinion of the author and does not necessarily reflect the opinion of the editorial board of the journal.

- The research listing in the journal and its successive numbers are subject to the scientific and technical basis of the journal.

- A research that is not accepted for publication in the journal should not be returned to its owners.

- The journal pays nominal wages for the assessors, 2000 SP.

- Publishing and assessment wages are granted when the articles are published in the journal.

- The researches received from graduation projects, masters and doctoral dissertations do not grant any financial reward; they only grant the researcher the approval to publish.

- In case the research is published in another journal, the Journal of the University of Hama is entitled to take the legal procedures for intellectual property protection and to punish the violator according to regulating laws.

Subscription to the Journal:

Individuals, and public and private institutions can subscribe to the journal

Journal Address:

- The required copies of the scientific material can be delivered directly to the Editorial Department of the journal at the following address: Syria - Hama - Alamein Street - The Faculty of Veterinary Medicine - Editorial Department of the Journal.

Email: hama.journal@gmail.com

magazine@hama-univ.edu.sy

Website:: www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/

Tel: 00963 33 2245135

-

Contents

Title	Researcher Name	Page number
School bullying and its connection with social skills of the second circle students of essential education in salamieh city.	Evleen Alsahiony Dr.Jalal Sannad	2
The work of woman in Aleppo in the 18^{th}.century	Dr. Saiyel Makhlouf	18
Al masawi's aesthtic structure represented in the ruins scene: labid's poem ,an example	Dr. Khaled Zgret	30
Obstacles to administrative training in the central administration In the Ministry of Education of the Syrian Arab Republic From the point of view of its administrative staff	Asef Yousef Dr.Mohammad Hallak	52
Emotional Problems and its relationship with some personality features for some visual impaired pupils in Hama:An empirical study on a population of visual impaired pupils in inclusion schools in Hama Doctorate	Dr. Majeda Ahmed Mousa	73
The conditions of the educational work environment and their relationship to the quality of working life An Empirical Study of teachers in secondary education schools in the province of Damascus."	Ali Moaead Mohammad Dr. Mahmoud Ali Mohammad	94
All types of epics that Ahmad shawqi	Alia kolaib Dr. Sameer Almalouf	116
Mirage in Thi-Rrummah's Poems: Unique Images in the Arabic Poetry- An Aesthetic and cultural Study	Dr. Khaled Zgret	132
AlTaftazani,s comments on AlZamakshari ,sAlKashaf	Bassam Khleef Dr. Saad Alkurdi	157
Organizational loyalty and it's relation to the degree of administrative creative of managers from the teacher's point of view field study in Tartous governovate	Ali Moaead Mohammad Dr. Mahmoud Ali Mohammad	171

Volum :1
Number :3

Journal Of Hama University