



ISSN 2519-7436

محلّة جامعة

الحسين بن طلال

للحوث

مجلة علمية محكمة دورية

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

مجلد (11) العدد (1) لعام 2025

**مجلد (11) العدد (1) لعام 2025**  
**ISSN 2519-7436**

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية المملكة الأردنية الهاشمية

2014/5291/د

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا - جامعة الحسين بن طلال معان ص.ب.(20) الأردن

+96232179052 فاكس

[البريد الإلكتروني](mailto:Editor@it.ahu.edu.jo)

يتتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي المجلة

دائرة المكتبة الوطنية او أي جهة حكومية اخرى

الناشر

عمادة البحث العلمي

جامعة الحسين بن طلال

معان ص.ب.(20)

الأردن

+96232179052 فاكس

[البريد الإلكتروني](mailto:editor@it.ahu.edu.jo)

مجلة جامعة  
**الحسين بن طلال للبحوث (AHUJ)**

**مجلة علمية محكمة دورية تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا**

**مجلد (11) العدد (1) لعام 2025**

رقم التصنيف المعياري الدولي

ISSN 2519-7436

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية المملكة الأردنية الهاشمية

2014/5291/د

الناشر

عمادة البحث العلمي

جامعة الحسين بن طلال

معان ص.ب. (20)

الأردن

فاكس 96232179052

[البريد الإلكتروني](mailto:editor@it.ahu.edu.jo) [editor@it.ahu.edu.jo](mailto:editor@it.ahu.edu.jo)

**رئيس التحرير**

الاستاذ الدكتور خالد محمود دوينع آل خطاب.

**مدير التحرير**

الدكتور عامر دوينع آل خطاب

**هيئة التحرير**

رئيساً	أ. د. خالد محمود دوينع آل خطاب.
عضواً	أ. د. أحمد محمود السعیدات .
عضوأً	أ. د. بسمان عمر الصلاعین.
عضوأً	أ. د. جهاد جمعة الجرادین.
عضوأً	أ. د. صلاح سالم الذیابات.
عضوأً	أ. د. المثنى مصطفی القسایمه.
عضوأً	أ. د. مخلص منصور العبابنة.
عضوأً	د. ولید سلیمان العلایا.
عضوأً	د. عامر احمد الرهایفة
عضوأً	د. لبندی عبدالله دویرج.
مدير التحرير	د. عامر دوينع آل خطاب.

**الهيئة الاستشارية**

رئيس جامعة الحسين بن طلال	أ. د. عاطف الخراشة
نائب رئيس جامعة الحسين بن طلال للشؤون الأكademie	أ. د. أحمد أبو جرجي
نائب رئيس جامعة الحسين بن طلال للشؤون الإدارية	أ. د. محمد الرصاعي
جامعة مؤتة	أ. د. أسامة مهاوش
جامعة أربيل التقنية / كردستان	أ. د. ميرين حسن رشيد
كلية الدراسات التجارية / الكويت	د. سندس الباتامي

---

ما ورد في هذا العدد يعبر عن آراء كاتبيه ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو سياسة جامعة الحسين بن طلال

## مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث (AHUJ)

### قواعد وشروط النشر

#### أ- الشروط العلمية

١. تنشر المجلة البحوث العلمية التي توافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوطات البحث.
٢. أن لا يكون البحث قد سبق تقديمها للتحكيم أو نشره في مجلة أخرى. وعلى الباحث أن يقدم تعهداً خطياً بذلك.
٣. أن لا يكون البحث فصلاً أو جزءاً من رسالة الدكتوراه أو الماجستير أو كتاب منشور.
٤. أن يرفق الباحث مع بحثه السيرة الذاتية والعلمية، موضحاً فيها مكان عمله، ورتبته الأكademية، وتخصصه الدقيق، وأهم أبحاثه.
٥. إذا كان البحث مدعوماً من جهة ما، فعلى الباحث بيان ذلك وتقديم وثيقة محررة من الجهة الداعمة، موجهة إلى رئيس تحرير المجلة، تفيد عدم ممانعتها نشر البحث.
٦. تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين على الأقل من ذوي الاختصاص، يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
٧. تقرر هيئة التحرير قبول البحث أو عدم قبوله للنشر في المجلة، بعد مروره بإجراءات التحكيم السري المعتمدة لدى المجلة.
٨. تقوم المجلة بإبلاغ الباحث / الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
٩. تحفظ المجلة حقوقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه، بما يتاسب و سياستها في النشر ، وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

١٠. إذا أراد الباحث نشر بحثه في مكان آخر بعد نشره في المجلة فعليه الحصول على موافقة خطية من

رئيس التحرير.

١١. لا تدفع المجلة مكافأة عن البحث التي تنشر فيها.

١٢. تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من عدد المجلة الذي يحتوي البحث المنشور.

١٣. تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر

#### بـ- الشروط الفنية

١. أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة للأبحاث في الكليات الإنسانية و (20) صفحة للأبحاث

في الكليات العلمية، بما في ذلك الأشكال والرسوم والجدواں والملاحق.

٢. تقدم البحث بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية، أو بأية لغة أخرى بموافقة هيئة التحرير.

٣. يشترط أن يحتوي البحث على ملخص باللغة العربية بالإضافة إلى ملخص باللغة الإنجليزية وبواقع 150

كلمة.

٤. يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال

قواعد البيانات بحيث لا يتجاوز عددها خمس كلمات.

٥. يجب أن يكون البحث مطبوعاً باستخدام برمجية MS. Word وأن يتم تحميله على موقع المجلة من خلال

عنوان الجامعة الالكتروني www.ahu.edu.jo

٦. يقدم البحث حسب الموصفات التالية للأبحاث المكتوبة باللغة العربية:

أن تكون مطبوعة على الحاسوب بخط نوع (Simplified Arabic) حجم (14) وذلك لنص المتن على أن يكون

النص بشكل عمود واحد (Single column format),

**التوثيق** تعتمد المجلة نظام (American Psychological Association APA) للنشر العلمي

مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث (AHUJ)  
مجلة علمية محكمة مفهرسة تصدر عن جامعة الحسن بن طلال

قسيمة الاشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة جامعة الحسين للبحوث

الاسم .....  
العنوان .....  
الاشتراك .....  
لسنة .....  
...  
..... التوقيع ..... / / التاريخ : .....  
طريقة الدفع : .....  
حالة بريدية  حالة بنكية  شيك

قيمة الاشتراك السنوي (بالدينار الأردني أو ما يعادلها)

\* داخل الأردن للأفراد (5) دنانير للمؤسسات (10) دنانير

\* خارج الأردن (30) دولاراً أمريكياً قيمة الاشتراك السنوي أو ما يعادلها

تملاً هذه القسيمة، وترسل مع قيمة الاشتراك على العنوان التالي:

معان م.ب.(20)

الأردن

فاكس 96232179052

البريد الإلكتروني . editor@it.ahu.edu.jo

## تقديم

يطيب لنا في جامعة الحسين بن طلال إصدار العدد الأول من المجلد الحادي عشر من مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث (AHUJ)، إيماناً بدور الجامعات في تنمية البحث العلمي، وإتاحة المزيد من المسارات الجديدة لنشر البحوث والدراسات، بمعايير تعمل على ضمان تقديم إضافة نوعية للمعرفة العلمية، وقد حرصت هيئة تحرير مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث على تحقيق كل ما من شأنه الارتقاء بمستوى النشر العلمي في المجلة من خلال التأسيس لأعراف علمية دقيقة تراعي اخلاقيات البحث العلمي والموضوعية والامانة العلمية والفعالية في اجراءات تحكيم البحث وفحصها.

ومجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث العلمية مجلة علمية، محكمة، ومفهرسة، تنشر على صفحاتها نتاج أعمال بحثية متعددة، تمتاز بالأصالة والجدة، وما يحقق فائدة للباحثين في شتى فروع المعرفة، وتحرص هيئة تحرير المجلة على أن تتم عملية نشر البحث العلمية وفق المعايير الدقيقة سعياً إلى تحقيق مستوى متميز للمجلة، حيث عمدت هيئة التحرير إلى إعداد قائمة تتضمن مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة الواسعة في مجالاتهم المعرفية محلياً وعالمياً، ويسعدنا في المجلة أن نعرب لكم عن استعدادنا لتقبل أي مقتراحات أو أفكار من شأنها تطوير عمل وجودة النشر العلمي، وننطّلع إلى إسهاماتكم الجادة والفاعلة في تعزيز الجهود التي يسعى لها أعضاء هيئة تحرير المجلة والهيئة الاستشارية لديها.

يتضمن العدد الحالي مجموعة من البحوث في مجالات معرفية متعددة شملت العلوم التربوية والعلوم الإدارية والاعلام واللغات والعلوم الهندسية، وقد شارك في هذا العدد باحثون من دول وجهات عديدة وقد كتبت بعض البحوث باللغة العربية وبعضها الآخر باللغة الإنجليزية، آملين أن تتاح الفرصة لمزيد من الباحثين بنشر أعمالهم وبحوثهم العلمية في الأعداد القادمة من المجلة بأذن الله.

والله الموفق

رئيس التحرير

الاستاذ الدكتور خالد دوينع آل خطاب

## الفهرس

رقم الصفحة	المؤلفون	عنوان البحث	رقم البحث
1	الدكتورة فصل سالم العيسى	تجليات الإيقاع في ديوان الأرواح الحائرة "نسب عريضة"	1
36	إيمان محمود محمد الحويان	دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات لواء ذياب من وجهة نظرهم: مشروع بيئتي الأجمل أنموذجًا	2
68	بسام عواد فياض العظامات	اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية الباذلة الشمالية الشرقية	3
87	د. ابراهيم محمد علي النوافلة	موقف الفقه والقضاء الدولي من الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية: دراسة تحليالية	4
123	جيهان محمد علي طوالبة	دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديرى المدارس	5
153	د. نور طلال محمد البدور، نضال حامد عبدربه البدور، د. إيمان قاسم محمد كريشان	أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايزة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	6
185	د. عماد الدين نايف محمد الشمرى، أ. د. منصور عبدالكريم سالم الكفاوى	مراجعات معجمية في معجمي تهذيب اللغة وتاج العروس: تحقیقات لغوية وتصحیحات نصیة	7
218	Dr. Jibreel Mohammad Harb Al-Saud, Dr. Hamza Mohammad Ali Al Maharma, Dr. Mutaz Mohammad Alkhresheh	Instructors' Perspectives on Blended Learning Practices at Jordanian Universities	8

## تجليات الإيقاع في ديوان الأرواح الحائرة "النسيب عريضة"

الدكتورة فصل سالم العيسى<sup>(1)</sup>

تاريخ نشر البحث: 10/04/2025م

تاريخ قبول البحث: 12/04/2023م

تاريخ وصول البحث: 07/01/2023 م

### الملخص

الإيقاع عنصر جوهري في النص الشعري، يؤثر ويتأثر بعناصره الأخرى ضمن شبكة من العلاقات التي يسودها جو الانسجام والتلاقي، محدثة نغمة تؤثر في ذائقتك المتألق، وديوان "الأرواح الحائرة" بنية إيقاعية مفعمة بالحيوية نابضة بالحركة، تعكس ثقافة الشاعر ونفسه، ونظرته للكون والإنسان والحياة، وتتم عن إدراك واعٍ في تخير مواضع النغمة وفقاً للتجربة الشعرية الخاصة بالشاعر، حين تلين في موضع، وتعنف في آخر بتتنوع جذاب، وتناغم مع الواقع -ماضياً وحاضراً ومستقبلأً- بكل ما يحمل من قيم، ومتغيرات، عبر ألحان سحرية تضارت فيها الموسيقا الداخلية -بتشكيلاتها الصوتية، وقيمها الفكرية- مع الموسيقا الخارجية -بأوزانها وقوافيها- فأضفت على النصوص الشعرية سمة التماسك، والشمولية، مع نزعة روحية نحو التجديد في إيجاد قوالب أظهر فيها الشاعر مقدرته الشعرية، وتقوقعه الفطري، محاولاً إيجاد حالة من التوازن بين عالمه الداخلي، وعالمه الخارجي، وإسقاط هذه الحالة على إيقاعات ديوانه الخارجية والداخلية، من خلال حسنه الموسيقي المرهف وإيقاعاته التي تطرب لسماعها الآذان.

**الكلمات المفتاحية:** الإيقاع، الأرواح الحائرة، نسيب عريضة.

## Emergence of Rhythm in Dewan Al-Arwa Al-Ha'erah "Naseeb Areedah"

### ABSTRACT

A fundamental component of the poetic text, rhythm influences and nurtures its other aspects within a network of relationships ruled by a consistent and harmonious environment, creating a tone that influences the recipient's taste. A dynamic, rhythmic framework, the dewan of "Al-Arwa Al-Ha'erah" (the confused spirits) reflects the poet's culture, personality, and perspective on the cosmos and human existence. By combining the internal music, with its vocal formations and intellectual values, with the external music, with its measures and rhymes, it also reflects his conscious perception in choosing tone locations based on the poet's own emotional experience, while softening in one position and piercing in another with a catchy diversity. With a spiritual tendency toward renovation in creating templates, the poet demonstrated his poetic ability, innate superiority, and resonance with reality—past, present, and future—and all of its variables and values, attempting to strike a balance between his inner and exterior worlds, and allowing this case to fall on his dewan's internal and external rhythms via his sensitive musical sense, which is pleasing to the ear.

**Keywords:** Rhythm, Al-Arwa Al-Ha'erah, Naseeb Areedah.

(1) وزارة التربية والتعليم، الأردن.

\* الباحث المستجيب: [dr.faselaleassa@gmail.com](mailto:dr.faselaleassa@gmail.com)

## المقدمة:

يعد النّص الشّعري بناءً لغوياً متعدد الأبعاد والمستويات، والبعد الإيقاعي فيه قديم قدم الممارسة الشّعرية، وهو أكثر الأبعاد وضوحاً وتميزاً في الشعر؛ إذ يقوم بتنظيم الأبعاد الأخرى ضمن بنية إيقاعية واحدة. وتكمّن أهميّة البحث في الكشف عن البنية الإيقاعية في ديوان "الأرواح الحائرة"، ودورها في إيجاد التوافق النفسي بين الشاعر وعالمه الخارجي، عن طريق خلق حالة من الاندماج بين إيقاعاته الداخلية وإيقاعاته الخارجية في بنية قصيده الكلية.

وقد انبثق اختيار البحث من صميم الرغبة في الوقوف على شعر "تسبيب عريضة" الإيقاعي الذي لم ينل من الاهتمام ما نالته أشعار أقرانه من شعراً المهجر؛ فقد اتسمت جل الدراسات التي تناولت شعره بالعمومية، دون الوقوف على خصوصيّته الإيقاعية، ودورها في تعميق تجربته وإبرازها ليدرك أثرها المتلقي.

ومن هنا جاء تقسيم الدراسة إلى مقدمة، فتمهيد، وبابين، فخاتمة، ثم قائمة المصادر والمراجع.

وقد سلط التمهيد الضوء على حياة الشاعر بكل مستوياتها: الثقافية، والاجتماعية، والنفسية، وانعكاساتها على شعره. بينما تناول الباب الأول مفهوم الإيقاع ووظيفته وعلاقته بالتجربة الشعورية والشّعرية عند الشاعر. وفتح الباب الثاني مصراعيه على أبعاد الإيقاع في ديوان "الأرواح الحائرة"، متمثلاً في الإيقاع الخارجي وتجلياته في الوزن والقافية وكيفية التجديد في قوالب القصيدة، عن طريق قوالب الموشحات والمقطعات، والبناء على وحدة التفعيلة. بينما تجلّى الإيقاع الداخلي في التشكيلات الصوتية، والتكرار متمثلاً في: التكرار البياني، وتكرار التقسيم، والتكرار اللاشعوري، وتوج الإيقاع الداخلي بإيقاع الأفكار. ثم جاءت الخاتمة لتسجل أهم ما توصل إليه البحث من نتائج. وقد فرضت الدراسة المنهج القائم على التحليل الوصفي لسبر أغوار النّص الشّعري، والكشف عن فنيته من خلال البعد الإيقاعي في نصوص الديوان.

## وأسأل المولى التوفيق

## التمهيد:

كثيرة هي الذوات المبدعة التي حلقت في عالم الأدب عامّة، والشعر خاصةً، وجديرة بالاهتمام تلك الذوات التي سطّرت من المداد تجارب إنسانية، بهرت العقول، ولامت القلوب، هذه الذوات تطل علينا من بينها ذات الشاعر المهجري "نسيب عريضة" تلك الذات المبدعة بحسها المرهف، تفاعلت مع ما يحيط بها من موجودات فأنجبت شاعراً فذاً، انطلق في تجربته الشعرية من عناصر ذاتية عبّ فيها من المنابع العربية، ثقافية كانت أم روحية، والمنابع الغربية المادية منها (والفكريّة، وصاغها وفق رؤاه شرعاً رائقاً ميزه - عامه - بين شعراء المهجّر، وـ خاصةً - بين "شعراء الرابطة القلمية"<sup>(1)</sup> (الناعوري، 1977).

والتي تمثل هدفها "إخراج الأدب من دور الجمود والتقليل إلى دور الابتكار في جمال الأساليب والمعاني (خفاجي، 2002).

"نسيب عريضة" الولادة في آب 1887م في مدينة حمص على شطآن العاصي (معهد الدراسات العربية الأمريكية في نيويورك، 1946). أمّا الدراسة ففي مدرستها الابتدائية، ثم مدرسة المعلمين الروسية في الناصرة، ثم الهجرة إلى الولايات المتحدة عام 1905م والاستقرار فيها مشغلاً في المتاجر والمصانع للحصول على رزقه، ثم وجد في الكتابة متنفساً لأفكاره وعواطفه، فأسس عام 1912م مطبعة "الأطلانتيك"، ثم شارك في إنشاء "مجلة الفنون"، كما حرّر في "السائح"، "فمرأة الغرب"، ثم "الهدى (حسن، 1955).

تزوج من "نجيبة" أخت الصحفى "عبد المسيح حداد" صاحب مجلة "السائح" ولم يرزقا الولد فازدادت وحشته في الحياة (الأستر، 2002).

واستأنس بالكتابة فألف قصة "ديك الجن الحمصي" وقصة "الصمصامة" (قبش، 1971). وكثُرت ترجماته عن الأدب الروسي، والأدب الغربي عامّة، فترجم عن الروسية رواية "أسرار البلاط الروسي" كما ترجم مقالتين "المكسيم جوركى" تحت عنوان "الماء وأهميته للطبيعة وحياة الإنسان" وـ "الألم"، وترجم مقالة "لمرجوفسكي" بعنوان "الموت" وأخرى "لأوسكار

(1) انتظم عقد الرابطة القلمية عام 1920م في نيويورك بعشرة أعضاء، عميدوها: جبران خليل جبران ومستشارها: ميخائيل نعيمة، وخازنها: وليم كاتسفليس، ونسيب عريضة أحد عمالها وكذلك إيليا أبو ماضي، وعبد المسيح حداد، ورشيد أيوب، وندرة حداد، ووديع باحوط، وإلياس عطا الله، وتبعثرت حبات العقد عام 1931م بدايةً بالعميد وانتهاءً بالمستشار.

وايلد" بعنوان "دار القضاء" (صالح، 1978).

فكان لهذه المعرفة باللغة الروسية وأدابها أبعد الأثر في توجيه مواهبه نحو التجديد في الصياغة وانتقاء المواضيع، كما كان لصفاته وما عُرف عنه منذ الصغر باللين والخجل والهدوء، والحساسية المفرطة، والمعاناة من الحيرة في أعماق الروح، واللجوء إلى الطبيعة سارحاً في "المزرعة الجديدة" و"الميماس" و"الدوير" من متزهات على نهر العاصي دور في إذكاء رومانتيته، ورهافة حسه، فغنى وطنه البعيد غناءً عندهاً بـث فيه شعور الوحشة، والحرمان، وخيبة الأمل (الأشر، 2002).

فخرجت هذه الذات تتشدّد الحرية والكرامة وظللت مشدودة للوطن بعد أن فجعت بطبعيـان الآلة، فراحت مخيّلاتها تحوك الأنـغام الرخـيمة لـتجـد فيها معادلاً مـوضـوعـياً لـصـخبـ الغـربـةـ، ولـتـعبـرـ منـ حيثـ لاـ تـدرـيـ عنـ معـانـاةـ الـمـهـاجـرـ أـفـضلـ تعـبـيرـ.

ولج عريضة عالم الشعر في الخامسة عشرة من عمره وكان خطاباً إلى "أرزة لبنان" .. ثم وقف أمام وجه الحياة سائلاً، ثم حائراً، ثم مستوحشاً، ثم متزهداً، ثم متصوفاً.

لم ينل من الحياة الخارجية نصيباً، فانعكـفـ علىـ الحـيـاةـ فـيـ دـاخـلـهـ، يـزـرـيـهاـ تـارـةـ بـمـذـرـةـ عـقـلـهـ، وـطـوـرـاـ بـمـذـرـةـ قـلـبـهـ... تـنـتـابـهـ فـيـ كـلـ وـقـةـ آـلـامـ، وـغـصـاتـ، وـحرـقـاتـ لـاـ تـكـادـ تـخلـوـ مـنـهـاـ قـصـيـدـةـ مـنـ قـصـائـدـهـ (نعـيـمةـ، 1988).

وفي ديوانه -الذي خرج للوجود بعد أن نفث صاحبه أنفاسه الأخيرة عام 1946 في "بروكلن" بعد صراع مرير مع المرض وانقطاع عن دنيـاـ الـكتـابـةـ- صورة متكاملـةـ لـحـيـاةـ مـضـطـرـبةـ، وـروحـ قـلـقةـ، وـفـكـرـ شـارـدـ عـمـيقـ... فـصـنـعـ لـنـفـسـهـ عـالـمـاـ رـوحـانـيـاـ يـعـيشـ فـيـهـ (الـسـرـاجـ، 1959)، قـوـامـهـ الـوـحدـةـ وـالـحـيـرةـ التـيـ أـوـجـدـ لـهـ "جـسـمـاـ" تـكـادـ تـلـمـسـهـ الـيـدـ، وـأـعـطـاـهـ لـسـانـاـ يـخـرـقـ ستـارـ الـقـلـبـ، وـيـنـفـذـ إـلـىـ أـعـمـاقـ الـرـوـحـ، فـلـاـ بـدـعـ إـذـاـ اـنـتـقـىـ لـدـيـوـانـهـ اـسـمـ "الـأـرـوـاحـ الـحـائـرـةـ" لـأـنـهـ يـنـطقـ بـأـلـسـنـةـ الـحـائـرـينـ" (نعـيـمةـ، 1988).

فسـيـبـ شـاعـرـ "صـافـيـ النـبـرـةـ، صـادـقـ النـبـرـةـ، تـرـاهـ يـتـكـبـ السـبـلـ الـمـطـرـوـقـةـ، وـالـقـوـالـبـ الـمـأـلـوـفـةـ، وـيـترـفـعـ عـنـ كـلـ مـبـتـذـلـ فـيـ اللـونـ وـالـلـحنـ، وـفـيـ الـمـبـنـيـ وـالـمـعـنـىـ... فـهـوـ أـشـبـهـ ماـ يـكـونـ بـرـذاـدـ الـمـطـرـ يـتـسـاقـطـ فـيـ سـكـنـيـةـ الـلـلـيـلـ عـلـىـ الـبـقـاعـ الـعـطـشـىـ فـيـؤـنـسـهـاـ، وـلـاـ يـزـعـجـهـاـ، وـيـحـيـيـهـاـ وـلـاـ يـجـرـفـهـاـ" (نعـيـمةـ، 1953).

وينم شعره عن إدراك واعٍ لسرّ الوجود من خلال تجارب الذات الشاعرة، وتناغمها مع الواقع بكل ما يحمل من قيم، ومتغيرات، انعكست على ديوانه، وجعلت منه بنية إيقاعية مفعمة بالحيوية، شيدتها من خلال شبكة من التفاعلات فخرج بمقطوعة إيقاعية تعزف ألحاناً سحرية على وتر الوجود.

### مظاهر الإيقاع في ديوان "الأرواح الحائرة"

#### أولاً: مفهوم الإيقاع ووظيفته:

يعد الإيقاع مكوناً أساسياً في النص الشعري -قديمه وحديثه- ففي قوله يصب الشاعر رغباته الفنية، ورؤاه الفكرية، وهو كغيره من مكونات القصيدة، يسهم في تعميق التجربة الشعرية، وسير أغوارها، فتسري إيقاعاتها جنباً إلى جنب مع المعاني التي تنقلها إلى المتلقى فتجذب انتباهه، والشاعر الفذ من امتلك زمام جريان الإيقاع في شعره مختاراً منه ما يتناسب مع فنه.

والإيقاع لغةً: "الميقع والميقعة: المطرقة، والإيقاع من إيقاع اللحن والغناء... .ويعد قوة الشعر وطاقته الأساسية" (ابن منظور، 711هـ).

ومن المعنى اللغوي صاغ "شوفي ضيف" تعريفه للإيقاع: "فالموسيقا جوهر الشعر وجوه الزاخر وهي التي تحرك المتلقي وتجعله ينفعل، وتثير فيه إحساساً وجاذبياً غريباً يجعله يشعر بما يسمع من أبيات شعرية متناسقة ذات تناغم يقترب من الغناء" (ضيف، 1971).

أما الإيقاع في الاصطلاح الموسيقي: فهو النقلة على النغم في أزمنة محدودة المقادير والنسب... (عبيد، 2001).

وللإيقاع في الاصطلاح الشعري تعاريفات فهو عند ابن رشيق "حد الشعر" (ابن رشيق، 456هـ). تتشكل من خالله تداخلات بطريقة لا متناهية كيف لا وهو "الكلام الموزون المقوى الدال على معنى" (ابن جعفر، 337هـ).

وذلك الوزن ليس " مجرد أصوات رنانة تروع الأذن، بل أصبحت توقيعات نفسية تتغذى إلى خلجان المتلقي فتهزه برفق وهدوء" (إسماعيل، 1986). كما أن الإيقاع هو الإطار الموسيقي للشعر يطرح موجات تطول وتقصص تبعاً للتجربة الشعرية (يوسف، 1989).

أما موسيقا الشعر عند "إبراهيم أنيس" فهي جرس الألفاظ، وانسجام في توالي المقاطع، وتتردد بعضها بعد قدر

معين منها، فتضفي إحساساً بالغبطة والسرور لدى سمعها، ناهيك عما يحمله النغم الموسيقي من انتباه عجيب لما فيه من توقع لمقاطع خاصة تتسم بسلسلة متصلة الحلقات" (أنيس، 1979).

وعليه كان للإيقاع أهمية ثلاثة أبعاد: جمالي وعاطفي وعقلي. بما يشيره من: "إمكانية الإحساس بالشكل، والقدرة على إطلاق الخيال، ثم الانفعال العاطفي، وتكميل هذه العناصر الثلاثة عن طريق العقل بشكل يجعل من الاستقبال الفني مجالاً للاستمتاع الجمالي" (عبد الدائم، 2001).

وهو من الحاجات الروحية المشتركة بين الأفراد والأمم في كل زمان ومكان، والتي تقاس بها قيمة الأدب "فللأصوات والألحان ميل عجيب لا ندرك كنهه" (تعيمة، 1988).

وبذلك يمثل الإيقاع الاستثمار الماهر للعامل المكونة للعمل الشعري، ويمتلك قدرة عالية على التعبير والتصوير والتأثير (عبيد، 2001).

وعليه فإن القصيدة بنية إيقاعية خاصة، ترتبط بحالة شعورية معينة تلتقي مع مشاعر الآخرين، وهي شبكة من التشكيّلات الدالة، وال العلاقات الفظوية المتبلورة في مقاطع نغمية متsequة توحد أجزاء النصّ، وتسبر عالم الشاعر، وخلجاته النفسية محدثة تأثيراً في ذائقه المتلقّي.

ولم يغب عن مبدع "الأرواح الحائرة" سر العلاقة الوثيقة بين الإيقاع والتجربة، وقد أخرج تجربته بإيقاع خاص، ينم عن دراية وإحساس بالنغمة يصعد بصعودها وينزل بنسوتها بتوعة جميل، وتلاعب حاذق جاعلاً من ديوانه وحدة نغمية شعورية خاصة تستحق الخلود.

## ثانياً: أبعاد الإيقاع في ديوان الأرواح الحائرة:

### أ. الإيقاع الخارجي

تتجلى أبعاد الإيقاع في "الديوان" في بعدين: ظاهر يتمثل بالإيقاع الخارجي وزناً وقافية، وباطن يتمظهر في الإيقاع الداخلي أفكاراً وتكراراً وتشكيّلات صوتية... إلخ.

ويبرز الوزن في الإيقاع الخارجي كوعاء أو محيط إيقاعي يخلق المناخ الملائم لكل الفعاليات الإيقاعية في النصّ (عبيد، 2001).

بينما تقوم "القافية" (عبد الدايم، 2001)<sup>(1)</sup>. بمهمة الربط بين أجزاء القصيدة، "فما هي إلا عدة أصوات تتكرر في أواخر الأسطر أو الأبيات، وتكرارها يكون جزءاً مهماً من الموسيقا الشعريّة، فهي بمثابة الفواصل الموسيقية يتوقع السامع ترددتها... بعد عدد معين من مقاطع ذات نظام خاص يسمى الوزن" (عبد الدايم، 2001).

والوزن يمنح الشعر حيوية وحركة تبعث في النفس حركة وحيوية موازية ينتشى إزاءها المتلقي، ويتجاوزب معها تجاوباً فنياً بقدر ما تثيره من فاعلية (ريتشاردز، 1963).

ويتكامل الوزن مع الإيقاع ليضفي على القصيدة وحدة نغمية خاصة من خلال مجموعة "التعييلات"<sup>(2)</sup> التي يتتألف منها البيت. كما يخضع الإيقاع والوزن لمعايير التغيير والثبات "فالوزن ثابت والإيقاع متغير" (البراوي، 1991).

إذا كان الوزن لب القصيدة فإن الإيقاع هو هيكلها الذي تظهر فيه، وعليه يكون الإيقاع مشتملاً على الوزن. وي جانب الصواب ما ذهب إليه "ميخائيل نعيمة" في أن "الأوزان والقوافي ليست من ضرورة الشعر، كما أن المعابد والطقوس ليست من ضرورة الصلاة والعبادة" (نعمية، 1988).

فهذه المقابلة لا تجوز إذ إن الأوزان والقوافي جزء لا يتجزأ من الشعر، بينما المعابد والطقوس شيء، والصلاه والعبادة شيء آخر منفصل عنه.

وفي معرض نقد "صابر عبد الدايم" لآراء "نعمية" في الأوزان يقول: "إن ميخائيل تكلم بعاطفة الأديب، وليس بعقلية الباحث، فهو لم يقصد إرساء أسس نقدية" (عبد الدايم، 2001).

ثم أن "نسينا" الذي رفع "نعمية" من شعره في "الغribal" ودل على الحياة والصدق فيه، هو واحد من الشعراء الذين أبدعوا الشعر في إطار أوزان العروض (الأشترا، 2002).

وفي اعتبار "نعمية" القافية قيد من حديد تربط به قرائح الشعراء تعارض مع أقواله وخاصة في تعريفه للشاعر قوله: "الشاعر سلطان مطلق عندما يجلس لينحت لإحساساته وأفكاره تماثيل من الألفاظ والقوافي" (نعمية، 1988).

(1) في لسان العرب قافية كل شيء آخره ومنه قافية بيت الشعر، وسميت قافية لأنها تتفوّق على البيت، وهي عند "الخليل" تمتد من آخر حرف في البيت إلى أول ساكن يليه حركة، بينما عد "الأخفش" القافية آخر كلمة في البيت، وعند "قطرب" الحرف الذي تبني عليه القصيدة ويسمى "رويًا".

(2) هي الوحدات الصوتية المؤلفة من نسب محددة من الأحرف المتحركة والأحرف الساكنة.

كما أن الوزن الشعري سرّ أودعه الله في طباع العرب، واحتسبهم به، ولم يشعروا به، فأطلع الله "الخليل"<sup>(1)</sup> (العاكوم، 1970)، عليه وألهمه تلك القواعد والأصول التي أسماها بحراً، لأنه أشبه البحر الذي لا يتناهى... يوزن به بقدر لا يتناهى من الشعر (أنيس، 1979).

وفي خضم هذه البحور عبر تموجاتها غاصلت قريحة الشاعر فأخرجت من نفائسها درته الإيقاعية "الأرواح الحائرة". وقد ضمت هذه الدرة خمساً وتسعين قصيدة، منها قصيدتان مترجمتان عن الروسية وهما الصمت، و "الأخوان - النوم والمنية".

كما ضمت هذه الدرة ثلاثة مطولات: الأولى أسطورية ملحمية وهي "على طريق إرم"<sup>(2)</sup> (عريضة، 1992)، والثانية: مسرحية تاريخية "احتضار أبي فراس" ضمنها مقطوعتين من شعر أبي فراس، والثالثة: مرثاة كبرى رثى بها أخيه "سابا" في قصيده "في ذكرى الغريب" وقد بلغت مائة وخمسة وعشرين بيتاً.

وقد نجح "عريضة" في التشكيل الإيقاعي لأوزان قصائده مراوحاً بين القصائد التي تقوم على الوزن الواحد والقافية الموحدة، وبين القصائد التي تتتنوع في أوزانها وقوافيه، وقد أظهر في تنقله هذا متانة ثقافية، وحس إيقاعي مرهف، ومقدرة عالية على التعبير عن تجربته الشعورية بقولاب نغمية متعددة.

وقد شكلت القصائد ذات القافية الموحدة فيشعره ما نسبته 54.7% ومنها قصيدة "حديث الشاعر". بينما استأثرت القصائد ذات التنوع على مستوى الوزن والقافية ما نسبته 45.3% ومنها قصيدة "عد يا قلب عد".

وهذه النسبة دليل على نزوع هذه الذات نحو التجديد، رغبة في إشاع حسها الإيقاعي، والتعبير عن نظرتها الفلسفية للكون والإنسان والحياة.

كما مال "عريضة" إلى الأوزان القصيرة أو مجزوءه التفاعيل إذ بلغت ما نسبته 36.8% مقابل الأوزان تامة التفاعيل والتي شكلت ما نسبته 63.2%. ومن القصائد مجزوءه التفاعيل "لا تلم" و"كم"، و"من نحن" و"لست أدرى"... إلخ. ومع أن القصائد التي تقوم على الأوزان التامة غلت على المساحة المكانية المشكلة لليوان، فإن ما تحمله

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي (100هـ-170هـ) من علماء البصرة، وضع علم العروض من مؤلفاته: معجم العين، كتاب النغم، كتاب النقط والشكل، وكتاب الشواهد، وكتاب الإيقاع.

(2) إرم مدينة عجيبة بناها شداد بن عاد من حجارة الذهب واللؤلؤ... ثم أقررت واحتقت في الصحراء في مكان محظوظ لا سبيل للوصول إليه.

الأوزان القصيرة والبحور المجزوءة من سرعة الإيقاع، وطوعية التلحين، وسهولة التأثير في المتلقي جعل منها ذات أهمية

كبرى في الديوان.

ويتمثل الجدول التالي إحصائية بنسبة البحور المستعملة في الديوان:

البحر	الكامل	البسيط والخفيف	المتقارب	الرمل	السريع	المجتث	الوافر	الطوبل	الهزج والجز	المديد والمدارك
%18.9	%16.8	%14.7	%11.5	%8.4	%7.3	%6.3	%4.2	%3.1	%2.1	%2.1

من الجدول السابق نستنتج أن درجة توظيف أوزان البحور في الديوان جاءت كالتالي:

- بدرجة كبيرة: كالكامل، الخفيف، البسيط، المقارب، والرمل.
- بدرجة متوسطة: كالسريع، المجتث، الوافر، والطوبل.
- بدرجة قليلة: كالهزج، المديد، والمدارك.
- بدرجة نادرة: كالمنسخ، المضارع، والمقتضب.

ولكن لماذا احتل البحر الكامل موضع الصدارة في الديوان؟ ولماذا استعمل البحر المجتث بدرجة متوسطة، وأهمل

كل من المضارع والمقتضب والمنسخ مع أن البحور الأربع في العرف العروضي - قليلة الاستعمال؟ ولماذا تصدر  
الجز قائمة البحور قليلة الاستعمال مع أنه من أقدم البحور نشأة واستعمالاً؟

البداية من البحر الكامل وهو من "البحور الصافية"<sup>(1)</sup>، ويأتي تماماً ومجزوءاً "وسمى كاملاً لتكامل حركاته، وهي ثلاثة حركة" (العاكومب، 1970). وهو من أكثر بحور الشعر شيوعاً إذ يضعه "إبراهيم أنيس" في الدرجة الثانية بعد الطويل (أنيس، 1979). يصلح لكل أغراض الشعر نظراً لقبوله الزحافات<sup>(2)</sup> والعلل (عبد الدايم، 2001)<sup>(3)</sup> ويجوز في حشو من الزحافات "الإضمamar"<sup>(4)</sup> و"الوقص"<sup>(5)</sup> كما يجوز في عروضه وضرره من العلل "الحد"<sup>(6)</sup>، و"القطع"<sup>(7)</sup>،

(1) هي البحور التي تتكرر فيها تفعيلة واحدة.

(2) الزحاف: تغيير يلحق بثوابي أسباب الأجزاء للبيت ولا يكون إلا في السبب الثقيل أو الخفيف من التفعيلة، ويتخذ صورتين: تغيير الحركة وحذف الحرف ومن خصائصه أنه إذا دخل البيت لا يلزم بغيره، ويدخل الزحاف كل أجزاء البيت.

(3) العلل: تغيير في شكل التفعيلة مختص بثوابي الأسباب واقع في عروض البيت والضرب لازم لهما، والعلة لا تدخل في حشو البيت.

(4) الإضمamar: تسكين الثاني المتحرك في "متقاعلن" ← تصبح "متقاعلن".

(5) الوقص: حذف ثاني "متقاعلن" الساكن تصبح "مفاعلن".

(6) الحد: حذف الوت المجموع في الضرب فتصبح التفعيلة "متقا".

(7) القطع: حذف نون "متقاعلن" في الضرب فتصبح "متقاعل".

<sup>1</sup> والتذليل، <sup>2</sup> الترفيل، العاکوب، 1970.

وظاهر هذه التتويعات يوحي بالاضطراب، ولكنها في واقعها مظهراً من مظاهر الثراء الإيقاعي، الذي يعمد إلى كسر رتابة التفعيلة الأصلية، كما يتيح للشاعر حرية التعبير في القصائد ذات النفس الطويل، كقصيدة "يا نفس" التي بناها "عربضة" على إيقاعات مجزوءة الكامل وفق نغمات رتبية مستحبة، وقد بلغت ستين بيتاً ومطلعها (عربضة، 1992):

وفي قصيدة "العيون القاحلة" راح الشاعر يفرغ عواطفه في قالب مجزوء الكامل، ويشحنه بالطاقات الكامنة، ويطوع تعلياته للتعبير عن معاناته في الغربة في موقف يثير الحزن والشفقة في آن، وهو يستجدي العيون أن تجود بدموعها الهتان ولكن هيات (عربضة، 1992)!

- يَا عَيْنَ مَالِكٍ فَيُسْبَّاثُ رَشْتَى الْمَدْمُوْعَ عَلَى النَّبَّاثَ

- والي و م ج ف ت ف ه ي ح ر ق ي ف م ي ال ت د ف ق ر ا غ ب ا ئ

فمن الزحافات التي سادت أجياء القصيدة "الإضمار" في حشو الأبيات وعرضها وضريها، إذ بلغت نسبته 62.5% بينما وردت التفعيلة الرئيسية "مُتفاعلن" بنسبة 37.5% وقد حقق "الإضمار" للقصيدة البطء مما أتاح للشاعر التعبير عن معاناته، لا سيما وأن البحر الكامل معروف بسرعته، كما جاءت السكتات في الألفاظ، والتفاعيل، والقافية، والروي، لتناسب استكانة دموع الشاعر، وجمود عينيه.

وقد جاء عروض الأبيات وضربيها مذيلاً تارة "مُنْقَاعِلٌ" ومذيلاً مضمراً تارة أخرى "مُنْقَاعِلٌ".

وجاء "التصريح" (عبد الدايم، 2001)<sup>(3)</sup> في البيت الأول جرياً على عادة القدماء، ليحقق إيقاعاً خاصاً، ويضيف  
بعداً دلالياً بتعزيز فكرة السكون والجمود، وتحرر الشاعر منه في الأبيات التالية، دليلاً على الرغبة العارمة في الحركة عن  
طريق تدفق الدموع في العيون القاحلة.

وقد حق التصريح للقصيدة التوازن بين بنتها الواقعية ومضامينها الفكرية، فكان له وقع مطرب ترتاح له الأذن،

(١) التذيل: اضافة مقطع ساكن في الضرب "متفاعلاً".

(2) التفافاً: إضافة مقطع طواب متراكب فساكن تصبح التفعيلة "متفاعلات".

(3) التصريح: ظاهرة اجتماعية صوتية هي الحالة العروض بالضبط وزناً متفقنة سواء بنبرة أو نقصان.

أما نسبة القصائد المصرعة في الديوان فقد بلغت 40%.

وقد جاءت القافية مقيدة ساكنة "متراوفة"<sup>(1)</sup> (العاكومب، 1970) لتعمق جو السكون، فزادت الإيقاعوضوهاً، وحققت دوراً بارزاً في اتساق النغم وتنظيمه. وباستثناء القصائد متنوعة القوافي بلغت نسبة القوافي المقيدة في القصائد ذات القافية الواحدة والروي الواحد 34.6% وهي نسبة تفوق شيوخ القوافي المقيدة في الشعر القديم إذ "تشكل 10%"<sup>(أنيس، 1979)</sup>. أما القوافي المطلقة فقد استأثرت القوافي المكسورة بنسبة 51.9% لتدل على حالة الانكسار والتقوّع التي كان يعيشها الشاعر في غربته، بينما شكلت القوافي المطلقة المضمومة والمفتوحة نسبة 13.4%.

ومن الظواهر الإيقاعية في قافية قصيدة "العيون القاحلة" لزوم ما لا يلزم<sup>(2)</sup> فلم تبن القصيدة على حرف "روي"<sup>(3)</sup> واحد بل تعداها الشاعر إلى الألف مسبوقة بالباء: (الناضبات، راغبات...) رغبة منه في إظهار مقدراته الشعرية، وزيادة في التنااسب والتماثل.

أما عن الحروف التي وقعت روياً في "الديوان" باستثناء القصائد متنوعة القوافي فهي:

- حروف وردت روياً بدرجة كبيرة وهي: الميم - والنون - واللام - والراء .
- حروف وردت روياً بدرجة متوسطة وهي: الدال - والتاء - والعين - والباء - والسين - والقاف .
- حروف وردت روياً بدرجة قليلة وهي: الهمزة - والفاء - والهاء - والضاد .
- حروف لم ترد روياً إطلاقاً وهي: الحيم - والحاء - والثاء - والذال - والزاي - والشين - والصاد - والطاء - والظاء - والكاف - والواو - والباء - والغين .

ونستنتج أن الشاعر نظم على ما يعادل 50% من حروف العربية. وقد كان يتحكم في اختيار رويه، "محفوظه من الشعر العربي ونسبة شيوخ حروف الهجاء التي تقع روياً، ثم عدد الأبيات التي سينظمها ثم إلى حد ما- الموضوع الذي يعالجها، والبحر الذي ينظم عليه"(صالح، 1978).

كما كان "للتدوير"<sup>(4)</sup> (العبيدي، 1986)، دور في خلق إيقاعات منوعة في الديوان، فهو وسيلة فنية موسيقية توائم البناء النفسي للقصيدة، وترتبط بين المعنى والموسيقا في وحدة عضوية" (أبو إصبع، 1979).

(1) من ألقاب القافية المقيدة وفقاً للمتحركات بين سواكنها، وقد اجتمع فيها ساكنان دون أن يفصل بينهما متحرك.

(2) هو أن يلزم الشاعر نفسه بأكثر من حرف روبي في كل أبيات القصيدة.

(3) الروي: هو الحرف الذي تبني عليه القصيدة فتنسب إليه وقد أخذ من الرواء وهو الجبل؛ فهي تصل أجزاء القصيدة بعضها.

(4) التدوير: هو اشتراك البيت بكلمة واحدة بعضها في نهاية الصدر وباقيتها في أول العجز.

وفي مقطوعة "لا تلم" التي بناها الشاعر على مجزوء الرمل يسوق أبياته في جو من الحكم مستخدماً التدوير ومنها يقول (عريضة، 1992):

- لا تلم ممن قد أساء الفعل فـي تدبير أمره

فقد أضاف التدوير سرعة واضحة في إيقاع القصيدة، وتواصل موسيقاً البيت وامتدادها، وانبثقت آلية التدوير من صميم النَّصّ، ومن باطن التجربة.

وأما البحور التي أهملها الشاعر فنجد "إبراهيم أنيس" يقول في المنسنح: "أبى شعراونا المحدثون النظم فيه، أو لم يستريحوا إليه، وإلى موسيقاه وقد ورد من هذا البحر النزير القليل" (أنيس، 1979).

وهذا القول ينطبق على المضارع والمقتضب، وجاء استخدام الشاعر للبحر المجتث بدرجة متوسطة، وهو من البحور التي توصف بقلة استعمالها؛ بسبب "وقوعه في دائرة الخفيف"، وتوافق تفاعيله معه باختلاف الترتيب كما أنه لا يستعمل إلا مجزوءاً" (العاكوم، 1970). وقلة ورود الرجز في الديوان يعود لرغبة الشاعر في التجديد، وعزوفه عن البحور التي استهلكها الشعراء في قصائدهم.

ولكن هل هناك علاقة بين اختيار الشاعر للبحور السابقة وعاطفته؟ وهل اتخذ القدماء لكل موضوع وزناً خاصاً من بحور الشعر؟

إن نظرة فاحصة في الديوان تظهر أن الشاعر كان حراً في اختيار أوزانه، ولم يتقييد بوزن معين في غرض معين، وهو في ذلك يكتسب خطى القدماء، الذين كانوا يمدحون، ويغزلون في كل بحور الشعر التي شاعت عندهم، فيها هو يتغزل على أنغام المتنقارب في قصيدة "تعالي صباحاً"، ويتأمل على نفس البحر في قصيدة "حديث صغير".

ولكن هذا لا يمنع أن الشاعر في حالة اليأس يتخير وزناً طويلاً، وفي حالة الهلع والفزع لا يكون إلا في صورة مقطوعة قصيرة، لا تزيد على عشرة أبيات" (أنيس، 1979). وهذا ما نجده في قصيده "موكب الجثث". فتشكيل القصيدة على البحر المتنقارب يختلف عن تشكيلها على بحر آخر.

هذا ما أدركه الشاعر فمبغاه أولاً وأخراً عند اختياره للوزن الشعري هو إشباع رغبته الفنية، والتعبير عن رؤيته الفكرية لهذا من ناحية، وجذب انتباه السامعين، وهزهم طرياً من ناحية أخرى.

وقد قاده هذا الإدراك لأن يكون أحد الشعراء الذين ساهموا في انطلاقة الشعر التجديدية، بأن جعل أغراضه بلا حدود، وموسيقاً دون قواعد من دون الخروج على بنية القصيدة العربية الإيقاعية، فهو تنوع في سياق الوحدة والتاليف لا في إطار التخالف، ينم عن ذوق وفهم، ووعي دقيق لبنية الشعر الإيقاعية، فنظم في الموشحات، والمقطوعات: المزدوجة، والمربعة، والمخمسة.

وقد اتخذ من "الموشح"<sup>(1)</sup> (الكريم، 1974؛ الدقاد، د.ت.)، قالباً إيقاعياً منسجماً مع أفكاره، ومتيناً لعواطفه التدفق دون أي عائق وذلك لما تمتاز به الموشحة من قيمة موسيقية، ولغة بسيطة، كما تحمل الموشحات التأثير الأندلسي من جهة، والتأثير الغربي من جهة أخرى، ويتمثل هذا التأثير المزدوج في موافقته للتوضيح الأندلسي لتناسق الأدوار، ومخالفته له في عدم تقديره بالمطالع اللازمـةـ (ـعلـاقـ، 1987ـ).

إن استعمال "عروضة" للموشح يدل على مدى قدرته التجديدية من ناحية و طواعية الشكل الموسيقي الذي نظم فيه من ناحية أخرى، قل الموشح والتزم بأوزان العرب والبحور المستخدمة فيه كالرمل، والخفيف، والمتقارب، كما نظم على الأبحر المهملة -كعادة الوشاحين في الأندلس- والذين نظموا في هذه الأجر "سعياً وراء الإغراب، والإبداع، وإظهار المقدرة على التلاعـبـ بـأـعـارـيـضـ الشـعـرـ وـتـرـويـضـ أـوزـانـهـ وـقـوـافـيهـ"ـ (ـالـشـكـعـةـ، 2005ـ).

وقد بلغت نسبة القصائد المنشورة في الديوان من بين القصائد متعددة الأوزان والقوافي 19%， بينما شكلت المقطوعات 81%， وقد شكلت المزدوجات من المقطوعات ما نسبته 7.1%， والمربعات 26.1%， والمخمسات 35.7%， فيما بنيت قصيدتان على وحدة التفعيلة وشكلت 4.7%， بينما بقيت نسبة 11.1% من القصائد لم تتناسب وفق أوزان وقوافٍ محددة. ومن هذه النسبة ندرك نزوع الشاعر الروحي نحو التجديد، والرغبة في إيجاد قوالب شعرية جديدة يعبر فيها عن حيرته وشكوكه وألامه وأماله، ويشبع حسه الموسيقي، ففي المنشورات تطالعنا قصيدة "قبل التكوين" و"الناعمي"<sup>(2)</sup> و"مواكب الجثث" ... الخ.

وفي الأخيرة ينظم الشاعر قصيده سنة 1926م أبان وصول الأخبار عن ظهور الانتداب الفرنسي والثورة

(1) لون من ألوان النظم ظهر في الأندلس في القرن الثالث الهجري، يتميز بتتنوع أوزانه وقوافيه واتصاله الوثيق بالغناء.

(2) من أسماء ريح الجنوب.

السورية، ويخوض تجربة شعورية على البحر المتقارب يصبه في هيكل "الموشح التام"<sup>(1)</sup>، الذي تكون من خمس أقسام وأربعة أبيات، وجاء القفل فيه على ثلاثة أشطر متحدة القوافي وجاءت الأبيات ضمن أدوار ثنائية مصرعه متعددة الأوزان، وقد حملت القصيدة طابع أغاني الحرب ومنها قوله (عريضة، 1992):

لـك الـويـل مـن مـوكـب بـاهـر  
يـسـير بـأبـهـة الـظـافـر  
عـلـى مـهـجـة النـاظـر الـحـائـر  
صـلـيل سـلاح وـقـرـع طـبـول وـجـنـدـقـة تـسـوقـهـمـول  
وـفـوقـنـيـاقـهـمـلـاقـةـقـيـبـلـيـلـاـجـنـبـقـتـيـلـ  
:

إيقاع صارخ، غاضب مستكر، ذاك الذي راح يخطه الشاعر في هذا المشهد الدرامي الدامي، الذي تظهر فيه إدانة واضحة وصرحية لأعمال المستعمر بصوت سلاشه، وقرع طوله، وقلوب جنده القساة، وإيقاع حزين، أليم، ذاك الذي راح يرسمه لموكب الشهداء، الذي يفوح منه أرج الكرامة، والكبراء، وهكذا تسرب الإيقاع بضدين: هيبة وإجلال وإذعان لحكم الأقدار، واحتقار وكره وحنق، ورغبة في الانتمام.

وقد اختار الشاعر المتقارب لنقارب أواتده، إذ يصل بين كل وتنين سبب واحد، وقد وردت "فعولن" تامة في القصيدة بنسبة 59.6% و"مقبوسة"<sup>(2)</sup> بنسبة 15.3% و"مقصورة"<sup>(3)</sup> و"محذوفة"<sup>(4)</sup> بنفس النسبة وهي 6.4% فيما جاءت "مبورة"<sup>(5)</sup> 12%. وقد أضفت هذه الزحافات على القصيدة جواً من السرعة توأكباً إسراع هذا الموكب المهيب.

كما يمزج الشاعر البحر المجتث مع الخفيف، ومخلع البسيط، ويضيف إليه تجديداً آخر بأن يدخله هيكل الموشح في قصيده "النعامي"، ومنها قوله (عريضة، 1992):

- حـاقـ القـلـب طـائـراـ... مـسـتـهـاماـ  
- وـانـجـالـىـ الـكـونـ سـافـارـاـ... وـاسـتـقـاماـ

(1) الموشح التام ما زالت أقسامه على أبياته لوجود المطلع، وعكسه الأقرع الذي تتساوى فيه عدد الأقسام والأبيات وتخلو من المطلع.

(2) القبض: حذف الخامس الساكن "فعولن" ← تصبح "فعول" ويكون في حشو البيت.

(3) القصر: حذف الخامس الساكن من العروض والضرب.

(4) الحذف: حذف سبب خفيف من آخر التفعيلة تصبح "فعو" ويكون في العروض والضرب.

(5) البتر: حذف ساكن الوتد المجموع وإسكان ما قبله، وذهب سبب خفيف من آخر التفعيلة تصبح "فع" في عروض البيت وضرره.

وهذا المزج وجد في غير قصيدة من الديوان ففي مطولة "على طريق إرم" مزج بني ملخ البسيط، ومجزء الوافر، والمجتث، والمتدراك، حيث جعل لكل مقطوعة وزناً، وجاءت مقطوعته "القيروان" في قالب الموشح.

أما في مقطعيته فنجد "نعميمة" يقول: "لعل أوفرها سلاسة ونعومة هي التي نزح فيها عن القافية الواحدة إلى القافية المتنوعة" (نعميمة، 1988).

وشكل بداية هذا النزوح: ما يسمى "المزدوجات"<sup>(1)</sup> ومثالها في الديوان قصيدة "نفس الشجاع" و"نفس الجبان" و"سيان".

وقد بنى الشاعر هذه القصائد بناءً هندسياً متميزاً وإيقاعاً رائقاً في ظل اختياره لعدد محدد من المزدوجات يتبعها لازمة مكررة. ففي قصيده "نفس الشجاع" يختار خمس مزدوجات يتبعها لازمة مكررة هي العنوان ذاته وفيها يقول (عربيضة):

بـين العواصـف والريـاح نـفـس تـطـيـاح رـبـلا جـنـاح  
نـفـس تـرـمـجـمـع الرـعـود نـفـس تـرـمـجـرـكـأـسـوـد  
نـفـس الشـجـاع

فقد وجد في مجزء الكامل وزناً يعبر فيه عن الروح الأبية الشجاعة التي يتوق إليها بإيقاعات كلها قوة وحماس.

أما "الرباعيات"<sup>(2)</sup>، فقد اتخذت في الديوان عدة أشكال وهي:

١- اتحاد الأسطر الأربع في نفس القافية وتأخذ الرمز (أأأأ) ويطلق على هذا الشكل "الدوبيت"<sup>(3)</sup> (عطيه، 2005)، ومن أمثلته قصيدة "رباعيات" وقد جاءت على نمط رباعيات الخيام وقصيده "في هيكل الذكرى" ومنها يقول (عربيضة):

عاـودـتـنـيـ الذـكـرـىـ يـاـ فـؤـادـ صـبـرـاـ!ـ يـاـ دـمـوعـ مـهـلـاـ مـاـ خـاقـتـ سـيـلاـ  
يـاـ فـؤـادـ رـفـقـاـ لـوـ رـجـوتـ السـلوـىـ إنـ مـاـ اـتـبـعـتـهـ مـسـ تـحـيلـ نـيـلاـ

٢- اتحاد الأسطر الثلاثة الأولى في نفس القافية واختلاف الرابع وتأخذ الرمز (أأأب) مع اتفاق الشطر الرابع في قوافي

(1) مقطوعة مصربعة الأبيات يوافق فيها الشطر الأول الثاني ويستقل عن بقية الأبيات.

(2) الرباعية: يقسم الشاعر مقطوعته إلى أربعة أقسام من الأسطر لها نظام خاص في قوافيها وأوزانها.

(3) "دو" بالفارسية تعني اثنان وقد استعير من الفارسية للعربية الفصيحة.

كل القصيدة، ومثاله قصيدة "على الطريق" التي بناها على المتقارب، جاعلاً من شطرها الرابع لازمة ومنها يقول

(عريضة، 1992):

لماذا وقفت بخوفٍ وحيرة  
أيا نفس عند الطريق العسيرة  
ألا أمشي فإن الحياة قصيرة  
ألا أمشي

فالشاعر قضى وهو ما يزال في الطريق الممتد بين وطنه الترابي، ووطنه الروحاني فلا هو انبع من الأول، ولا أدرك الثاني، وهذا ما دعا "نعميمة" للقول: لو شئت أن أصف نسيباً بكلمتين لأسميتها "شاعر الطريق" (نعميمة، 1953).

٣- اتحاد الصدرين في قافية، والعجزين في قافية أخرى، وتأخذ الرمز (أب أب) وهي أكثر الأشكال شيوعاً في الديوان، ربما لأن ثنائية التقابل تناسب نفسية الشاعر المتعلقة بين الحياة والموت، ومنها قصيده "بين العواصف والأمانى" ، وفيها ماج الشاعر بين عواصف زمانه العاتية، وأمانى قلبه الغريب، وأبحر في لجة الرمل الصافي في قصيدة جديدة في البناء، صدرها ثلا ثفاعيل، وعجزها تعليتان، ومنها (عريضة، 1992):

- فوق هاتيك الصخور الشاهقة تطلب العواصف  
- وعلى سحب الأمانى البارقة حام قلبى غير خائف

٤- اتحاد الشطر الأول والثاني والرابع في قافية واختلاف الشطر الثالث، وتأخذ الرمز (أأبأ) كما في قصيدة "أول الطريق" والتي بناها على البحر البسيط.

ولم تتجاوز محاولات التجديد في المربعات التتويع في القافية، وبرأي "عز الدين إسماعيل" أن هذه المحاولات جاءت سطحية وجزئية من حيث التشكيل الخارجي، أما من حيث التشكيل الداخلي فقد أبدع في اختيار إيقاعاته" (إسماعيل، 1986). ولكن الإبداع الداخلي يتبلور ويتشكل من خلال التشكيل الخارجي، فهما توأمان، ووجهان لعملة واحدة.

أما "المخمسات" (عبد الدايم، 2001)<sup>(1)</sup> فقد اتخذت في الديوان الشكلين التاليين:

١- اتحاد الأشطر الأربع الأولى في القافية واختلاف الشطر الخامس مع التزامه في كل القصيدة، وتأخذ الرمز (أأبأ)

(1) المخمسة: يقسم الشاعر مقطعه إلى خمسة أقسام من الأشطر لها نظام خاص في قوافيها وأوزانها.

ب)، ومن أمثلته قصيدة "الشجرة اليابسة" و"سلة فواكه" و"غادة العاصي" وفي القصيدة الأخيرة يداعب مدینته الحبيبة حمص بأنغام البحر الكامل الجذاب قائلاً (عريضة، 1992):

وَلَقَدْ يَدُومُ مَعَ الْخَالِدِ إِلَى الأَبَدِ  
حَوْرِيَّيْ لَا تَسْأَلُوا عَنْهَا أَحَدٌ أَوْ مَا عَلِمْتُمْ أَنَّهَا بَنْتُ الْبَادِ  
مَنْ حَمَصَ مَطَاعِنَ لِحَظَّهِ افْتَنَاكِ

٢- اتحاد الأشطر الثلاثة الأولى في القافية واختلاف الرابع والخامس مع التزامه في كل القصيدة، ويأخذ الرمز (أ) أو بـ (ب) ومن أمثلته:

قصيدتا "نار إرم" وأم الحجار السود" وقد عَدَ النقاد "نار إرم" ملحمةً أسطورية، علمًاً بأن خصائص الملhma ليست متوفرة فيها، وقد سميت كذلك تقديرًا للجهود التي بذلت والأوقات التي أمضتها أصحابها في نظمها، والأجواء الأسطورية التي تتضمنها أحياناً (أبو ملحم، 2006).

وتدور المطولة حول الصراع بين العقل والقلب على قيادة النفس في رحلتها الشاقة نحو احتلاء الحقيقة، وتنتهي إلى أن النفس لا هادي لها غير ذاتها في الوصول إلى الحقيقة (داود، د.ت)، ولا وصول ما لم تنفك الروح من عقالها الترابي وتحدد في عالم الوجود.

وتلوح "حمص" في قصيدة "أم الحجار السود" امرأة جميلة المحييا، عشق الشاعر ترابها، وتغنى بامجادها، وتناق إلى طبيعتها الحية، ومن حجارتها السود استمد حرارة شوقيه، ودفعه محبته. وقد أسمى "خليل الموسى" هذا الماضي "بالأسطوري" (الموسى، 2001)، فقد تعامل معه الشاعر بمثالية محاولاً استطلاقه، وتحديد معالمه، وبيان أسراره، وجمالياته في صورة يلمحها القاري من خلال التقابل والتضاد بين الوطن الأم والمهجر الأمريكي، يوردها الشاعر عبر إيقاعات بطيئة لمشهد تمني ألا يزول من ذاكرته ومنها يقول (عربضة، 1992):

ولم يكتف الشاعر بهذه القوالب التي صب فيها قصائده، بل لجأ إلى كسر نمطية البيت التقليدي، عندما ابتدع

قصائد تقوم على وحدة التفعيلة، ومنها قصيدة "النهاية"، وأنا في الحضيض"، حيث بني الأولى على "فاعلاتن"، والثانية على "متفاعلن" لذلك عدّت "نازك الملائكة" هاتين القصيدتين من إرهاصات الشعر الحر الذي ظهر في العقد الرابع من القرن العشرين"(الملائكة، 1992). "وهما مثالاً سباقاً على التعامل مع وحدة التفعيلة" (موريه، 1986). وفي قصيدة "أنا في الحضيض" يقول (عريضة، 1992):

أَنْسَافٌ يُحِبُّونَ  
وَأَنْسَرٌ مَّا رَيَّ  
أَفَلَا يَدْتَمِدُ نَهْرٌ  
وَتَقْلِيَّةً مِّنْ هَوْتَى نَحْوِ الْذَّرِّيِّ...

ولكن أي يد ستمتد للشاعر وقد ظلت روحه غمامـة الحيرة، والوحشـة، واليأس، فجعلـت منه إنسـاناً في الدرـك الأسفـل بين البـشر! وقد اختـار لنفسـه أن تـسافـر عبر نصوصـه، عـلـها تـجـيب عن تـسـاؤـلـاته عبر إيقـاعـات ثـلـين وـتعـنـفـ، يـسـتـقـبـلـها المـتـلـقـي بـأذـن فـوـادـه، وـيـرـاـها بـعـيـنـ عـقـلـه. "ولـكـنـ النـصـ الشـعـريـ يـنـتـهـيـ فـيـ لـحـظـةـ تـأـلـقـهـ ذاتـهـ" (اليـوسـفـيـ، 1992).

- هيئات إن الناس مثال أجمعين

وهنا يبلغ الشاعر قمة تشاؤمه، حين يصور البشرية تخبط في بحر الشقاء، وعندما تحول غربته من غربة ذاتية إلى غربة إنسانية، تتماهي معالمها عبر إيقاعات الألم والعقاب، فاكتسب الديوان بنية إيقاعية خاصة، عبرت عن حالة شعورية التقت بمشاعر الآخر.

#### بـ. الإيقاع الداخلي:

تبغ أهمية الإيقاع الداخلي من الدور الذي يلعبه في شد أواصر النص الشعري عبر شبكة من العلاقات الداخلية، التي تتالف فتضفي عليه سمة التماسك والشمولية، فيتمظهر النص الشعري نظاماً إيقاعياً يخلق من خلال موسيقاه الخارجية، والداخلية على حد سواء.

وتمثل الموسيقا الداخلية في النغم الخفي، والإيقاع الباطن الذي يعبر عن "مشاعر الشاعر وأحساسه تعبيراً صادقاً لأنها تتبع من انتقاء الألفاظ، ومدى ملاءمتها للمعنى، وما توجيه من دلالات تتغلغل، وتنتاغم مع أعمق أعمق

النفس الإنسانية" (أبو السعود، 2010). وقد تتبه النقاد القدماء لهذا الإيقاع معبرين عنه بالحركة، فهناك "حركة داخلية تساهم في بناء الشعر" القرطاجي، 684هـ).

وعليه فلم يعد الشعر خاصاً لقوة خارجية تمثل في تجميع تعديلات على قدر معين، بل لقدرة إبداعية، وموهبة خلقة، ورهافة في الحس الشعري، تتناغم لتتشيء إيقاعاً نصياً مبعثه "تناسب الحروف وتكرارها، واتساق العبارات، وسلامتها، وتوازيها، والتوازن بين الأسجاع، وتوظيف الجنس، والطباق، والتماثل في الإيقاعات اللغوية..." (خليل، 2011).

كما يرتبط الإيقاع بذائقه المتألق وحالته النفسية " فهو النشاط النفسي الذي من خلاله لا ندرك صوت الكلمات فحسب، بل ما فيها من معنى وشعور" (النجار، 2007).

مثل هذا الإبداع في الإيقاعات يتواجد في الديوان وهذا ما جعل "نعيمة" يصفه قائلاً: "إن هذا الشعر لا يتكل في الوصول إلى سمع القارئ وقلبه من خلال فخامة اللفظ وجذلته، وعلى امتداد الوزن، ورننة القافية شأن الكثير من قديم الشعر العربي وحديثه، وإنما يتكل على ما فيه من رحابة في الخيال، وصدق في الإحساس، وقوة في الإبداع..." (نعيمة، 1953).

وتبرز أهم مظاهر الإيقاع الداخلي في الديوان في:  
أولاً: التشكيلات الصوتية:

والتشكيلات الصوتية: هي تألف "الأصوات"<sup>(1)</sup> وتكرارها في أبيات القصيدة بحيث تضفي تعادلاً في النغم، وجرساً في الإيقاع منبه موسيقاً الحرف والذي يقصد به: "النغم الصوتي الذي يحدثه الحرف" وعلاقته هذا النغم بالتيار الشعوري والنفسي في مسار النص الشعري، فكل حرف مخرج صوتي وصفات من حيث "الجهير والهمس"<sup>(2)</sup> (أنيس، 1979)، و"الشدة والرخوة"<sup>(3)</sup>... إلخ، لا يعتمد الشاعر إظهارها، بل يتجسد التوافق النغمي، والانسجام اللغوي تجسداً فطرياً لدى

(1) يقسم الصوت اللغوي إلى الأصوات الصامتة والتي تضم كل أصوات اللغة العربية باستثناء الحركات وأصوات المد أو اللين والتي يطلق عليها الأصوات الصائفة ويطلق لفظ الصوت على الرمز المنطوق، والحرف على الرمز المكتوب.

(2) يربط الجهر باهتزاز الوترين الصوتين، والهمس بعدم اهتزاز الوترين الصوتين والأصوات المجهورة هي: (ب، ج، د، ذ، ض، ظ، ع، غ، ل، م، ن، والحركات وأصوات المد). أما المهموسة: (ت، ث، ح، خ، س، ش، ص، ط، ف، ق، ك، ه) أما الهمزة، والطاء والقاف فهي عند القدماء مجهرة وعند المحدثين مهموسة.

(3) في الأصوات الشديدة ينحبس تيار الهواء الخارج من الرئتين في موضع إطلاقه فجاءه محدثاً صوتاً شديداً وعدم انحباس الهواء في الأصوات الرخوة والأصوات الشديدة هي (ب، ت، ج، د، ط، ض، ك، ق، الهمزة) وما عادها أصوات رخوة.

الشارع الموهوب المتمكن من أدواته اللغوية والفنية" (عبد الدايم، 2001).

وهذا التمكن من الأدوات اللغوية قاد "عريضة" إلى استخدام ظاهرة الهمس في شعره، فالشاعر القوي -كما يقول محمد مندور- "هو الذي يهمس فتحس صوته خارجاً من أعماق نفسه في نغمات حارة... وهو إحساس بتأثير عناصر اللغة، واستخدام تلك العناصر في تحريك النفوس، وشفائتها مما تجد" (مندور، 1993).

وقد طوع الشاعر هذه اللغة الهامسة عبر أنغام سحرية، عزف على أوتارها في غير قصيدة من ديوانه، وهو يتقلل من بيت إلى بيت، ومن قافية إلى قافية، ومن قصيدة إلى قصيدة "وكأنك قد دخلت قصراً سرياً، كل مقصورة فيه قصر مستقل بذاته، وكل باب يؤدي بك إلى باب" (تعيمة، 1988)، وقد هيأت "عريضة" تلك اللغة الهامسة، روحانية مسيحية بما فيها من حس مرهف هامس، ورومانтика غريبة استهواه فؤاده الحائر. ومن أمثلة قصائد المهموسة "هاك" وفيها يخاطب الشاعر أخيه في الإنسانية بلغة هامسة، وإيقاع هادئ واهباً خلاصة تجربته في جو من الحكمـة؛ فقد عـدـ القيم المعنوية أغنى الغنى، وأشـاحـ عن القيم المادية، فهي الفقر بعينـهـ في قاموسه ونبراسـهـ، وقد جاءـتـ القصـيدةـ في عـشـرينـ بيـتاـ على مجزـءـ الخـيفـ، وـمـنـهـ يـقـولـ (عـريـضـةـ، 1992ـ):

هـاكـ لاـ هـاتـ يـاـ أـخـيـ	ـ مـلـكـتـهـ	ـ مـاـ	ـ قـدـ	ـ هـاكـ
ـ هـاكـ حـبـيـ وـإـنـهـ	ـ صـرـفـ حـبـ	ـ بـ	ـ مـحـضـتـهـ	
ـ خـذـ الـرـوـحـ قـدـ صـلـاـ	ـ هـالـهـيـ	ـ بـ	ـ جـهـاتـهـ	
ـ فـاعـذـ ذـرـ الـفـقـرـ لـيـسـ لـيـ	ـ غـيـرـ مـاـقـدـ عـرـضـتـهـ			

وبين "هاك" و"خذ" استمرت أصوات القصيدة الهامسة تتاغـمـ، وقد تكرـرـ فيها صـوتـ "الـهـاءـ" خـمـساـ وـثـلـاثـينـ مرـةـ، وهو صـوتـ حلـقـيـ، رـخـوـ، هـيـأـ نوعـاـ من الإيقـاعـ الـهـادـئـ، تـنـاسـبـ معـ جـوـ البـذـلـ وـالـعـطـاءـ الـذـيـ سـادـ فيـ القـصـيدةـ.

أما صـوتـ "الـتـاءـ" فقد تـكـرـرـ إـحدـىـ وـثـلـاثـينـ مرـةـ، وهو صـوتـ لـثـويـ أـسـنـانـيـ، شـدـيدـ مـهـمـوـسـ، تـأـلـفـ معـ الـهـاءـ ليـشـكـلـ إـيقـاعـاـ يـنـبعـثـ منـ القـافـيـةـ الدـاخـلـيـةـ، يـتـرـاـكـبـ معـ إـيقـاعـ القـافـيـةـ الـخـارـجـيـةـ لـلـقـصـيدةـ. ثـمـ صـوتـ "الـفـاءـ" وقد تـكـرـرـ خـمـسـ عـشـرـةـ مرـةـ، وهو صـوتـ شـفـهـيـ اـحـتكـاـكيـ، رـخـوـ وـمـهـمـوـسـ. ثـمـ "الـكـافـ" وقد تـرـدـ ثـلـاثـ عـشـرـةـ مرـةـ، وهو صـوتـ لـهـوـيـ، شـدـيدـ، مـهـمـوـسـ، تـفـجـرـتـ منـ خـلـالـهـ طـاقـاتـ الشـاعـرـ الـكـامـنـةـ وـالـإـبـادـعـيـةـ. وـاسـتـمـرـتـ هـذـهـ الـأـصـوـاتـ الـهـامـسـةـ فيـ القـصـيدةـ: الـهـاءـ، فـالـقـافـ، فـالـخـاءـ وـالـسـينـ... لـتـضـفـيـ عـلـىـ النـصـ مـعـ مـثـلـاتـهاـ الـمـجـهـورـةـ إـيقـاعـيـةـ نـتـجـتـ عـنـ تـنـاسـقـهاـ، وـانـسـجـامـهاـ. فـهيـ تـشـتـدـ فيـ مواـضـعـ

الاستكار والاستفهام، وترق في مواضع التمني والرجاء. ومن موسيقا الكلمة ببنيتها الصرفية، ودلالتها اللغوية، وقوتها الإيحائية. وقد كان للجملة الفعلية حضور بارز في قصيدة "هاك" وقد راوح الشاعر بين فعل الأمر الذي أفاد الالتماس في قوله: "هاك، وهات، وخذ، واعذر... إلخ" وبين الفعل الماضي المتصل بضميري الرفع والتَّصْبُ في قوله: "ملكته، محضته، رحمته... إلخ"، فجاءت الأفعال وحدات إيقاعية نابضة بالحركة، ومفعمة بالدلالة.

ومن تناغم الكلمات جاء تناغم النظم، واتساقه وانسجامه، وما النظم سوى تعليق الكلام ببعضه البعض، وجعل بعضه سبباً لبعض، ولو كان القصد بالنظم لفظ نفسه دون أن يكون الغرض ترتيب المعاني في النفس... لكن ينبغي إلا يختلف حال اثنين في العلم بحسن النظم أو غيره" (الجرجاني، 471هـ).

وفي قصيدة "أيا نجمة" رصد "عربضة" حركة لغته، واستطع قواها الخفية للتعبير عن مكنوناته، وهو ينادي هذه النجمة البعيدة بيقاع خافت يحاكي خبوت النور في فواده، متمنياً عليها السطوع في كيانه المظلم، ولكن هيئات، وعبر إيقاعات المتقارب يقول (عربضة، 1992):

أيَا نَجْمَةٍ سَطَعَتْ فِي الظُّلَامِ أَيْمَانِي طَرِيقَ قَاتِلِي لَا يَنْهَى

وهكذا تناهت التشكيلات الصوتية في الديوان، وانسجمت الألفاظ مع المعاني وفق عملية توزيعية على مستوى الصوت المفرد، واللغة، والتركيب محققة إيقاعاً داخلياً مسايراً للإيقاع الخارجي ضمن البنية الكلية لقصائد الديوان.

### **ثانياً: التكرار:**

التكرار لون من ألوان التجديد؛ إذ يعمل على إنتاج قيم جديدة داخل العمل الفني ويتمثل في: "الإitan بعناصر متماثلة في مواضع مختلفة من العمل الفني، والتكرار أساس الإيقاع في جميع صوره"( وهبي، 1984)؛ إذ يعمل على رصد الانفعالات والحالات النفسية، مما يسهم في تحقيق وحدة النص وتماسك عناصره الإيقاعية والدلالية.

وقد قسم النقاد القدماء التكرار إلى قسمين: "تكرار في اللفظ والمعنى، وتكرار في المعنى دون اللفظ" (ابن الأثير، 637هـ)، وفي النوع الأول: يعمد الشاعر إلى تكرار لفظة بعینها إما متجاورة أو متباudeة، أما الثاني: فهو ما يعرف في التراث البلاغي "بالجناس"<sup>(١)</sup>.

(1) الجناس: أن يتباhe اللفظان في النطق ويختلفان في المعنى ويكون تماماً إذا اتفق في اللفظتان: نوع الحروف، وشكلها، وعدها، وترتيبها، وإلا أصبح حناماً ناقصاً.

بينما وقف النقد الحديث عند التكرار أثناء دراسة الأثر، وتحليل نفسية كاتبه، فهو ذو دلالة نفسية وفنية معاً؛ لذلك ينبغي أن يكون وثيق الارتباط بالمعنى العام، ويختبر لقواعد ذوقية وجمالية وبنائية (الملاكي، 1992).

وينقسم التكرار إلى:

أ. التكرار البياني:

وفيه تتصدر المحسنات البديعية -اللفظية والمعنوية- واجهة القصيدة، فتعمل على تكثيف جرسها الموسيقي، إضافة إلى تعميق دلالتها وإبرازها.

وقد تتصدر الجناس قائمة المحسنات في الديوان، ففي قصيدة "أشرب وحيداً" جانس الشاعر جناساً تماماً بين "الصدى" بمعنى رجع الصوت و"الصدى" بمعنى العطش، حيث يقول (عربيضة، 1992):

- وجـاـوبـتـنيـ بـلـسـانـ الصـدىـ  
ـ إـيـجـاسـ رـهـبـةـ ولـصـدـىـ

- قـفـ قـالـ لـيـ رـجـعـ الصـدىـ غـاضـبـاـ يـكـفـيـ أـكـ وـهـمـاـ أـيـهـاـ النـاسـيـ

كما جناس بين "أكون" بمعنى الفضاء الواسع و "أكون" بمعنى آفاق روحه حيث يقول (عربيضة، 1992):

- ولـيـ قـصـورـ خـيـالـ بـتـ أـهـدـمـهاـ طـورـاـ وـأـسـحـقـ أـكـونـاـ بـأـكـونـاـ

وقد أعطى الجناس التام رتابة للبيت الشعري، ورحابة في الحس الموسيقي، فهو أحد أهم الأشكال الصوتية غير الوزنية التي تحدث تناعاً بسبب تكرار الأصوات، وليس مجرد حلية لفظية، بل أدى وظيفة مزروحة على مستوى الإيقاع والدلالة.

أما الجناس الناقص فقد أثبت حضوراً بارزاً في الديوان، وأنعش روح الإيقاع في النصوص، وأعطاهما الحيوية، وخاصة عندما وقع في نهاية الأبيات في قصيدة "قبل التكوين" فقد جناس الشاعر بين الأسماء: (الدقيقة والحقيقة والخلقة) وبين الأفعال: (يثور ويدور ويغور) حيث يقول (عربيضة، 1992):

- أـلـاـ اـسـ تـيـقـظـيـ يـاـ أـشـ عـةـ نـفـسـيـ وـلـوـ لـدـقـيقـةـ  
ـ وـشـقـيـ حـجـابـ دـيـ اـجـرـ رـمـسـيـ لـأـقـىـ الحـقـيـقـةـ  
ـ فـفـيـ جـمـودـ عـلـيـيـ يـثـورـ  
ـ وـشـكـ بـغـيـرـ اـنـظـامـ يـدـورـ

## ولیل یغمولیل یغور

## ولادة الخالية

كما وظف الشاعر "الجnasات الاشتقاقية"<sup>(1)</sup> فجاءت دليلاً على سعة مخزونه اللغوي، وإدراكه لأهميتها في إثراء

الإيقاع. حيث جانس بين "يرقدوا والرقاد" في قوله (عريضة، 1992):

— إِنْ يَرْقَدُهُمْ فَإِنَّ الْبَرَأَةَ لِلْوَوْسِ

أما "السجع"<sup>(2)</sup> فقد أضفى بفواصله الريتيبة نغمة إيقاعية رخيمة على قصائد الديوان، ففي قصيدة "النهاية" تتواتي الأسجاع بعد رب المكررة في ثلاث كلمات متجانسة، تلتف انتباه المتلقى لهذا البناء الهندسي المتتابع الإيقاع، وفيها يقول

:(عرضة، 1992)

— رب ٿار... رب عار... رب نار

– حركت قلب الحيوان كلهَا فينا ولم تحرك ساكناً إلا اللسان

وتتوالى الأسجاع في صيغة أسماء الفاعلين فتبين على الإيقاع القوة والشدة (عربضة، 1992):

— والـفـائـين، الـبـادـلـين بـلا طـاـبـاعـين،

وتتوالى الأسجاع منتجة جرساً موسيقياً يعمق دلالة الحكمة في وصفه للصديق (عربضة، 1992):

- يحسُّ السَّيْرَ، يبَرُّ الْغَيْرَ، فَهُمَا يسْبِقُ الطَّيْرَ، يطَلَّبُ الْخَيْرَ، يجْدِي

<sup>(3)</sup> وفي "طبق السلب" ينحب الشاعر انتهاه السامع عبر الكلمات المكررة إثاتاً ونفيًّا في سياق إيقاعيٍّ بين "تشبع

: "لا تشبّع" (عربيّة، 1992)

<sup>(4)</sup> وفي "د العجز على الصدر" وجد الشاعر إيقاعاً رحيباً، حال فيه عبر ألفاظ قصائده بمهارة ومنها "النعماء"

: والرخامى، "في قوله (عربضة، 1992)

(١) حناس الاشتقاء: أن يجمع الكلمتين أصل واحد في اللغة.

(2) السمع: توافق الفاصلتين أو الفواصل في الحرف الآخر.

(3) طبقة السالب: أن يجمع الشاعر بين فعلين أحدهما مثبت، والآخر منفي، أو أحدهما أمر والآخر نهى.

(4) يكون أحد اللفظين المكررتين في آخر البيت، والثانٍ في صدر البيت أوله أو موسطه أو آخره أو أول العجز.

- النعماي ترمت... النعماي!

- والرخامي ترجمت... الرخامي!

وكذلك لفظة "دولة" الواردة في بداية العجز ونهايته في قوله (عربضة، 1992):

- تمكز أحلامنا وخيالنا - دولة أهل الشعر أوسع دولة

وقد عمل رد العجز على الصدر على إبراز المعنى، وتأكيده في النفس، إضافة إلى النغم الإيقاعي الذي أضافه

الآية

أ- تكرار التقسيم

وهو تكرار منظم في ختام كل مقطوعة من مقطوعات القصيدة، ويهدف إلى تقسيمها إلى وحدات صغيرة داخل النّص (الملاك، 1992).

ومن أمثلته في الديوان قصيدة "على الطريق" إذ تقسم إلى سبع مقطوعات تنتهي كل مقطوعة "بلازمنة" بعدية وهي

: "ألا أمشي"، ومنها يقول (عرضة، 1992)

- لماذا العتاب على ما انقضى أرجع بالعقل بعمراً مضى

- شـ قـنـاـ - وـلـكـ نـ شـ فـاتـاـ الرـضـ !..... لاـ أـمـشـ

ولا يخفى ما في هذه المربعة من إبقاء داخلي، ينبعث صداه من القافية الداخلية، إضافة إلى، ما منحته الازمة من

"استقرار ايقاعي، ودلالي، يمنح القصيدة عنصر الارتكاز والتعمور عبر فواصلها الاقاعية المنتظمة" (عبد، 2001).

<sup>1</sup> المقطوعات القصيدة التي تختضن القافية الصغيرة، في السطوة، (التمان، 1992).

وبهذا يسمى في "شد أذناء النَّصَّ الشَّعْدَى" وتعني حدوده وفواصله، فهو يفصّل الأذناء وبسطها في آنٍ (العاشرم،

(1992)

الكتاب المقدس

١٠٢ - دار تا (الإعنة 1992) ، أ. أشكال التكاملية في تفاضل وتكامل

المكررة في الديوان، وأظهر تكراره رغبة الشاعر في تجاوز حدود الزمان والمكان، والتعبير عن القيم الإنسانية الخالدة المتمثلة في الحق والخير والجمال، وقد أتاح حرف الجر "عن" للشاعر سرعة في الإيقاع، وحرية في الحركة وهو يتغلب بين سطور قصيّته معنعاً ثلثين مرة في "حديث الشاعر" ومنها يقول (عريضة، 1992):

- عن ظلام العيش عن سجن القيا، عن فيافي التيه، عن ظلم القدر
- عن خداع، عن شقا، عن شجا، عن فراق، عن دموع، عن سهر

ويتكرر حرف التمني "ليت" سبع مرات في قصيدة "عد يا قلب عد" ليعبر عن إلحاح الشاعر على أمنياته في إيقاع حزين، وأفكار دالة ومنها يقول (عريضة، 1992):

- ليت الذي مر علينا يعود وليدت ورداً قد ذوي ينضر

ويأتي تكرار الكلمة شكلاً ثانياً، تبرز أهميته في التركيز على الكلمة المكررة التي تحمل دلالة تأكيدية، إضافة إلى الإيقاع الصوتي الذي يتاسب مع مضمونها، ومن أمثلتها تكرار كلمة "ليل" ثمانية عشرة مرة في قصيدة "يا ليل" وتكرار كلمة "لماذا" اثنتا عشرة مرة في قصيدة "لماذا" وكلمة "قل" سبع مرات في قصيدة "دعني وشأنني"، وكلمة "كن" سبع مرات في مقطوعة "كن" المكونة من ستة أبيات.

كما وظّف الشاعر التكرار في التراكيب والجمل في قصيّته "يا جاري في الغرب"، كرر تركيب النداء خمس مرات، كما كرر تركيب النداء "يا أخت روحي" ثمانية مرات في قصيّته "مناجاة"، أما في قصيدة "النعماني" فقد لجأ إلى تكرار مطلع القصيدة، المكون من أربعة أغانٍ، والدور الذي يليه في نهاية القصيدة؛ ليشكل منها هيكلًا مغلقاً حين رد خاتمة القصيدة إلى بدايتها.

وقد حقق الشاعر في التكرار الإثارة لتجربته، وجذب انتباه المتلقى عن طريق تسلیط الضوء على الألفاظ المكررة داخل نسيج قصائده.

### ثالثاً: إيقاع الأفكار

يتّمظّر النّص الشّعري بقوّة التّماسُك والانسجام بين إيقاع الأصوات وإيقاع الأفكار، وتكمّن أهميّة إيقاع الأفكار في تسلیط الضوء على كواكب النّص وإيحاءاته الخاصة، وقد شكلت الغربة فكرة محورية انطلق منها الشعر المهجري عاماً، وشعر "عريضة" خاصة؛ متخدّاً من المكان ساحة اصطدام لأفكاره، فللمكان بعدان: "نافر وجانب" (الموسى، 2001).

نافر: تمثل بأرض الغربة، وجاذب: تمثل بأرض الوطن، وبين الشرق والغرب أدرك الشاعر التباين بين الثقافات، والحضارات، وأنماط العيش، فكانت النتائج حنين وسعى إلى شعر "تجسد في اتجاهين" (سعادة، 1995):

**الأول:** عودة إلى الوراء في الزمان والمكان مهد الطفولة، ومراتع الصبا في الوطن والديار المشرقية.

**والثاني:** هروب إلى الأمام، إلى المنابع الروحية: الله ووحدة الوجود.

ولما أحس الشاعر بعجزه عن إدراك العالمين غطت شب

ذ. يتأنه، ويتألم في قصيده "قلمي" قائلًا (عربضة، 1992):

نعم شكا الشاعر بأنغام حزينة من عدم قدرته في الوصول إلى حقائق ثابتة في الحياة، تبرم بالعيش، وتمني

1002

- شـ فـ زـ الـ زـ كـ وـ حـ لـ حـ دـ طـ فـ سـ بـ

— والدته، محمد ابراهيم، سيد، أمين، أدهم، الأقام —

أين؟ ومتى؟ لماذا؟ وكيف؟ أسئلة تثير الدهشة والاستغراب، بحث الشاعر عن إجابتها، فكان جوابها الصمت بالإنكفاء على عالمه الداخلي تارة، والانطلاق إلى عالمه الخارجي أخرى، "فشعره قام على التساؤل لا على تقرير الحقائق" (علاق، 1987). ونجد أنه يقول في قصيدة "لماذا":

- لـمـاـذـاـ نـحـسـ، لـمـاـذـاـ نـحـبـ، لـمـاـذـاـ نـعـيـشـ بـلـاـ طـائـةـ

- **لماذا الناس ينسلون والنسل يهدر؟** **لأن الحياة لا قيمة لها**

وهي هذه التصاعلات التي تتنبأ بالشائع، وأفظاع عنقته سمع قيس، عن عذابات روحه وحسده، وعن ذاتاته

بأكملها، حين تتوق للتنازل فتحرم منه، وتتوق للصحة فقدتها، وتتوق للغنى فتمني بالفقر والفشل، ولهذا يدرك الشاعر

السر بقوله (عريضة، 1992) :

- لعـري وعمـرك هـذـي أـمـورـ تـحـيـرـ رـذاـجـةـ عـادـلـةـ

- فـيـانـ الـحـيـاةـ لـأـقـصـرـ رـمـنـ أـنـ تـدـلـ بـهـ سـاعـةـ دـةـ شـاغـلـةـ

ذلك نجد الشاعر يسوق موسيقاه بما يتماشى مع أفكاره، كما عانى شأنه شأن المهاجرة من آثار النكبات التي لحقت بوطنه سورياً أبان الانتداب الفرنسي، وتأثر بما لحق بالشعب من قتل، وتشريد واعتقال، وجوع، ففي "ترنيمة السرير" صورٌ مأساةً أم تستيقن على أكفان الموت تلف رضيعها بعد ليلة حافلة بأهاريج الألم، والمعاناة الممزوجة بأغنية هادئة، تلك التي راحت الألم تهدده بها لتسكت حرارة الجوع الملتهبة في أحشائه (عرضة، 1992):

- أغنية ماما من القمر لـ بستان جوعان

يصور الإقدام رغم شراسة العدو، وغدره. ففي قصيدة "نخب الجنود" يحسو الشاعر نخبهم قاتلًا (عريضة، 1992):

يدفوا أحياءً، لذلك نرى الشاعر يغدو الخطى في دفن هذه الفتاة الحياة الميتة، حيث يقول:

کفہ! ... ادفہ! ... وہ! ... اسے کنہوہ!

وهكذا بنى الشاعر هيكل إيقاع الأفكار في ديوانه جاعلاً حجارته من اللبنات الفلسفية، وزخارفه من الموسيقى الحزينة الشجية، وقد تضافر إيقاع الأفكار مع إيقاع التكرار والتشكيلات الصوتية لإبراز الإيقاع الداخلي، الذي تماشي مع الإيقاع الخارجي فجاء ديوان "الأرواح الحائرة" درة إيقاعية نفيسة.

الخاتمة

- جاء الإيقاع في ديوان الأرواح الحائرة نتيجة عوامل متشابكة: ووليد ظروف بيئية، ونفسية، وتجارب في الحياة، وتعدد

ثقافات، وإحساس بالاغتراب... عمقت الحس الإيقاعي، وأثرت أبعاده.

• غطت إيقاعات الديوان سحابة من الحزن والتشاؤم، منبعها عدم قدرة الشاعر على التكيف في أرض الغربة، وقاده ذلك

إلى حنين لماضيه تمثل بالوطن الأصيل، ومستقبل في الوطن الروحي، وبين الماضي والمستقبل تاهت روحه

بين رنات الحيرة والألم.

• نجح الشاعر في تشكيل الإيقاع الخارجي لقصائده من خلال اختياره للبحور وآلياتها من زحافات وعلل، وأنثى براعته

في توظيف التصريح، والتدوير، والمراوحة بين القصائد الموزونة المقفاة، والقصائد المتنوعة في أوزانها وقوافيها،

كما مال إلى الأوزان القصيرة والمجزوءة لطرح أفكاره، مثبتاً قدرة عالية على التعبير عن تجربته الشعرية،

بحس إيقاعي مرهف، وقوالب نغمية متعددة.

• نزع الشاعر نزوعاً روحاً للتجديد في قوالبه الشعرية وموسيقاه الخارجية، دون النيل من جوهر القصيدة الإيقاعي.

• أدرك الشاعر -كغيره من شعراء المهجـر- أهمية الإيقاع الداخلي في رفد القصيدة بمنابع نغمية خفية تسري عبر

تشكيلاتها الصوتية بلغة هامسة حيناً، وألفاظ مكررة أحياناً، تخضع لقواعد ذوقية، وجمالية، وبنائية، واهبةً

القصائد جرساً موسيقياً، ينم عن براءة الشاعر في اختيار أدواته الفنية واللغوية.

• تعانقت إيقاعات الشاعر الداخلية مع إيقاعاته الخارجية ضمن هندسة توزيعية فريدة، انتقل فيها من دائرة ذاته إلى

دائرة الآخر، فأطربه، وأدهشه، وحرك مشاعره.

تم بحمد الله

## المصادر والمراجع

### المراجع باللغة العربية:

- ابن الأثير، ضياء الدين، (637هـ). المثل السائِر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: أحمد الحوفي وأخرون. الرياض: دار الرفاعي، الرياض، ط2، 1983م، ج3.
- إسماعيل، عز الدين. (1986). التفسير النفسي للأدب، ط 4، دار العودة، بيروت.
- الأشتر، عبد الكريم. (2002). أوراق مهجرية، بيروت: دار الفكر المعاصر، بيروت، ودمشق: دار الفكر،
- أبو إصبع، صالح. (1979). الحركة الشعرية في فلسطين المحتلة، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- أنيس، إبراهيم. (1979). الأصوات اللغوية، ط5. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- البحراوي، رشيد. (1991). موسيقى الشعر عند شعراء أبوللو، ط2. القاهرة: دار المعارف.
- الجرجاني، عبد القاهر (471هـ)، دلائل الإعجاز، تعليق: محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982م.
- ابن جعفر، قدامة (337هـ)، نقد الشعر، تحقيق: كمال مصطفى، بغداد، ط2، 1963م.
- حسن، محمد عبد الغني. (1955). الشعر العربي في المهجر، مؤسسة الخانجي، القاهرة، ومؤسسة فرانكلين، نيويورك.
- خفاجي، عبد المنعم (2002). حركات التجديد في الشعر الحديث، الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- خليل إبراهيم. (2011). مدخل لدراسة الشعر العربي الحديث، بيروت: دار الميسرة للطباعة والنشر.
- داود، أنس (د.ت.). التجديد في شعر المهجر، مصر: دار الكتاب العربي للطباعة.
- الدقاد، عمر (د.ت.). ملامح الشعر الأندلسي، بيروت: دار الشروق العربي.
- ابن رشيق، أبو علي حسن (456هـ) العمدة في صناعة الشعر ونقده، تحقيق: محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، القاهرة، ط3، 1913م، ج1.

- ريتشاردز. (1963). مبادئ النقد الأدبي، ترجمة: مصطفى بدوي، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة، القاهرة.
- السراج، نادرة جميل. (1959). شعراء الرابطة القلمية، ط3، القاهرة: دار المعارف.
- سعادة، جرجس شكيب. (1995). الموضوعات الأساسية في شعر الرابطة القلمية، رسالة دكتوراه، جامعة القديس يوسف، بيروت.
- أبو السعود، سلامة. (2010). البنية الإيقاعية في الشعر الحديث، العلم والإيمان للنشر والتوزيع
- الشعر العربي المعاصر، قضایا وظواهره الفنية والمعنوية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط5، 1994م.
- الشكعة، مصطفى. (2005). الأدب الأندلسي: موضوعاته وفنونه. بيروت: دار العلم للملائين.
- صالح، جمال عبد الرحمن. (1978). نسيب عريضة حياته وشعره، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، القاهرة.
- ضيف، شوقي. (1971). فصول في الشعر ونقده، القاهرة: دار المعارف.
- الطراطيسى، محمد عبد الهادى. (1991). فى مفهوم الإيقاع. مجلة حلقات الجامعة التونسية، (32)، 7-22.
- العاكوب، عيسى (1970). موسيقى الشعر العربي. بيروت: دار الفكر المعاصر ودمشق: دار الفكر.
- عبد الدايم، صابر. (1993). موسيقى الشعر العربي بين الثبات والتطور ، ط 3، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- عبيد، محمد صابر. (2001). القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
- العبيدي، رشيد (1986). معجم المصطلحات والعروض والقوافي، بغداد.
- عريضة، نسيب(1992). ديوان الأرواح الحائرة، ط 2، عمان: دار الغزو للنشر والتوزيع.
- عطية، عبد الهادى. (2002). ملامح التجديد في موسيقى الشعر العربي، الإسكندرية : بستان المعرفة.
- علاق، فاتح. (1987). النزعة التأملية في شعر الرابطة القلمية، رسالة ماجستير، جامعة حلب، سوريا.

- قبش، أحمد. (1971). تاريخ الشعر العربي الحديث. بيروت: دار الجيل، بيروت.
- القرطاجني، حازم (468هـ)، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، ط 2. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1981م.
- الكريم، مصطفى عوض. (1974). فن التوشيح، بيروت: دار الثقافة.
- لوتمان، بوري. (1992). تحليل النص الشعري، تحقيق: محمد أحمد فتوح، جدة: النادي الأدبي الثقافي.
- معالم في النقد العربي (1983). دمشق: مطبعة الداودي.
- معهد الدراسات العربية الأمريكية في نيويورك، الناطقون بالضاد في أمريكا، ترجمة البدوي الملثم: يعقوب عويدات، المطبعة التجارية، القدس، 1946م.
- الملائكة، نازك. (1992). قضايا الشعر المعاصر، ط 8، بيروت: دار العلم للملايين.
- أبو ملحم، أحمد وفرشوخ، محمد. (2006). دراسات في أدب النهضة والمهاجر، بيروت: دار الفكر اللبناني.
- مندور، محمد (1993). في الميزان الجديد، ط 2، تونس: مؤسسة ع. بن عبد الله.
- ابن منظور (711هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج 8، د.ت.
- موريه.س، الشعر العربي الحديث، ترجمة شفيق السيد، وسعد مصلوح، دار الفكر العربي، القاهرة، 1986م.
- الموسي، خليل. (2001). قراءات في شعرية الشعر العربي الحديث. دمشق: مطبعة اليازجي.
- موسيقى الشعر، مطبعة الأنجلو، مصر، ط 2، 1952م.
- الناعوري، عيسى. (1977). في أدب المهاجر، ط 2، مصر: دار المعارف.
- النجار، مصلح، والنجار، أفنان. (2007). الإيقاعات البديلة في الشعر العربي، رصد لأحوال التكرار وتأصيل لعناصر الإيقاع الداخلي، مجلة جامعة دمشق، مج 23، 2007م.
- نعيمة، ميخائيل. (1953). نيساب عريضة: شارع الطريق، الآداب، ع 5.

- نعيمة، ميخائيل. (1988). الغریال، ط 14، بيروت: مؤسسة نوفل.
- الهاشمي، علوى. (1992). السكون والمتحرك دراسة في البنية والأسلوب، دبي: اتحاد كتاب وأدباء الإمارات
- وهبي، مجدي. (1984). معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ط 2، بيروت: مكتبة لبنان.
- يوسف، حسني عبد الجليل. (1989). موسيقى الشعر العربي، دراسة فنية عروضية، مصر: المؤسسة المصرية العامة للكتاب.
- اليوسفي، محمد لطفي. (1992). لحظة المكاشفة الشعرية. تونس: الدار التونسية للنشر.

#### المراجع باللغة الأجنبية:

- Abdel Dayem, S.(1993).*The music of Arabic poetry between stability and development*. 3rd edition, Cairo: Al-Khanji Library.
- Al-Akoub, I.(1970).*Arabic poetry music*.Beirut: House of Contemporary Thought and Damascus: House of Thought.
- Alaqq, F. (1987). *the Contemplative Approach in the Poetry of the Pen Association*. Master Thesis, University of Aleppo, Syria.
- Al-Ashtar, A.(2002).*Displaced Papers, Beirut: House of Contemporary Thought*. Beirut, and Damascus: dar alifikri.
- Al-Bahrawi, R.(1991).*Poetry Music of the Apollo Poets*. 2nd edition.Cairo: Dar al-Maarif
- Al-Dakkak, O, (Dr. T).*Features of Andalusian Poetry*. Beirut: Dar Al-Shorouk Al-Arabi.
- Al-Hashemi, A.(1992).*Stillness and moving, a study of structure and style*. Dubai: Emirates Writers and Writers Union
- Al-Jurjani, A. (471 AH). *Evidence of Miracles, Commentary: Muhammad Rashid Reda*. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut, 1982 AD.
- Al-Karim, M.(1974).*The Art of Tawsheeh*. Beirut: House of Culture.
- almalayikati, N.(1992).*Issues of Contemporary Poetry*. 8th Edition, Beirut: Dar Al-Ilm Li'l

Millions.

- Al-Obeidi, R.(1986).A dictionary of terms, performances and rhymes, Baghdad. Arida, Naseeb (1992).*Confused Spirits Diwan*. 2nd edition, Amman: Dar Al-Ghazou for publication and distribution.
- Al-Qartajani, H. (684 AH). *Minhaj Al-Balgha and Siraj Al-Adaba, investigation: Muhammad Al-Habib bin Al-Khawja*. 2nd edition. Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami, 1981 AD.
- Al-Sarraj, N.(1959).*Poets of the pen association*. 3rd edition, Cairo: Dar Al-Maarif.
- Al-Saud, S.(2010).*The rhythmic structure in modern poetry*. science and faith for publication and distribution
- Al-Yousifi, M.(1992).*A moment of poetic revelation*.Tunisia: The Tunisian Publishing House.
- Anis, I.(1979).*Linguistic sounds*. 5th edition.Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop, Cairo.
- Asbaa, S.(1979).*The Poetic Movement in Occupied Palestine*. Beirut: The Arab Foundation for Studies and Publishing.
- Attia, A.(2002).*Features of Renewal in the Music of Arabic Poetry*, Alexandria: The Garden of Knowledge.
- Contemporary Arabic Poetry, its artistic and moral issues and phenomena, the Academic Library, Cairo, 5th edition, 1994 AD.
- Daoud, A. (D. T).*Renewal in Diaspora Poetry*. Egypt: Dar Al-Kitab Al-Arabi for Printing.
- Ealaqi, f. (1987). *the Contemplative Tendency in the Poetry of the Pen Association*. Master Thesis, Aleppo University, Syria.-
- Guest, S.(1971).*Chapters in Poetry and its Criticism*, Cairo: Dar Al-Maarif.
- Hassan, M.(1955).*Arabic Poetry in Diaspora*. Al-Khanji Foundation, Cairo, and the Franklin Institute, New York.
- Ibn al-Athir, D, (637 AH).*The walking proverb in the literature of the writer and poet, investigation: Ahmed Al-Houfi and others*.Riyadh: Dar Al-Rifai, Riyadh, 2nd Edition, 1983 AD, Part 3.

- Ibn Jaafar, Qudamah (337 AH), *Criticism of Poetry, investigation: Kamal Mustafa*. Baghdad, 2nd edition, 1963 AD.
- Ibn Manzoor (711 AH), Lisan Al-Arab, Dar Sader, Beirut, Vol. 8, Dr. T.
- Ibn Rasheeq, A. (456 AH) *Al-Umdah in the Industry and Criticism of Poetry*. investigation: Muhyi al-Din Abd al-Hamid, Al-Sa`ada Press, Cairo, 3rd Edition, 1913 AD, Part 1
- Ismail, I. (1986). *Psychological interpretation of literature*. 4th Edition, Dar Al-Awda, Beirut.
- Kabbash, A.(1971).*History of modern Arabic poetry*.Beirut: Dar Al-Jeel, Beirut.
- Khafagy, A. (2002).*Renewal Movements in Modern Poetry*. Alexandria: Dar Al-Wafaa for the World of Printing and Publishing.
- Khalil, I.(2011).*An Introduction to the Study of Modern Arabic Poetry*. Beirut: Dar Al-Maysara for Printing and Publishing.
- Lotman, Bury.(1992).*Analysis of the poetic text, investigation: Muhammad Ahmad Fattouh*. Jeddah: The Literary and Cultural Club.
- Mandour, M.(1993).*In Al-Mizan Al-Jadid*. 2nd edition, Tunisia: A. Foundation.Bin Abdullah.
- Melhem, A, and Farshoukh, M.(2006).*Studies in Renaissance and Diaspora Literature*. Beirut: The Lebanese House of Thought.
- Milestones in Arab Criticism (1983).Damascus: Daoudi Press.
- Moreh S.,(1986). *Modern Arabic Poetry, translated by Shafi` Al-Sayed*. and Saad Maslouh, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, 1986 AD.
- Moussa, K.(2001).*Readings in the poetics of modern Arabic poetry*.Damascus: Yaziji Naouri, Issa.(1977).In Diaspora Literature, 2nd Edition, Egypt: Dar Al-Maarif.
- Naima, M.(1953).*Nisib Arida: Al-Tariq Street*, Al-Adab, p. 5.
- Naima, M.(1988) *Al-Gharbal*. 14th edition, Beirut: Nofal Foundation.
- Obaid, M.(2001).*The modern Arabic poem between the semantic structure and the rhythmic structure*.Damascus: Arab Writers Union.

- Poetry Music, Anglo Press, Egypt, 2nd edition, 1952 AD.
- Richards (1963). *Principles of Literary Criticism*. Translated by: Mostafa Badawi, Egyptian General Institution for Authoring, Translation and Printing, Cairo.
- Saadeh, G.(1995). *Basic Topics in the Poetry of the Pen Association*. Ph.D. Thesis, Saint Joseph University, Beirut.
- Saeadatu, J. (1995). *The Basic Topics in the Poetry of the Pen Association*. Ph.D. Thesis, Saint Joseph University, Beirut.
- Saleh, J. (1978). *Naseeb Arida, His Life and Poetry*. Master Thesis, Al-Azhar University, Cairo.
- Shakaa, M.(2005).*Andalusian Literature: Its Subjects and Arts*.Beirut: House of Knowledge for Millions.
- The carpenter, repairman, and the carpenter, Afnan.(2007).*Alternative Rhythms in Arabic Poetry, Monitoring the Conditions of Repetition and Rooting the Elements of Internal Rhythm*. Damascus University Journal, Vol. 23, 2007.
- The Institute of Arab American Studies in New York, The Counter-Speakers in America, translated by The Masked Bedouin: Yaqoub Oweidat, The Commercial Press, Jerusalem, 1946 AD.
- Trabelsi, M.(1991).in the concept of rhythm.*Annals of the Tunisian University*, (32), 7-22.
- Wehbe, M.(1984).*A Dictionary of Arabic Terms in Language and Literature*. 2nd edition, Beirut: Liban Library.
- Youssef, H.(1989).*Music of Arabic Poetry, an Artistic Study of Performances* Egypt: The Egyptian General Book Foundation. Received: 3/4/2024Revised: 1/5/2024Accepted: 21/5/2024Published online:

## دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات لواء ذيبان من وجهة نظرهم: مشروع

### بيئتي الأجمل أنموذجاً

إيمان محمود محمد الحويان<sup>(1)</sup>\*

تاريخ نشر البحث: 10/04/2025م

تاريخ قبول البحث: 23/09/2023م

تاريخ وصول البحث: 18/01/2023م

#### الملخص

هدفت الدراسة تعرف دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات لواء ذيبان من وجهة نظرهم: مشروع بيئتي الأجمل أنموذجاً، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لملاعنه وطبيعة البحث، وتمثلت الأداة في استبيان تكوين من (29) فقرة، وخمسة محاور رئيسية. فيما تكوينت عينة الدراسة من (46) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء ذيبان في الأردن، والذين شاركوا في تنفيذ مشروع بيئتي الأجمل في مدارسهم خلال العام الدراسي 2022/2023. أظهرت النتائج أنَّ تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع جاءت بدرجة تقدير مُرتفعة لكافة المحاور، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور المشاريع التدريبية في تنمية الإبداع لدى معلمين ومعلمات مدارس تربية لواء ذيبان التي تعزى لمتغير الجنس للقياس ككل وعند المحاور التالية: (تنمية جانب الجمال، تنمية جانب النظافة، تنمية الجانب الصحي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمحور "تنمية الجانب الذاتي"، لصالح الإناث).

**الكلمات المفتاحية:** المشاريع المدرسية، تنمية الإبداع، معلمون ومعلمات لواء ذيبان، مشروع بيئتي الأجمل.

### The role of school projects in developing creativity among male and female teachers of Theban District from their point of view: My Most Beautiful Environment project as a model

#### ABSTRACT

From the perspective of the male and female instructors in the Theban District, the My Most Beautiful Environment project serves as an example of how educational initiatives foster innovation. Because of its appropriateness and the nature of the study, the researcher used the descriptive survey technique, including five major axes and twenty-nine components. Participants in the implementation of the My Most Beautiful Environment project in their schools during the academic year 2022/2023 comprised the study's sample, which consisted of forty-six male and female teachers in public schools affiliated with the Directorate of Education of Theban District in Jordan. Because of the gender variable of the scale as a whole and at the following axes, the results also showed that there were no statistically significant differences between the arithmetic means of the estimates of the study sample about the role of training projects in developing creativity among male and female teachers of Theban District education schools. The results also showed that the estimates of the study sample regarding the role of school projects in developing creativity came with a high degree of appreciation for all aspects. The development of the aesthetic, orderly, hygienic, and health aspects, as well as the existence of statistically significant differences between the arithmetic means of the study sample estimates for the

(1) وزارة التربية والتعليم، الأردن.

\* الباحث المستجيب: [saba34235@gmail.com](mailto:saba34235@gmail.com)

"development of the self-aspect" axis, favoring women.

**Keywords:** School Projects, Development of Creativity, Male and Female Teachers of Theban District, My Most Beautiful Environment project.

## المقدمة

ترتبط ثقافة الإبداع بالبيئة المحيطة بالأفراد، وتعزز العلاقة بينهما علاقة طردية، فإذا كانت البيئة تهتم بالإبداع وترعى المبدعين وتشجعهم فإن ذلك يؤدي إلى تنمية الإبداع، وبعد العكس صحيحًا، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل عملية الإبداع وإضعافها (محروس وأخرون، 2016). لذا تحول البيئة إلى عامل محفز للإبداع بدءاً من البيئة المدرسية، من خلال التركيز على عناصر البيئة العادلة المحيطة بنا، والقيام بعملية تحويل عناصرها الجامدة وغير اللافتة إلى موضوعات تثير البحث والتفكير في طبيعة العلاقة التي تربط أي عنصر من عناصرها بالعناصر الأخرى (السيف، 2018). لذا يجب تنفيذ العديد من المشاريع والمبادرات الإبداعية والإصلاحية بهدف الارتقاء بمستوى عملية التعليم وجودة الخدمات، ومشروعات تطوير البيئة التربوية (صغر وأغا، 2017).

إن النجاح الحقيقي للمبدع لا يتحقق له بمفرده، وإنما يتكون تدريجياً بمشاركة الآخرين في تحقيق آمالهم، بعيداً عن ثقافة الاستخفاف والإحباط، لأن روح الإبداع ضرورة من ضرورات الحياة التي تتميّز بمهارات الفرد وتنشئ معارفه، فالإنسان المبدع هو الشخص قادر على تغيير الواقع نحو الأفضل (النهايم، 2016). لذا يقع على عاتق قادة المؤسسات التربوية توفير بيئة إدارية جديدة تحفز العاملين لابتکار أساليب عمل مستحدثة تضمن استمرارية العمل، وترعى الأفكار المبدعة، ومتابعة تطبيقها لضمان الاستفادة القصوى من الموارد المتاحة، إذ إن المشاريع المدرسية تردد الطلبة بمهارات لا غنى عنها في عملية التعليم والتعلم، إذ إن الطلاب يتعلّمون أكثر من خلالها، وتحتاج لهم توسيع عقولهم والتفكير فيما وراء ما يفعلون، فهم يجهدون للاكتشاف والبحث والتحقيق في عملهم، ويبنون معاني جديدة، ويطرّرون الآراء والحجج الداعمة، ويطبقون مفاهيم جديدة، ويخلّقون المنتجات النهائية، والتفكير فيما تعلّموه ونفذوه. (أبو عجوة، 2018).

ترجع فكرة طريقة المشروع في التعليم إلى مربّي القرن الثامن والتاسع عشر لكروسو ومن جاء بعده كبستالوزي وفروبل حين نادى هؤلاء العلماء بحرىّة الطفل، وجعله مركز الفعالية، بحيث تدور حوله جهود المعلّمين، ومن ثم جاء جون ديوبي وعمل على إخراج آراء هؤلاء المعلّمين إلى محكّ التجارب، ليأتي بعد ذلك كلباتريك مبشرًا بآراء ديوبي التعليمية وفلسفته التربوية فتمسك بطريقة المشروع وبحث فيها حتى اعتبره المربون ركناً أساسياً في بناء هذه الطريقة، إذ اقتصرت

هذه الطريقة في بداياتها على الأشغال اليدوية والزراعية، إلى أن أدخلها كليات التربية إلى المدارس كطريقة لتعليم الطلبة، وتعنى هذه الطريقة بربط التعليم المدرسي بالحياة التي يعيشها المتعلم داخل المدرسة وخارجها سوياً (مغربي، 2015).

فلم يعد التعليم في العصر الراهن كالسابق عبارة عن عملية تلقين، أو حرف يزولها المعلم بطريقه آلية، بل أصبح التعليم نشاطاً له أهداف ونتائج تخضع لعملية القياس والتقويم، ومن هذا المنطلق تسعى وزارة التربية والتعليم من خلال خططها الإستراتيجية إلى تجذير ثقافة المشاريع في الميدان التربوي، ودعم المتميزين في هذا المجال، لذا قامت الوزارة بتبني عدّة مشاريع رياضية ومنها مشروع بيئتي الأجمل، الذي أطلقته جمعية الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي عام 2006)، والذي هدف إلى إيجاد بيئة تربوية منظمة وصحية ومشجعة للتميز والإبداع (وزارة التربية والتعليم، 2022).

وقد جاءت هذه الدراسة لتضيف معرفة تتضمن الكشف عن دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات لواء ذياب من وجهة نظرهم.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها

تدعو التربية الحديثة إلى استخدام طرق وأساليب متعددة في عملية التعلم والتعليم، لذا فقد ظهرت الكثير من الأساليب والإستراتيجيات والطرق والوسائل الجديدة في النظام التربوي تهتم وتعزز وتنمي الجانب الإبداعي لكل من المعلم والمتعلم، من بينها نظام المشاريع المدرسية، إذ إنّ هذا التطور يشكّل أحد التحديات المعاصرة والمستقبلية التي يواجهها المعلمون والمعلمات في قدرتهم على التعامل مع هذه المتغيرات التي تتطلب بعض الخصائص والصفات التي يجب أن توافر لديهم، كالرغبة إلى التحديث والابتكار، وقبول التغيير، والاتجاه نحو المستقبل، فسمة المعلم الناجح تمثل في قدرته على أن يكون معلماً مبدعاً يمتلك ثقافة الإبداع التي أصبحت ضرورة لنجاح منظمات العمل، وسبباً في البقاء في كافة المجالات.

كما أكد الخبراء التربويون على أهمية البيئة المدرسية كمكمل أساسى لعناصر العملية التعليمية في المدارس ودورها في تحفيز الإبداع والتفكير الناقد، وأهمية إيجاد بيئة مدرسية تساعد الطلبة والمعلمين على الانخراط في العملية التعليمية والتدريسية والإقبال عليها، بناءً على ذلك أطلقت جمعية الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي مشروع بيئتي الأجمل، بهدف إيجاد بيئة تربوية نظيفة، صحية، منظمة، جميلة محفزة للتميز والإبداع، من خلال تشكيل مجموعة فرق يشكلها ويديرها المعلمون ذكوراً وإناثاً، ويشرفون عليها، ويخطّطون وينفذون مشاريعهم بطرق إبداعية متميزة، بهدف إحداث

تغيرات يتم إحداثها على أرض الواقع. هذا وقد لاحظت الباحثة بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة، اهتمامها بالمشاريع والبرامج التعليمية التي تُعنى بالمشاريع التي يقوم بها المتعلمون على وجه الخصوص في الجانب الإبداعي، كدراسة حسين (2020)، ودراسة حنة وحملاوي (2020)، وقلة الدراسات التي تُعنى بالمشاريع التي تعنى بالجانب الإبداعي لدى المعلمين والمعلمات، إذ تعد هذه الدراسة –وذلك حسب حدود علم الباحثة– الأولى من نوعها التي تطرقت إلى دراسة مشروع بيئتي الأجمل، ودوره في تنمية الجانب الإبداعي لدى المعلمين، إذ أضحت لزاماً التطرق إلى مثل هذه المشروعات وتقييمها وإبراز جوانب القوة والضعف فيها، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

نتيجة لكافة هذه الأسباب الآتية الذكر، دفع الباحثة لإجراء الدراسة الحالية، التي تتمثل مشكلتها في محاولتها الوقوف على دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات مديرية تربية لواء ذيابان من وجهة نظرهم، وبالخصوص مشروع بيئتي الأجمل، ومدى استفادة المعلمين، والطلبة، والبيئة المدرسية منها، لذا فقد تبلورت مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات مديرية تربية لواء ذيابان من وجهة نظرهم؟  
مشروع بيئتي الأجمل أنموذجاً؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات إجابات معلمي ومعلمات مدارس تربية لواء ذيابان حول دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع: مشروع بيئتي الأجمل أنموذجاً تُعزى لمتغير الجنس؟

## أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

\* تعرف دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات مديرية تربية ذيابان من وجهة نظرهم -مشروع مدرستي الأجمل أنموذجاً.-

\* استقصاء أثر متغير الجنس في دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات مديرية تربية لواء ذيابان من وجهة نظرهم -مشروع بيئتي الأجمل أنموذجاً.-

## أهمية الدراسة

استندت هذه الدراسة أهميتها من جملة اعتبارات نظرية وعملية جاءت كالتالي:

### أولاً: الأهمية النظرية

1- يُتوقع من هذه الدراسة أن تشخيص دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات مديرية تربية لواء

ذيبان من وجهة نظرهم.

2- يُؤمل من هذه الدراسة أن تساهم في سد ثغرة في مجال البحث التربوي فيما يتعلق بمشروع بيئتي الأجمل، ومساعدة

الباحثين على إجراء دراسات جديدة تعزز أو تتفق ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.

3- يُؤمل أن يكون في هذه الدراسة فائدة تمثل بحصول المعلمين أنفسهم على تغذية راجعة فيما يتعلق بأهمية المشاريع

المدرسية، بهدف زيادةوعيهم بهذه البرامج، وأهمية تطبيقها، الأمر الذي يحفّزهم على المشاركة بتنفيذها على

أرض الواقع.

4- يُؤمل أن تفيد هذه الدراسة القائمين على (مشروع بيئتي الأجمل) بتقديم تغذية راجعة حول نواحي القصور لمعالجتها،

ونقطة القوة لدعيمها، من خلال التخطيط المستقبلي لمشاريع مدرسية بيئية تحفز الجانب الإبداعي لدى

المعلمين والطلبة.

### ثانياً: الأهمية العملية

1- يُتوقع أن يستفيد المشرفون التربويون من أداة الدراسة في تقييم أداء المعلمين والمعلمات الذين نفذوا مشروع بيئتي

الأجمل في مدارسهم.

2- يُؤمل أن يستفيد المعلمون من أداة الدراسة الحالية في تقييم المشاريع المدرسية التي تناسبهم قبل الالتحاق بها عملياً.

## التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- **المشاريع المدرسية وتعرف اصطلاحياً:** عبارة عن خطة يتم اعتمادها من قبل فرد أو مجموعة أفراد، لتحقيق مقاصد

معينة عن طريق توقعها، من خلال توفير الوسائل الازمة لبلوغها (القاسمي، 2020).

- **وتعرف المشاريع المدرسية إجرائياً:** هي عبارة عن خطة محكمة تضعها وزارة التربية والتعليم ضمن ضوابط وشروط

معينة يشارك في تنفيذها مدير المدرسة، أو مدير المدرسة بالتعاون مع كادرهما التعليمي والطلبة والمجتمع

المحلي في المجتمع المدرسي، بهدف إحداث تغيير واضح على البيئة المدرسية.

- **مشروع بيئتي الأجمل ويعرف اصطلاحاً:** هو مشروع أطلقته جمعية الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي عام (2006)

تحت مسمى مشروع بيئتي الأجمل، برؤية تهدف إلى إيجاد بيئة تربوية ترتكز على خمسة محاور رئيسة جاءت

كالتالي: محور تنمية الجانب الذاتي، محور تنمية جانب الجمال، ومحور تنمية جانب النظافة، محور تنمية

جانب النظام، ومحور تنمية الجانب الصحي، بالإضافة إلى رسالة جاء فحواها الارتقاء بمدارس الأردن من

خلال وضع إطار منهج وعمل مؤسسي مشترك بين المعلمين والطلبة.

- **الإبداع ويعرف اصطلاحياً:** عملية ترتكز على العقل البشري، مع وجود بيئة مناسبة، ومشجعة، وسمات شخصية

معينة؛ لإيجاد ناتج إبداعي مستند إلى قدرات عقلية محددة (رمضان، 2016).

- **ويعرف إجرائياً:** تغيير واضح وغير مألف يتم إحداثه من قبل معلمٍ ومعلماتٍ لواء ذبيان، على البيئة المدرسية في

عدة جوانب.

- **معلمٌ ومعلماتٌ لواء ذبيان ويعرف إجرائياً:** هم معلمٌ ومعلماتٌ لواء ذبيان العاملون في المدارس الحكومية الذين

شاركوا في تنفيذ مشروع بيئتي الأجمل للعام الدراسي 2023/2022 في مدارسهم.

## حدود الدراسة ومحدداتها:

يراعى عند تعميم النتائج المحدّدات التالية:

- **الحدود الزمانية:** - أجريت هذه الدراسة في العام (2022/2023)

- **الحدود المكانية:** - اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء ذبيان التي شاركت في

مشروع بيئتي الأجمل، وعددها (10) مدارس.

- **الحدود البشرية:** - طُبقت هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية

لواء ذبيان الذين شاركوا في مشروع بيئتي الأجمل خلال العام الدراسي 2022/2023.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### أولاً: الإطار النظري

#### المحور الأول: المشاريع المدرسية ومشروع بيئتي الأجمل

##### مفهوم المشاريع المدرسية

تعددت تعريفات المشاريع المدرسية وتتنوعت لدى الكثير من الباحثين والكتاب، ولم تتفق الأبحاث والمؤلفات على مفهوم شامل واحد، إلا أنها قد عرفت على أنها واحدة من طرق التعلم، التي تهدف إلى إكساب الطلبة الخبرات والمعلومات التي يحتاجون إليها؛ لاعتمادها على التعلم الذاتي (المقبل، 2011). ومن منطلق الاهتمام بتنمية وتوسيع فئات المجتمع، خاصة جيل الناشئة بأهمية الحفاظ على بيئة المدرسة وإكسابهم المعرف الهامة، وفتح أفق التعاون مع الجهات والمؤسسات المختلفة الحكومية والخاصة في مجال الحفاظ على المدرسة وبيتها، وتنمية الحس الوطني والانتماء لدى أفراد المجتمع إلى جانب محاولة توحيد الجهود لحماية الفئات التي تحتاج إلى التوجيه والرعاية، فلا بد من وجود آليات لتنفيذ خطة وطنية شاملة تعني بذلك لتصبح بيئة المدرسة بيئة جاذبة، وأمنة ومسؤوليتها مسؤلية وطنية لجميع أفراد المجتمع بكافة مكوناته وفئاته (تاي، 2010).

##### مشروع بيئتي الأجمل

انطلاقاً من رؤية جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي المتمثلة في آفاق متقدمة للتميز والإبداع التربوي لنتمكن جيل المستقبل، ورسالتها المتمثلة بتقدير التربويين، وتحفيز المتميزين والمبدعين، ونشر ثقافة الإبداع وتعزيزها، تبنت جمعية الجائزة مجتمعات المعرفة كأسلوب لربط المتميزين والتربويين ضمن مجتمعات يؤمنون بإنشائها وديموتها لخدمة بيئاتهم التربوية، والارتقاء بها، أطلقت جمعية الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي مشروع بيئتي الأجمل عام (2006)، برؤية تهدف إلى إيجاد بيئة تربوية نظيفة، صحية، منظمة، محفزة للتميز والإبداع، وبرسالة جاء فحواها الارقاء بمدارس الأردن من خلال عمل مؤسسي، وانتماء من جميع المعلمين، حيث انطلقت المرحلة الأولى من مشروع بيئتي الأجمل في ثلاث مدارس، حيث جرى تطوير دليل مجتمع بيئتي الأجمل، والأدوات الخاصة به، والذي يعد بمثابة وثيقة إرشادية ومرجعية للعمل المنجز، إذ تم إعداد قصص نجاح وفيديوهات تجسد إنجازات مدارس المديرية المشاركة بمشروع بيئتي الأجمل (وزارة التربية والتعليم، 2022).

### أهداف مشروع بيئتي الأجمل

هدف مشروع بيئتي الأجمل إلى تحقيق جملة من الأهداف جاءت كالتالي(خبرني،2010):

- تقديم أدوات فاعلة لتحفيز التميّز والإبداع؛ بهدف الارتقاء بمدارس المملكة.
- تعزيز روح الانتماء لدى المجتمع المدرسي والمحلّي.
- توفير بيئة تربوية تسهم في زيادة وعي المتعلم وانتماءه لمدرسته.
- فتح المجال لمبادرات إبداعية من قبل المجتمع المدرسي، بهدف التغيير نحو الأفضل.
- تحفيز السلوك الإيجابي لدى الطلبة والمعلّمين نحو البيئة المدرسية من خلال عملهم في هذا المشروع.

### النّتاجات المتوقعة لمشروع بيئتي الأجمل

وضعت جمعية الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي (2020)، جملة من النّتاجات من خلال تنفيذ مشروع بيئتي الأجمل والتي تمثلت بزيادة وعي وانتماء جميع عناصر البيئة التربوية من خلال إثارة الدافعية للعمل والإنتاج والإبداع، وغرس مفاهيم المواطنة الصالحة، وتحمّل المسؤولية لدى كافة عناصر البيئة التربوية، والمحافظة على بيئـة آمنـة تتسم بالجمال، ومحفـرة للإبداع والتفكير، تحقيق شراكة فاعلة بين المدرسة والمجتمع المحلي ضمن عمل مؤسسي مستدام.

### عناصر نجاح مشروع بيئتي الأجمل

هناك عـدة عـناصر وضـعـتها جـمـعـيـة الـمـلـكـة رـانـيـا الـعـبـد الـلـه (2020)، يـجـب أـن تـتوـافـر لـضـمان نـجـاح مـشـرـوـع بيـئـيـ الأـجمـل وـالـتـي جـاءـت كـالـأـتـي:

- القائد (مدير المدرسة): وهو العنصر الداعم لجميع أفراد مجتمعه، وملتزم بتحقيق النتاجات المراد تحقيقها.
- الأعضاء (الطلبة، وكافة العاملين في المدرسة)، ممـن لديـهم الرغـبة في العمل والتطـوير والإـنجـاز.
- المجتمع المحلي من أفراد ومؤسسات وأولياء أمور.

### لجان مجتمع بيئتي الأجمل وموارده المشتركة وتحضيراته

يتضـمـن مجـمـع بيـئـيـ الأـجمـل أـربع لـجان رـئـيـسـة (الـجـمـالـ، النـظـافـةـ، النـظـامـ، الصـحـةـ)، لـكـلـ لـجـنةـ من هـذـهـ اللـجانـ نـتـاجـاتـ عـامـةـ تـتـضـمـنـ نـتـاجـاتـ فـرعـيـةـ، وـوـحدـاتـ قـيـاسـ خـاصـةـ بـكـلـ مـنـهـاـ، حـيـثـ يـقـومـ المـعـلـمـ، أوـ المـرـشدـ التـرـبـويـ بـتـشـكـيلـ هـذـهـ اللـجانـ، وـتـشـتـرـكـ هـذـهـ اللـجانـ فـيـ أـمـورـ عـدـةـ مـنـهـاـ (جمـعـيـةـ الـمـلـكـةـ رـانـيـاـ الـعـبـدـ الـلـهـ لـلـتـمـيـزـ التـرـبـويـ، 2020):

- الموارد البشرية: المتمثل بتشكيل فريق عمل من أعضاء الهيئة التدريسية الذين يمتلكون صفات تساعده في تنفيذ النتائج لجان مجتمع بيئي الأجمل.
- الموارد التكنولوجية: تشتراك اللجان في موارد تكنولوجية كالحاسوب، والطابعة، والكاميرا، والإذاعة المدرسية.
- يجب على مدير المدرسة أن يقوم بمجموعة خطوات بكل حرص وإتقان للتمكن من تنفيذ مشروع بيئي الأجمل في مدرسته، وتمثل هذه التحضيرات بمجموعة من الخطوات تسير بشكل منظم، تتمثل هذه التحضيرات بتشكيل فريق مشروع بيئي الأجمل وتوضيح أدوار دور كل فريق، ومن ثم تحديد الأولويات والفائد المرجوة من تنفيذ نتائج اللجان مقارنة بتكلفتها، ويتم هذا الأمر بشكل تشاركي، ومن ثم تحديد الوضع الحالي للمدرسة والوضع المراد بلوغه، واستقطاب المجتمع المحلي وذلك حسب الحاجة، التخطيط والتنفيذ، ومن ثم المتابعة والتطوير من قبل القائد (جمعية الملكة رانيا العبد الله، 2020).

## المotor الثاني: الإبداع

### مفهوم الإبداع

لم يتحقق الباحثون على وضع مفهوم محدد للإبداع، حيث تبأنت وجهات النظر في ذلك؛ نظراً لتدخل الحاجات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، واختلاف المعايير التي تصنّف الفرد المبدع من غيره، على الرغم من ذلك تم وضع بعض المفاهيم الشاملة التي توضح مفهوم الإبداع، فقد عرف حراشة (2012) الإبداع بأنه مجموعة من العمليات الناجمة من تفاعل ما يملكه الأفراد من قدرات عقلية وفكريّة مع ما يحيط بهم من مؤشرات بيئية، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق فكرة أو حل قضية، بما يحقق الفائدة للمدرسة والمجتمع. كما عُرِّف الإبداع بأنه عملية استحداث أو ابتكار شيء جديد، نقىض عن التقليد والمألوف (حسن، 2017). فالإبداع هو القدرة على خلق أشياء جديدة سواءً أفكار أو خدمات أو طرق وأساليب، لم تكن موجودة، بهدف الاستفادة منها في المنظمة (خساونة، 2010).

### أهمية الإبداع

إن الإبداع يمنح القوة على الإنتاج الأفضل في حياة الأفراد الآخرين، إذ أنه نمط حياة، وسمة شخصية، وطريقة لإدراك العالم، فالحياة تتمثل بتطوير مواهب الأفراد، واستخدام قدراتهم وتوظيفها في كل ما هو جديد، ويرى خيري (2012)

أن أهمية الإبداع تظهر في أنه يساعد الفرد في الوصول للحلول المناسبة للمشكلات، ويطور قدرة الأفراد على استبطاط الأفكار الجديدة، ويساهم في تحقيق الذات الإبداعية، وتنمية المواهب، وإدراك العالم بطريقة أفضل، كما أنه يمكن الفرد من الاستمتاع في اكتشاف الأشياء بنفسه، ويعلم على تطوير اتجاهات إيجابية نحو ما يواجه الفرد من تحديات، وإدارة المخاطر، ويحفز الميل إلى التعاون مع الآخرين، ويسهم في تطوير أساليب وأنماط التعلم، ويعلم على تطوير من قدرة الأفراد على التعامل مع التحديات والمواقف الحياتية بطريقة أكثر إبداعية.

### عناصر الإبداع

يتكون الإبداع من عدة عناصر (عبد اللطيف، 2004) جاءت كالتالي:

- الفرد المبدع: وهو الفرد الذي تتوافر لديه استعدادات وخصائص معينة للإبداع، خصائص معرفية كالذكاء ، والطلاقة، والمرؤنة، والخيال الواسع، وخصائص شخصية كحب الاستطلاع، والالتزام بالعمل.
- العملية الإبداعية: وهي الطريق التي يسلكها الفرد عند الشعور بالمشكلة؛ لمعرفة نقاط الضعف والجوانب الموجودة فيها، ومن ثم التوصل إلى حل إبداعي.
- المناخ الإبداعي: وهو موقف معقد ي العمل على استثارة العمليات الإبداعية بشكل مبدئي إلى أن يتم إنجاز هذه العمليات، وتقسم هذه البيئة إلى بيئه طبيعية، وبيئة نموذجية يتم تصميمها لإثارة القدرة على التفكير .
- الناتج الإبداعي: وهي المحصلة النهائية لأنماط السلوكية والأدائية المعرفية التي توصل إليها الفرد من اكتشافات ونظريات، وصولاً إلى نتائج ملموسة غير مألوفة.

### خصائص المعلم المبدع

- يرى غانم (2009)، والكناني (2005) وإبراهيم (2007)، أنه لا يمكن أن يتتصف المعلم بالإبداع مالم يتتصف بمجموعة من الخصائص جاءت كالتالي:
- الحساسية للمشكلات: قدرة المعلم وتفوّقه في اكتشاف المشكلة، والتعرّف على أسبابها، ونواحي القصور فيها، وتقديم الحلول المناسبة لها.
  - الطلاقة: قدرة المعلم على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والبدائل، والحلول المناسبة للمشكلات عند التعرّض لمثير أو سؤال معين في فترة زمنية محددة.
  - المرؤنة: قدرة المعلم على إنتاج عدد متّوّع من الأفكار والاستجابات، والانتقال من فكرة إلى أخرى، وعدم النظر إلى

الأشياء من جانب واحد.

- إعادة التنظيم: قدرة المعلم على تنظيم أفكاره وخبراته السابقة في بناء وتشكيل ترابط جديد يؤذن إلى فائدة عملية وشخصية في مجال الإبداع تتعكس آثارها على المجتمع.
- الإصالة: أن ينتج المعلم أفكاراً جديدة غير تقليدية، وغير شائعة لدى الأفراد والمجتمع.
- التقييم: أن يتحقق المعلم من ناتجه الإبداعي، وهل حقق الأهداف التي وضعها، وهل ساهم في إنتاج شيء جديد.

#### ثانياً: الدراسات السابقة

هدفت دراسة ستاخوفا وآخرون (Stakhova and et al, 2023) إثبات فاعلية تكوين استعداد الطلاب المعلمين للأنشطة البيئية من خلال تمارين منهجية إبداعية بناءً على الوثائق البيئية العالمية والمحلية، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، تم تطبيق الدراسة على الطلبة في جامعة فينيتسيا ميخايلو كوتسيوبنسكي الحكومية التربوية (أوكرانيا) وجامعة كاميانتس بوديلسكي الوطنية إيفان أوهيننكو (أوكرانيا)، ومعهد فينيتسا للتعليم البيداغوجي العالي، وتم تحديد اتجاهات تعليمية إبداعية جديدة للمحتوى البيئي في المؤسسات التربوية العليا، من خلال إجراء تحليل نهائي للمفاهيم الرئيسية للدراسة: "الإبداع" و "الأنشطة البيئية" و "الجاهزية" واقتربنا تعريفها الخاص لمصطلح "الاستعداد للأنشطة البيئية" (حماية وحفظ واستعادة الإمكانيات الطبيعية للطبيعة). بالإضافة إلى مراجعة تاريخية للطرق الإبداعية الرئيسية لتكوين الجاهزية للأنشطة البيئية الخاصة بالمعلمين. وتم اقتراح نظام التدريبات والمهام الإبداعية التي يجب استخدامها في مجمع «العمل الصفيي - العمل اللامنهجي - التدريب المستقل». تسمح التدريبات الإبداعية بتوسيع بانوراما التفكير البيئي للطلاب، لاكتساب المعرفة اللازمية من خلال التحليل والاعتماد الشخصي، لإثراء مخزون منهجي واحد بالمهام الأصلية غير القياسية للمواد الطبيعية والبيئية. كما تم الكشف عن تفاصيل إدخال نظام التدريبات الإبداعية للمحتوى البيئي لمعلمي المدارس الابتدائية في المستقبل. أظهرت النتائج أن متوسط مستوى الجاهزية للأنشطة البيئية لمعلمي المدارس الابتدائية في المستقبل هو مرتفع في الجامعتين، لكن معهد فينيتسا التعليم البيداغوجي العالي هو الرائد على مستوى عالٍ، لأن الطلاب استخدمو نظام التدريبات الإبداعية في العملية التعليمية.

هدفت دراسة (العطوانة، 2021) تعرف دور القيادة المدرسية في تربية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في بلدة حورة / بئر السبع من وجهة نظر المعلمين، تم اتباع المنهج الوصفي المحسّن، وبلغ عدد أفراد العينة 59

معلماً ومعلمة (45 ذكراً و 20 أنثى) تم اختيارهم بالطريقة القصديّة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات الالزمه. أظهرت النتائج أنَّ القيادة المدرسية تلعب دوراً كبيراً في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في بلدة حورة / بئر السبع من وجهة نظر المعلمين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً ما بين اتجاهات المعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

أجرت (نصار، 2020) دراسة هدفت تعرّف درجة توافر ثقافة الإبداع في مدارس لواء القويسنة وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (439) من مساعدي مدير، ومعلمين، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، أظهرت النتائج أنَّ درجة توافر ثقافة الإبداع، ومستوى الأداء الوظيفي في مدارس لواء القويسنة جاء مرتفعاً، كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لدرجة توافر ثقافة الإبداع تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

هدفت دراسة أجراها (السوكيت، 2018) تعرّف واقع المدرسة الثانوية في تنمية المواطنة البيئية لدى الطلاب واكتشاف المعوقات التي تواجهها المدرسة في أداء دورها لتنمية المواطنة البيئية في مصر، اتبعت الدراسة المنهج النوعي، وتم استخدام المقابلة كأداة للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (13) معلماً، وتوصلت النتائج إلى قيام المدرسة بدورها في تنمية المسؤولية البيئية لدى الطلبة، كما وأشارت النتائج اعتماد هذا الدور ذاتياً وفردياً غالباً على المعلمين، كما أظهرت النتائج أنَّ ضعف الدافعية لدى الطلبة، وقلة الدعم المادي، وقلة الأنشطة التي تهتم بالبيئة من أهم المعوقات في تنمية المواطنة البيئية.

أجرت (عنة، 2018) دراسة بهدف تعرّف دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش في تفعيل الأنشطة اللامنهجية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أنَّ تقديرات المعلمين لدور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش في تفعيل الأنشطة اللامنهجية لدى الطلبة جاء متوسطاً، باستثناء الجانب الاجتماعي الذي جاء مرتفعاً، وفي الدرجة الأولى، كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس في كافة المجالات باستثناء المجال الاجتماعي كانت الفروق لصالح الذكور.

أجرى جينيك (Genc, 2015) دراسة هدفت التحقيق في تأثير التعلم القائم على المشاريع على مواقف الطلاب تجاه البيئة. اتبعت الدراسة المنهج التجاري، وتكونت عينة الدراسة من (39) طالباً يأخذون دورة "التربية البيئية"، في تركيا، تم التحقيق في تغيرات الموقف تجاه البيئة لدى الطلاب الذين طوروا مشاريع حول المشكلات البيئية. تم استخدام تصميم توضيحي مختلط الأساليب لتوضيح نتائج الدراسة. بعد اطلاعهم على المفاهيم البيئية الأساسية والتعلم القائم على المشاريع، انخرط الطلاب في العمل الجماعي لتطوير مشاريع تتعلق بالمشاكل البيئية، تم تقديم المشاريع المطورة بهدف إعلام الطلاب. أشارت النتائج عدم وجود اختلاف كبير بين الجنسين في المواقف البيئية، كان للتعلم القائم على المشاريع تأثير إيجابي على المواقف البيئية للطلاب. حدد الطلاب استخدام التعلم القائم على المشاريع في التعليم البيئي كنهج مفيد، ومحفز للإبداع، ويشجع البحث ويؤفر التعلم الدائم.

استقصى (الزيتون، 2011) دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز في تنمية التفكير الإبداعي لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مديرى المدارس، تكونت العينة من جميع مديرى ومديرات المدارس في تربية محافظة جرش والبالغ عددهم (75) مديرًا و (88) مديرة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المحسّن، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ظهرت النتائج أنَّ دور جائزة الملكة رانيا العبد الله في تنمية الإبداع لمعلمي المدارس في محافظة جرش جاءت بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لدور الجائزة في تنمية التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس صالح الذكور.

## التعليق على الدراسات السابقة

- كان للدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية الأثر الكبير في تكوين خلفية عن المشاريع المدرسية، وتنمية الإبداع، وبناء أداة الدراسة، وتكون طرقاً لمنهجية الدراسة، و اختيار الوسائل والطرق الإحصائية.
- إجماع الدراسات السابقة على أهمية المشاريع في تنمية الإبداع لدى المعلمين والمعلمات والطلبة.
- بعد استعراض الدراسات السابقة، وجدت الباحثة أنَّ الدراسة الحالية اتفقت معها في منهج البحث المتبعة، والأداة المستخدمة، حيث اتبعت كافة الدراسات السابقة المنهج الوصفي المحسّن، باستثناء دراستي نصار (2020) حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة السوكويت (2018)، التي اتبعت المنهج النوعي، ودراسة كل من جينيك (Genc,2015)، ودراسة ستاخوفا وآخرون (Stakhova and et al, 2023) اللتان اتبعا

المنهج التجريبي.

- ركزت الكثير من الدراسات السابقة على أهمية الإبداع من جوانب عَدَّة، حيث تناولت دراسة ستاخوفا وآخرون (Stakhova and et al, 2023) إثبات فاعلية تكوين استعداد الطلاب المعلمين للأنشطة البيئية، وتطرقت دراسة العطاونة (2021) إلى دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى المعلمين، هذا وتناولت دراسة نصار (2020)، مدى توافر ثقافة الإبداع في مدارس لواء القويسنة، دراسة السوكيت (2018) في دراسة واقع المدارس الثانوية في تنمية المواطن البالغة، فيما ركزت دراسة عتمة (2016) على دور مدير المدارس في تفعيل الأنشطة اللامنهجية، كما تناولت دراسة الزبون (2011)، دور جائزة الملكة رانيا العبد الله في تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمين في المدارس الحكومية،

- كما ركزت دراسة جينيك (Genc, 2015) على التحقيق في تأثير التعلم القائم على المشاريع على مواقف الطلاب تجاه البيئة. فيما اختارت هذه الدراسة بدراسة المشاريع المدرسية وبالخصوص مشروع بيئتي الأجمل، وتظهر الأصلية في هذه الدراسة في كونها أول دراسة يتم إجراؤها على هذا المشروع وفق حدود علم الباحثة.

### منهجية الدراسة (الطريقة والإجراءات)

#### منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب النظري لفهم مشكلة الدراسة ووصفها وإعداد أدلة الدراسة (الاستبانة) وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة ثم جمع البيانات وتحليلها.

#### مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية التابعة لواء ذياب، الذين شاركوا بتنفيذ مشروع مدرستي الأجمل في مدارسهم، والبالغ عددهم حسب السجلات الرسمية للمشروع (46) معلماً ومعلمة. حيث تم تطبيق المشروع في (12) مدرسة خلال العام الدراسي (2022-2023). والجدول (1) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

## الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

النسبة المئوية	العدد	المستوى	المتغير
32.6%	15	ذكر	الجنس
67.4%	31	أنثى	

## أداة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة)، من خلال الاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة، الذي يتعقّل بموضوع الإبداع في المشاريع المدرسية، دراسة أوستروفسكا وآخرون (Ostrovskaya et al., 2023)، ودراسة حنة وحملاوي (2020)، والاستعانة بالدليل التدريسي الأساسي لجمعية الملكة رانيا العبدالله، والذي يعدّ المرجع الأساس لهذا المشروع، والاستعانة بمقيمي المشروع من المشرفين والمشرفات في مديرية تربية لواء ذيابان، والبالغ عددهم (6) مقيمين، حيث تكونت أداة الدراسة (29) فقرة موزعة على خمسة محاور رئيسة جاءت كالتالي: محور تنمية الجانب الذاتي وتكون من (9) فقرات، محور تنمية جانب الجمال وتكون من (5) فقرات، محور تنمية جانب النظافة وتكون من (5) فقرات، محور تنمية جانب النظام وتكون من (5) فقرات، ومحور تنمية الجانب الصحي وتكون من (5) فقرات، وبناء عليه تكونت الاستبانة من جزأين جاءا كالتالي:

- تضمن الجزء الأول المعلومات الديمغرافية: الجنس، وله مستويان (ذكر، أنثى).
- القسم الثاني (المقياس): تضمن المقياس عدة فقرات لقياس درجة دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات لواء ذيابان من وجهة نظرهم، تم استخدام مقياس ليكرت ممثلاً بدرجاته الخمس (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وُترجم عددياً (1,2,3,4,5) على الترتيب، للإجابة على فقرات مقياس دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع، وللحكم على إجابات أفراد عينة الدراسة من خلال قيمة المتوسط الحسابي تم استخدام المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) / عدد البذائل، ليُصبح طول الفئة =  $(1-5) / 3 = 1.33$ ، ونحصل على

ثلاثة مستويات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) موضحة كالتالي لأغراض تحليل نتائج الدراسة:

## الجدول (2): الحكم على إجابات الأفراد من خلال قيمة المتوسط الحسابي

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي	أكبر أو يساوي	متوسطة	منخفضة
مدى المتوسط الحسابي	أكبر من 3.67	3.67	2-3.33	أقل من 2.33

**صدق أداة الدراسة**

للتتحقق من صدق أداة الدراسة اعتمدت الباحثة طريقتين:

**أ- الصدق المحتوى:** تم عرض الاستبانة على عدد من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة في قسم المناهج وطرق التدريس العامة والبالغ عددهم (3)، وعدد من المشرفين والمشرفات المخولين بمتابعة مدى تطبيق هذا المشروع على أرض الواقع وعدهم (6) مشرفين ومشرفات، وعدد من مدراء المدارس، والمعلمين الذين طبقوا المشروع في مدارسهم وعدهم (8)، وذلك لتحديد مدى انتفاء كل فقرة من الفقرات للمحور الذي تتنمي إليه، والتتأكد من وضوح الفقرات، وصياغتها اللغوية، وإضافة أي ملاحظات أخرى، إذ تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (32) فقرة، تم توزيعها على المحاور الخمسة، وبعد الأخذ بتصانيف المحكمين تم حذف ثلاث فقرات لعدم مناسبتها للمحاور الخاصة بالمشروع، لتظهر أداة الدراسة بصورة النهائية المكونة من (29) فقرة، موزعة على خمسة محاور رئيسة جاءت كالتالي: محور تنمية الجانب الذاتي، وتكون من (9) فقرات، محور تنمية جانب الجمال وتكون من (5) فقرات، محور تنمية جانب النظافة وتكون من (5) فقرات، محور تنمية جانب النظام، وتكون من (5) فقرات، ومحور تنمية الجانب الصحي، وتكون من (5) فقرات.

**ب- صدق الاتساق الداخلي:** تم التتحقق من صدق الاتساق الداخلي بتوزيع الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، بلغ عددها (15) معلماً ومعلمة، دون استبعادها من عينة الدراسة لصغر حجمها، وذلك من خلال قياس العلاقة بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): نتائج معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

الدرجة الكلية	تنمية محور الجانب الصحي	محور تنمية جانب النظام	محور تنمية جانب النظافة	محور تنمية جانب الجمال	محور تنمية الجانب الذاتي	المحاور
					1	محور تنمية الجانب الذاتي
				1	**0.40	محور تنمية جانب الجمال
			1	0.22-	**0.23-	محور تنمية جانب النظافة

		1	**0.32-	**0.32	**0.34	محور تنمية جانب النظام
	1	**0.31	**0.51	*0.10-	**0.33	محور تنمية الجانب الصحي
1		**0.55	**0.61	**0.50	**0.80	الدرجة الكلية

\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.00)  
\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

يُلاحظ من الجدول (3) أنَّ العلاقة بين كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية للمقياس كانت إيجابية ودالة إحصائيًا، وهذا يعني أنَّ هناك اتساقًا داخليًّا بين الدرجة الكلية للأداة والمحاور الخاصة بأداة الدراسة.

### ثبات أداة الدراسة

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاع الدراسة من مجتمع الدراسة، حيث بلغ عددها (15) معلمًا ومعلمة باستخراج معامل الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول (4) قيم معامل الثبات كرونباخ ألفا لمقياس دور المشاريع التدريبية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات لواء ذيبيان.

الجدول (4): قيم معامل الثبات كرونباخ ألفا لمقياس درجة دور المشاريع المدرسة في تنمية الإبداع

محاور أداة الدراسة	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا
تنمية الجانب الذاتي	9	0.92
تنمية جانب الجمال	5	0.88
تنمية جانب النظافة	5	0.94
تنمية جانب النظام	5	0.93
تنمية الجانب الصحي	5	0.90
المقياس ككل	29	0.97

يُلاحظ من الجدول (4) أنَّ قيم معامل الثبات كرونباخ ألفا لمقياس درجة دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع تراوحت بين (0.88-0.94)، بحيث بلغت قيمة الثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.97)، ولمحور تنمية الجانب الذاتي (0.92)، ولمحور تنمية جانب الجمال (0.88)، ومحور تنمية جانب النظافة (0.94)، ومحور تنمية جانب النظام (0.93)، أمَّا محور تنمية الجانب الصحي فكانت قيمة الثبات كرونباخ ألفا (0.90)، هذا يعني أنَّ مقياس دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع يتمتع بمستوى ثبات عالي جدًا، بسبب قيم الثبات ألفا كرونباخ العالية لكل من محاور الدراسة وللمقياس ككل.

**إجراءات الدراسة**

تم اتباع مجموعة من إجراءات جاءت كالآتي:

- 1- بناء أداة الدراسة من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات العلمية السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ للحصول على المعلومات الالزام.
- 2- التحقق من دلالات صدق أداة الدراسة وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في قسم المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية، ومشروفي مشروع بيئتي الأجمل ومعلمين ومعلمات ممن نفذوا المشروع في مدارسهم، ومدراء ومديرات تم تطبيق المشروع في مدارسهم.
- 3- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة.
- 4- تجميع البيانات وإجراء الاختبارات الإحصائية الالزمة لتحليل البيانات والإجابة على أسئلة الدراسة.
- 5- الخروج بالتوصيات استناداً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

**المعالجة الإحصائية**

إجراءات المعالجة الإحصائية التي تم تطبيقها في الدراسة الحالية باستخدام برمجية وحدة الحزم الإحصائية للعلوم

الاجتماعية (SPSS-Version 21) موضحة كالتالي:

1. للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم إيجاد معامل الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا.
2. تم إجراء اختبار Shapiro wilk شايبرو-ويلك لكون العينة أصغر من 50؛ للتحقق من مدى اعتدالية توزيع البيانات (التوزيع الطبيعي) لجميع متغيرات الدراسة بناءً على اختلاف متغير الجنس (ذكر / أنثى)، والجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (5) نتائج اختبار Shapiro wilk شايبرو-ويلك للتحقق من مدى اعتدالية توزيع البيانات (التوزيع الطبيعي)

متغيرات الدراسة	الجنس	Statistic القيمة الإحصائية	Degree of Freedom درجة الحرية	Sig. value قيمة الدالة الإحصائية
تنمية الجانب الذاتي	ذكر	0.934	15	0.31*
	أنثى	0.955	31	0.22*
تنمية جانب الجمال	ذكر	0.946	15	0.46*
	أنثى	0.936	31	0.06*
تنمية جانب النظافة	ذكر	0.905	15	0.12*
	أنثى	0.936	31	0.06*

تنمية جانب النظام	ذكر	0.901	15	<b>0.10*</b>
	أنثى	0.941	31	<b>0.09*</b>
تنمية الجانب الصحي	ذكر	0.901	15	<b>0.10*</b>
	أنثى	0.940	31	<b>0.08*</b>
الدرجة الكلية	ذكر	0.949	15	<b>0.97*</b>
	أنثى	0.956	31	<b>0.22*</b>

\* غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\leq 0.05$ ).

يتضح من الجدول (5) أنَّ قيمة الدلالة الإحصائية لجميع متغيرات الدراسة بناءً على اختلاف الجنس أكبر من (0.05)، وهذا يدلُّ على اعتدالية توزيع البيانات (التوزيع الطبيعي للبيانات)، لذا سيتم استخدام أحد الاختبارات البارا متريَّة المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

للإجابة عن السؤال الأول: - تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات مديرية تربية لواء ذياب من وجهة نظرهم.

للإجابة عن السؤال الثاني: تم تطبيق اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات مديرية تربية لواء ذياب التي تُعزى لمتغير الجنس.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات مديرية تربية لواء ذياب من وجهة نظرهم -مشروع بيئي الأجمل أنموجاً؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مقياس دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات مديرية تربية لواء ذياب، الجدول (6) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس درجة فاعلية المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات لواء ذياب

الرتبة	الدرجة	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحور
1	مرتفعة	83.4%	0.47	4.17	تنمية الجانب الذاتي
5	مرتفعة	81.2%	0.59	4.06	تنمية جانب الجمال
3	مرتفعة	82%	0.54	4.10	تنمية جانب النظافة
2	مرتفعة	83%	0.50	4.14	تنمية جانب النظام
4	مرتفعة	81.6%	0.52	4.08	تنمية الجانب الصحي
	مرتفعة	82.4%	0.42	4.12	المقياس ككل

يتضح من الجدول (6)، أنَّ قيم المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة الدراسة حول دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع تراوحت ما بين (4.06-4.17) وبدرجة تقدير مرتفعة لكافة المحاور، حيث جاء في المرتبة الأولى محور "تنمية الجانب الذاتي" بمتوسط حسابي (4.17) وبدرجة تقدير مرتفعة، وفي المرتبة الثانية محور "تنمية جانب النظام" بمتوسط حسابي (4.14) وبدرجة تقدير مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة محور "تنمية جانب النظافة" بمتوسط حسابي (4.10) وبدرجة تقدير مرتفعة، وفي المرتبة الرابعة محور "تنمية الجانب الصحي" بمتوسط حسابي (4.08) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما في المرتبة الأخيرة جاء محور "تنمية جانب الجمال" بمتوسط حسابي (4.06) وبدرجة تقدير مرتفعة، فيما بلغ المتوسط على المشروع، وتقديم التحفيز المعنوي والمادي للمشروع وللمعلمين المشرفين على تفزيذه، ووجود عنصر التنافس بين الإدارات المدرسية الأمر الذي يجعلها تكتُّف جهودها وكامل إمكانياتها لتحقيق أفضل النتائج، بالإضافة إلى حاجة المعلمين والمعلمات لكتب الشكر والشهادات التقديرية؛ كونها أحد أهم عناصر ملف الإنجاز المقدم لنيل الرتب، كما أنَّ للإعلام المدرسي دوراً مهماً في نجاح هذه المشاريع، والذي أبرز بدوره قصص نجاح أبدع في تقديمها المعلمون والمعلمات على أرض الواقع، مثل صفحات المدارس، ومديريات التربية والتعليم على موقع التواصل الاجتماعي، في كافة محافظات المملكة، التي تم ربطها مع وزارة التربية والتعليم، كما لعبت البرامج التربوية دوراً مهماً في ترسیخ ثقافة المشاريع المدرسية، وإبراز دورها في تنمية جوانب الإبداع بشكل عام، وتنمية الجوانب المهاراتية والنفسية بشكل خاص، كما أنَّ هذه المشاريع تخرج عن الجانب الروتيني في العملية التعليمية لذا يلجأ إليها المعلمون والمعلمات والطلبة لإظهار مهاراتهم الإبداعية المتعددة. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من ستاخوفا وآخرون (Stakhova and et al, 2023)، ودراسة العطاونة (العطاطون، 2021)، ودراسة نصار (2020)، ودراسة (الزيتون، 2011)، ودراسة جينيك (Genc, 2015)، فيما اختلفت مع دراسة السوكيت (السوكيت، 2018)، ودراسة (عنة، 2018).

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل محور من محاور مقياس دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع، النتائج مُوضحة بالتفصيل بالجدول (7-11).

## 1. محور تنمية الجانب الذاتي

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور "تنمية الجانب الذاتي" حسب قيمة المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	محظى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الفاعلية	الرتبة
1	الجرأة في طرح الأفكار غير المألوفة	4.04	0.70	81%	مرتفعة	9
2	تحفيز الشعور بالمنافسة والرغبة في الوصول لمراحل متقدمة.	4.24	0.64	84.8%	مرتفعة	2
3	الاطلاع على تجارب المدارس الأخرى، والاستفادة منها.	4.17	0.64	83.4%	مرتفعة	5
4	الحرص على إحداث تغييرات في أساليب العمل من مرة لأخرى.	4.15	0.63	83%	مرتفعة	6
5	امتلاك مهارات إدارة الوقت، والتعاون.	4.22	0.63	84.4%	مرتفعة	3
6	تعزيز الشعور بالثقة بالنفس.	4.20	0.65	84%	مرتفعة	4
7	العمل مع اللجان بروح الفريق الواحد.	4.30	0.59	86%	مرتفعة	1
8	تطوير الأفكار واستخدامها بشكل مختلف وجديد.	4.11	0.74	82.2%	مرتفعة	7
9	القدرة على تحليل وتشخيص مشكلات العمل، وطرح بدائل عدة للتعامل معها للوصول إلى حلول.	4.09	0.72	82%	مرتفعة	8

يتضح من الجدول (7) أنَّ المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور "تنمية الجانب

الذاتي" تراوحت ما بين (4.04-4.30)، حيث جاءت الفقرة رقم (7) ونصها "العمل مع اللجان بروح الفريق الواحد" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.30) وبدرجة تقدير مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (2) ونصها "تحفيز الشعور بالمنافسة والرغبة في الوصول لمراحل متقدمة" بمتوسط حسابي (4.24) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "الجرأة في طرح الأفكار غير المألوفة" بمتوسط حسابي (4.04) ودرجة تقدير مرتفعة.

## 2. محور تنمية جانب الجمال

الجدول (8) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور "تنمية جانب الجمال" حسب قيمة المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	محظى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة	الرتبة
1	استغلال الموارد والمساحات الخضراء المتاحة داخل المدرسة	4.11	0.71	82.2%	مرتفعة	2
2	إعادة تدوير المواد الورقية، والبلاستيكية، لتصميم أشكال ونمذج جمالية	3.98	0.77	79.6%	مرتفعة	5
3	تبني أفكار وأساليب غير مألوفة لإبراز الجانب الجمالي	4.04	0.73	81%	مرتفعة	3
4	إيجاد طلبة يتصرفون بسلوكيات إيجابية نحو البيئة ويفقدون أهمية المحافظة على جماليتها	4.02	0.68	80.4%	مرتفعة	4
5	الإبداع في إظهار الجانب الجمالي للمدرسة (مدخلها، ساحتها، ممراتها، صفوفها)، بطرق وأساليب مختلفة	4.22	0.70	84.4%	مرتفعة	1

يتضح من الجدول (8) أنَّ المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور "تنمية جانب الجمال" تراوحت ما بين (3.98-4.22)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "الإبداع في إظهار الجانب الجمالي للمدرسة (مداخلها، ساحتها، ممراتها، صفوتها)، بطرق وأساليب مختلفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.22) وبدرجة تقدير مُرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "استغلال الموارد والمساحات الخضراء المتاحة داخل المدرسة" بمتوسط حسابي (4.11) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أمَّا في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (2) ونصها "إعادة تدوير المواد الورقية، والبلاستيكية، لتصميم أشكال ونمذج جمالية" بمتوسط حسابي (3.98) ودرجة تقدير مُرتفعة.

### 3. محور تنمية جانب النظافة

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور "تنمية جانب النظافة" حسب قيمة المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	محوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة	الرتبة
1	متابعة نظافة ممتلكات المدرسة المتعلقة بخزانات المياه والمرافق الصحية بشكل دوري.	4.30	0.73	86%	مُرتفعة	1
2	تقديم محاضرات بطرق مبتكرة غير تقليدية بهدف تعزيز أهمية المحافظة على نظافة مرافق المدرسة	3.98	0.68	79.6%	مُرتفعة	5
3	اتباع خطة مدروسة ومحكمة وفق زمن محدد لكل إجراء.	4.09	0.69	82%	مُرتفعة	3
4	تقديم المبادرات المجتمعية لدعم جانب نظافة المدرسة.	4.06	0.75	81.2%	مُرتفعة	4
5	تقديم التعزيز للفرق واللجان المبدعة.	4.11	0.71	82.2%	مُرتفعة	2

يتضح من الجدول (9) أنَّ المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور "تنمية جانب النظافة" تراوحت ما بين (3.98-4.30)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "متابعة نظافة ممتلكات المدرسة المتعلقة بخزانات المياه والمرافق الصحية بشكل دوري" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.30) وبدرجة تقدير مُرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "تقديم التعزيز للفرق واللجان المبدعة" بمتوسط حسابي (4.11) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أمَّا في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (2) ونصها "تقديم محاضرات بطرق مبتكرة غير تقليدية بهدف تعزيز أهمية المحافظة على نظافة مرافق المدرسة" بمتوسط حسابي (3.98) ودرجة تقدير مُرتفعة.

#### 4. محور تنمية جانب النظام

**الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور "تنمية جانب النظام" حسب قيمة المتوسط الحسابي**

رقم الفقرة	محظى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة	الرتبة
1	الإبداع في تصميم عبارات ولوحات إرشادية وتوعوية تعبر عن أهمية الالتزام بالتعليمات والقوانين المدرسية	4.09	0.72	82%	مرتفعة	5
2	الإبداع في ابتكار طرق تعمل على تنظيم اصطاف الطلبة، وتوضح أماكن وقوفهم أثناء الاصطاف في الطابور الصباحي	4.11	0.71	82.2%	مرتفعة	4
3	الحرص على أن أكون قدوة حسنة داخل المدرسة وخارجها.	4.22	0.66	84.4%	مرتفعة	1
4	تعزيز قيم المواطنة الصالحة وتحمل المسؤولية.	4.17	0.64	83.4%	مرتفعة	2
5	إنجاز الأعمال الموكلة بأسلوب متعدد ومختلف.	4.13	0.69	82.6%	مرتفعة	3

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور "تنمية جانب النظام" تراوحت ما بين (4.09-4.22)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) ونصّها "الحرص على أن أكون قدوة حسنة داخل المدرسة وخارجها" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.22) وبدرجة تقدير مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (4) ونصّها "تعزيز قيم المواطنة الصالحة وتحمل المسؤولية" بمتوسط حسابي (4.17) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (1) ونصّها "الإبداع في تصميم عبارات ولوحات إرشادية وتوعوية تعبر عن أهمية الالتزام بالتعليمات والقوانين المدرسية" بمتوسط حسابي (4.09) ودرجة تقدير مرتفعة.

#### 5. محور تنمية الجانب الصحي

**الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور "تنمية الجانب الصحي"**

رقم الفقرة	محظى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة	الرتبة
1	تقديم محاضرات بطرق مبتكرة غير تقليدية، مثل الاستعانة بجهات مختصة بهدف توعية الطلبة حول الإجراءات الصحية والوقائية الواجب اتباعها.	4.11	0.77	82.2%	مرتفعة	2
2	توفير الاحتياطات والتجهيزات للحالات المفاجئة.	4.02	0.68	80.4%	مرتفعة	5
3	الإبداع في توظيف المناهج المدرسية في توعية الطلبة فيما يتعلق الجانب الصحي	4.06	0.74	81.2%	مرتفعة	4
4	الحرص على العمل في بيئة خالية من الضغوط.	4.09	0.72	82%	مرتفعة	3
5	التفقد والمراجعة الدورية لكل مرحلة من مراحل الجانب الصحي.	4.20	0.75	84%	مرتفعة	1

يتضح من الجدول (11) أنَّ المتosteٌات الحاسبيَّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور "تنمية الجانب الصحي" تراوحت ما بين (4.02-4.20)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "التقدُّم والمراجعة الدوريَّة لكل مرحلة من مراحل الجانب الصحي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.20) وبدرجة تقدير مُرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "تقديم محاضرات بطرق مبتكرة غير تقليدية، والاستعانة بجهات مختصَّة بهدف توعية الطلبة" بمتوسط حسابي (4.11) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أمَّا في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (2) ونصها "توفير الاحتياطات والتجهيزات للحالات المفاجئة" بمتوسط حسابي (4.02) ودرجة تقدير مُرتفعة.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متosteٌات إجابات معلمٍي ومعلمات مدارس تربية لواء ذبيان حول دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع -مشروع بيئتي الأجمل أنموذجًا- التي تعزى لمتغير الجنس؟** للإجابة عن هذا السؤال، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتosteٌات الحاسبيَّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المشاريع المدرسية التي تُعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، تم استخدام اختبار للعينات المستقلة، الجدول (12) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (12): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة دور المشاريع المدرسية التي تُعزى لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة المحسوبة	قيمة الدلالة الإحصائية
تنمية الجانب الذاتي	ذكر	15	3.98	0.43	-2.00	0.04*
	أنثى	31	4.26	0.46		
تنمية جانب الجمال	ذكر	15	4.01	0.37	-0.60	0.55
	أنثى	31	4.10	0.65		
تنمية جانب النظام	ذكر	15	4.07	0.31	-0.36	0.72
	أنثى	31	4.12	0.63		
تنمية جانب النظافة	ذكر	15	4.17	220.	-0.36	0.72
	أنثى	31	4.13	0.59		
تنمية الجانب الصحي	ذكر	15	3.97	0.30	-1.37	0.18
	أنثى	31	4.15	0.60		
المقياس ككل	ذكر	15	4.02	0.27	-1.31	0.20
	أنثى	31	4.17	0.48		

\* دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ).

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتواسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمى ومعلمات مدارس تربية لواء ذيابان التي تُعزى لمتغير الجنس للمقياس ككل، وعند المحاور التالية: (تنمية جانب الجمال، تنمية جانب النظام، تنمية جانب النظافة، تنمية الجانب الصحي)، حيث كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ). تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ فئة المعلمين والمعلمات من الفئات المثقفة والواعية التي ترتكز دائماً على تنمية الجوانب الجمالية والسعيدة لإبرازها في أعمالهم، وهذا نلاحظه يومياً في مدارسنا من خلال الاهتمام بتزيين الغرف الصفية خاصة ومرافق المدرسة عامة، كما تعلّم الباحثة هذه النتيجة إلى انضباط المعلمين والمعلمات والتزامهم بالأنظمة والقوانين المدرسية بشكل عام، من حيث الالتزام بالطابور الصباحي، ومواعيد الحصص الصفية، والالتزام بالتحضير اليومي، إذ ساهمت هذه العوامل جميعها في ظهور هذه النتيجة، كما أنّ اهتمام وزارة التربية والتعليم وتركيزها ومتابعتها للأبنية المدرسية، الأمر الذي ساهم في زيادة اهتمام المعلمين والمعلمات بنظافة المرافق المدرسية بشكل مستمر، من زراعة الأشجار والأزهار، وإعداد برامج خاصة لمتابعة هذا الجانب. كما تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ تركيز وزارة التربية على الجوانب الصحية داخل المدارس من خلال النشرات التربوية، واجتماع لجان الصحة المدرسية، وتوعيتهم للمعلمين والمعلمات بأهمية الارتفاع بالجانب الصحي، والحرص على صحة العاملين والطلبة في البيئة المدرسية وسلامتهم، الأمر الذي كان له دور في تنمية الجانب الصحي. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جينيك (Genc, 2015)، واختلفت مع دراسة (العطاؤنة، 2021)، ودراسة (الزيتون، 2011).

وتعزّز الباحثة ارتفاع نسبة هذه المحاور إلى قيام وزارة التربية والتعليم بتقديم محفّزات عَدَّة للفئات التي تعمل في هذه المشاريع، إذ تمنح من يعمل في مثل هذه المبادرات يحصل على تقارير سنوية ممتازة، وكتب شكر، وجوائز أخرى، مما ساهم في تبني المعلمين والمعلمات لهذه المشاريع والتفاف فيما بينهم لإنجاحها.

يُظهر الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتواسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محور "تنمية الجانب الذاتي"، حيث كانت قيمة (ت) التي بلغت (-2.00) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث، وتعزّز الباحثة ذلك بسبب التزام المعلمات بالأسس والتعليمات للبرامج والمشاريع التعليمية، والدورات التدريبية أكثر من الذكور، كما أنّ الإدارات المدرسية في مدارس الإناث أكثر ضبطاً

والتزاماً في تطبيق مثل هذه المشاريع. اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العطاؤنة، 2021)، واختلفت مع دراسة (الزبون، 2011).

## التوصيات

استناداً لما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنَّها توصي بالآتي:

- توسيع مظلة مشروع بيئتي الأجمل ليشمل كافة المدارس.
- طرح برامج تدريبية إبداعية ترَكَّز على تنمية الجانب الذاتي للمعلمين الذكور.
- طرح مشاريع مدرسية جديدة تتميِّز بجوانب الإبداعية لدى المعلمين.
- إجراء المزيد من الدراسات على مبادرات ومشاريع مدرسية أخرى.

## المصادر والمراجع

### المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، مجدى. (2007). سلسلة التفكير والتعليم والتعلم لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء سيناريوهات تربوية مقترحة، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- أبو عجوة، عبد الله حسين. (2018). القيادة الابتكارية ودورها في الحد من مقاومة التغيير التنظيمي، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- تايه، فيصل. (2010). مدرستي، بيئتي الأجمل - مسؤوليتي، موقع عمون، تم الاسترجاع بتاريخ (4/8/2022). مدرستي، بيئتي الأجمل، مسؤوليتي، فيصل تايه | كتاب عمون | وكالة عمون الإخبارية (ammonnews.net)
- جمعية الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي. (2020). التعريف بالمشروع - جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي (qra.jo)
- جمعية الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي. (2020). تم الاسترجاع بتاريخ (1/8/2022). الدليل العام للمشروع - جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي (qra.jo)
- حنة، عبد القادر وحملاوي، عقبة. (2020). إستراتيجيات التدريس في المدرسة الجزائرية الحديثة وصعوبات تطبيقها (استراتيجية التعلم القائم على المشروع نموذجاً)، الملتقى الوطني الأول حول المدرسة الجزائرية الإشكالات والتحديات 18-19 شباط، 2020. جامعة الوادي، ليبيا.
- حراحشة، فرج عبد الله. (2012). أثر ثقافة المنظمة على الإبداع والميزة التنافسية على القطاع الفندقي في الأردن، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- حسين، إنتصار نجيب. (2022). مميزات وعيوب طريقة المشروع وعلاقتها بالمدرسة المنتجة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 35(2)، 102-122.

- حسن، سلام نصر. (2017). *الإبداع الإداري في الوظيفة العامة*، وزارة الزراعة، العراق.
- خبرني، (24 يناير 2010). بيئي الأجمل في عامه الثاني، خبرني نيوز. تم الاسترجاع بتاريخ (3/8/2022).
- خصاونة، عاطف لطفي. (2010). *إدارة الإبداع والابتكار في منظمات الأعمال*، عمان: دار الحامد للنشر.
- خيري، أسامة محمد. (2012). *إدارة الإبداع والابتكارات*، عمان: دار الرأي للنشر والتوزيع.
- رمضان، منال حسن. (2016). *إستراتيجيات التعلم النشط - التعلم النشط، ضبط الذات، التفكير الإيجابي- الإبداع والشعور الإبداعي*، عمان: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- الزبون، فادي خليفة. (2011). دور جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز في تنمية التفكير الإبداعي لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مدير المدارس، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة آل البيت، المفرق.
- السوكيت، أحمد بن عبد الله. (2018). تنمية المواطنة البيئية لدى طلاب المدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، 13(4)، 289-330.
- السيف، توفيق. (14، نوفمبر، 2018). حول البيئة المحفزة للابتكار، الشرق الأوسط، جريدة العرب الدولية.[حول البيئة](#)  
[المحفزة للابتكار | الشرق الأوسط\(aawsat.com\)](http://aawsat.com)
- صفر، عمار حسن؛ آغا، ناصر حسن. (2017). اتجاهات التربويين نحو المشروعات الخاصة بتطوير المنظومة التربوية في دولة الكويت- الأهمية، المدخل، المعوقات، *المجلة الأردنية للفنون*، 10(2)، 113-136.
- عبد اللطيف، تحسين. (2004). *دليل المعلم إلى تنمية مهارات التفكير*، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عتمة، أمل شاهر. (2018). دور مدير المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش في تفعيل الأنشطة اللامنهجية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة جرش.
- العطاونة، ماجد منور. (2021). دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في حوره / بئر السبع من وجهة نظر المعلمين، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (68) ، 300-317.

- غانم، محمد. (2009). *مقدمة في تدريس التفكير*، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- القاسمي، محمد الأزهر. (2020). *محاضرات في الدافعية والمشروع المدرسي*، جامعة محمد البشير الإبراهيمي بـ بوعريبيج، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.
- الكناني، ممدوح. (2005). *سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته*، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مغربي، ريم. (2015). *إستراتيجيات التدريس*، تم الاسترجاع بتاريخ (25\7\2022)، [استراتيجيات التدريس: طريقة المشروع في التدريس \(teaching--strategies.blogspot.com\)](http://teaching--strategies.blogspot.com)
- محروس، محمد أنور؛ عبد السلام، إيناس زكريا؛ حجازي، صباح شعبان. (2016). دور البيئة في تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مصر : *مجلة الدراسات والبحوث البيئية*، 6(1)، 8-14.
- المقبل، فهمي توفيق. (2011). *النشاط المدرسي، مفهومه، تنظيمه، علاقته بالمنهج*، بيروت: دار الميسرة.
- نصار، سلمى يوسف. (2020). *درجة توافق ثقافة الإبداع في مدارس لواء القويسنة وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، عمان، جامعة الشرق الأوسط.
- النهام، صالح سالم. (2016). *الإبداع، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية*، 53(612)، 3.
- وزارة التربية والتعليم، (30 يوليوليو 2022). *مشروع بيئتي الأجمل*، تم الاسترجاع بتاريخ (25/7/2022). مشروع مجتمع بيئتي الأجمل | وزارة التربية والتعليم ([moe.gov.jo](http://moe.gov.jo))

#### المراجع باللغة الأجنبية:

- Abdul-Latif, Tahseen. (2004). Teacher's Guide towards Developing Thinking Skills, Amman: Dar Wa'el for Publishing and Distribution.
- Abu Ajweh, Abdullah Hussein (2018). Innovative leadership and its role in reducing resistance to organizational change, unpublished master thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Al Naham, Salih Salem. (2016). Creativity, the Ministry of Endowments and Islamic Affairs, 53 (612), 3.

- Al Sokeet, Ahmad bin Abdullah. (2018). Developing environmental citizenship among secondary school students from teachers' point of view, the Journal of Educational and Human Studies, 13(4), 289-330.
- Al-Kinani, Mamdouh (2005). The psychology of creativity and the methods of its development, Amman, Jordan: Al Masirah House for publication and distribution. Mahrous, Mohammad Anwar; Abdul-Salam, Enas Zakaria; Hijazi, Sabah Sha'aban (2016). The role of the environment in developing creativity among primary school students, Egypt: The Journal of Environmental Studies and Research, 6(1), 14-8.
- Al-Moqbil, Fahmi Tawfiq (2011). School activity, its concept, organization, and relationship to the curriculum, Beirut: Al-Maysarah House.
- Al-Osaimi, Nora Ahmad Sa'ad. (2018). The extent of the effectiveness of developmental educational projects and programs in schools in the educational system from the perspective of male and female teachers in Dhofar Governorate in the Sultanate of Oman, the Journal of Educational and Psychological Sciences, 2 (23), 118-96.
- Al-Qasimi, Mohammad Al-Azhar. (2020). Lectures About motivation and school projects, Mohammad Al Bashir Brahimi University, Bordj Bou Arréridj, the Faculty of Social Sciences and Humanities, Algeria.
- Al-Saif, Tawfiq (November 14, 2018). About the stimulating environment for innovation, Middle East, The International Arab Newspaper, <https://www.google.com/search>
- Al-Zoboun, Fadi Khalifa. (2011). The role of Queen Rania Al Abdullah Award for Distinguished Teacher in the development of creative thinking among public school teachers in Jerash governorate from the point of view of school principals, [unpublished Master thesis], Al Al-Bayt University, Mafraq.
- Atawneh, Majid Munawar. (2021). The role of school leadership in developing creativity among secondary school teachers in Hoora / Beersheba from the perspective of teachers, the Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, (68), 300-317.
- Atma, Amal Shahir. (2018). The role of principals of governmental basic schools in Jerash Governorate in activating extracurricular activities among students from the perspective of teachers, [unpublished master thesis], Jerash University.
- Ghanim, Mohammad (2009). An Introduction to the Teaching of Thinking, Amman, Jordan:

Dar Wa'el for Publishing and Distribution.

- Genc, Murat. (2015). The project-based learning approach in environmental education, International Research in Geographical and Environmental Education, 24(2) ,105-117.
- Harahsheh, Faraj Abdullah. (2012). The Impact of Organizational Culture on Creativity and Competitive Advantage in the Hotel Sector in Jordan, [Unpublished Master Thesis], Amman Arab University, Amman, Jordan.
- Hassan, Salam Nasir (2017). Administrative Creativity in the Public Service, the Ministry of Agriculture, Iraq.
- Henna, Abdelkader and Hamlawi, Akila. (2020). Teaching strategies in the modern Algerian school and the difficulties of applying it (project-based learning strategy as a model), the first national forum on the Algerian school, problems and challenges, February 18-19, 2020. Al-Wadi University, Libya.
- Hussain, Intisar Najeeb. (2022). The advantages and disadvantages of the project method and its relationship to the productive school, Journal of Research in Education and Psychology, 35 (2), 102-122.
- Ibrahim, Majdi. (2007). The Series of Thinking, Teaching and Learning to Develop Creativity and Intelligence. Suggested Educational Scenarios, Cairo: the World of Books for Publishing and Distribution.
- Khabirni, (January 24, 2010). My most beautiful environment in its second year, Khabirni news. Retrieved on (2022/8/3), <https://www.khaberni.com/news>.
- Khairi, Osama Mohammad. (2012). Creativity and Innovations Management, Amman: Al-Raya House for Publishing and Distribution.
- Khasawneh, Atef Lotfi. (2010). Management of Creativity and Innovation in Business Organizations, Amman: Al-Hamid Publishing House.
- Nassar, Salma Youssif. (2020). The degree of the availability of a culture of creativity in the schools of the Qweismeh district and its relationship to the job performance among teachers, unpublished master thesis, Amman, Middle East University.
- Ostrovska, M., Margitych, K., Bryzhak, N., Bopko,I &Marianna, B. (2023) The Use of Creative Projects Method by Primary School Teachers as a Means of Enhancing the

LearningMotivation,Journal for Educators, Teachers and Trainers, 14(2), 487-49.

- Marianna Bedevils Queen Rania Al Abdullah Association for Educational Excellence. (2020). Retrieved on (8/1/2022), <https://qra.jo/activities/>
- Queen Rania Al-Abdullah Association for Educational Excellence (2020), retrieved on (6/8/2022), <https://qra.jo/>
- Ramadan, Manal Hassan. (2016). Active learning strategies - active learning, self-control, positive thinking - Creativity and Creative Feeling, Amman: Academicians House for Publishing and Distribution.
- Safar, Ammar Hassan; Aagha, Nasir Hassan (2017). The Attitudes of educators towards the projects of developing educational systems in the State of Kuwait - Importance, Introduction, Obstacles, the Jordanian Journal of Arts, 10 (2),136-113.
- Stakhova, I., Shikirinska,O., Demchenko, O., Groshovenko, O., &Imbe.V. (2023). Formation Ration of Readiness of Future Primary school teachers for environmental Activities: Creative aspect, Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 28th-29th, 2021. 642-655
- Tayih, Faisal. (2010). My School, My Most Beautiful Environment - My Responsibility, Ammon website, retrieved on (4/8/2022). My School..http// My Most Beautiful Environment.. My Responsibility.. Faisal Tayeh | Book of Ammon.<https://www.ammonnews.net/article/53802>
- The Ministry of Education, (July 30, 2022). My Most Beautiful Environment Project, retrieved on (7/25/2022), <https://moe.gov.jo/node/85100>

## اتجاهات معلّمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية الباذية الشمالية الشرقية

بسام عواد فياض العظامات<sup>(1)</sup>

تاریخ نشر البحث: 2025/04/10

تاریخ قبول البحث: 2023/11/19

تاریخ وصول البحث: 2023/01/10

### الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلّمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية الباذية الشمالية الشرقية الذي طبقته وزارة التربية والتعليم بهدف تحسين مهارات اللغة العربية: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع والقواعد عدد طلبة مدارس الباذية الشمالية الشرقية كما يراها معلمون اللغة العربية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة مكونة من (30) فقرة بعد التأكد من صدقها وثباتها، تم توزيعها على عينة حجمها (200) معلّماً ومعلّمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة أثر برنامج التعلم العلاجي في تحسين تعلم مهارات اللغة العربية في مدارس الباذية الشمالية الشرقية كما يراها معلمون اللغة العربية مرتفعة، وكذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير الخبرة.

**الكلمات المفتاحية:** اتجاهات، التعليم العلاجي، معلمون اللغة العربية.

## The attitudes of Arabic teachers towards Remedial Education Program in Improving Arabic Language Learning in the Northeastern Badia Schools

### ABSTRACT

The purpose of this study was to ascertain how Arabic teachers felt about the Remedial Education Program, which was implemented by the Ministry of Education to enhance the students' proficiency in the Arabic language (reading, writing, speaking, listening, and grammar) in the Northeastern Badia schools. In order to accomplish the study's goals, a questionnaire with thirty items was created using the descriptive analytical method. Once its validity and reliability were established, it was given to a sample of 200 male and female teachers who were selected using the stratified random method. The findings of the study demonstrated that, in the opinion of Arabic instructors, the effectiveness of the remedial education program in enhancing Arabic language instruction at Northern East Badia Schools was high. Additionally, the data demonstrated that the gender of male professors accounted for statistically significant disparities. The results also showed that, in terms of teachers, there are no statistically significant differences based on their experience.

**Key Word:** The attitudes, Remedial Education Program, Arabic Teachers.

(1) وزارة التربية والتعليم، الأردن.

\* الباحث المستجيب: [Bassam111806@gmail.com](mailto:Bassam111806@gmail.com)

## المقدمة

استدعي اضطراب الدوام المدرسيّ بصورته الوجاهيّة لفترة تزيد على عام ونصف بسبب جائحة كورونا إعداد برامج علاجيّة لتدارك الخل في تعلم الطّلبة لمهارات اللغة العربيّة التي تأثّرت بهذا الاضطراب؛ فقامت وزارة التربية بإعداد برنامج علاجيّ قائم على مواد مساندة لمنهاج المدرسيّ يساعد المعلم على إكساب طلبه المهارات القبليّة، وإعدادهم لتعلم المهارات المستهدفة في المرحلة الدراسية، من خلال عملية تدريس تكميليّة قائمة على مجموعة من أوراق العمل تراعي التّعلم المتمايز والتّقويم التّكوينيّ، بهدف سد الفجوات التعليمية التي نتجت بسبب انقطاع الطّلبة عن تعلّمهم.

وقد انطلق هذا البرنامج وطبق في مدارس المملكة الأردنيّة الهاشميّة في العام الدراسي 2020-2021م، اعتماداً على نتائج الاختبارات التشخيصيّة التي أجرتها وزارة التربية والتعليم، فقررت الوزارة بالتعاون مع منظمة (USAID) تطبيق برنامج علاجيّ من خلال تقديم أدوات مساندة للمعلم تحتوي على أوراق عمل، تقوم على منهجية التعليم المتمايز الذي يقدم للطلبة مهامات مختلفة حسب المستوى التعليميّ ، الذي ظهر للطالب في الاختبار التشخيصيّ، وتدريب المشرفين ومعلّمي اللغة العربيّة على طريقة تنفيذه، فبدأ تنفيذه في أيلول من العام الدراسي: 2021 - 2022م، وما زال مستمراً. (الوقفي آخرن. 2022م)

ويركّز هذا البرنامج على مهارات الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة والتراسيب اللغويّة، فكل درس له ثلاثة ورقات عمل تطبق الأولى كتعلم قلي للسنة السابقة التي فقد فيها الطالب تعليمه، وتعالج الورقة الثانية التعلم القبلي اللازم لتعلّمه الحالي، أمّا الورقة الثالثة في تعلم بعدي أو تقويم بنائيّ، أو تقويم ختاميّ أو واجب بيتيّ؛ ويحدّد ذلك زمن تنفيذها.

وتظهر أهميّة البرنامج في توفير برنامج تعليميّ علاجيّ منصف للطلبة جميعهم داخل المدرسة وخارجها، رهين بقدرة المعلّمين واستعدادهم على تطبيقه، فلا غنى عن التعليم التقليدي إلى جانب التعليم المتمانّج، فشكّلت المواد المساندة بتسلسلها وتدرجها أداة داعمة لمنهاج المدرسيّ، تعمل على تدارك ما فاته من كفايات معرفية إلى جانب إكسابه المهارات الأساسية التي يحتويها الكتاب المدرسيّ، فهي مكملة لكتاب المدرسيّ ومرافقه له في التنفيذ.

وانطلاقاً من تعريف هالاهان وآخرون للتعليم العلاجيّ بأنّه: "ذلك النّمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصّل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منه التلاميذ". (هالاهان، دانيال وآخرون. 2005م، ص465)، يعتمد هذا البرنامج على تقييم خصائص المتعلّم، وتحديد نقاط القوة والضعف في المرحلة الأولى، وقد

نَفَّذَتْ هَذِهِ الْمَرْجَلَةِ مِنْ خَلَالِ الْاِخْتِبَارَاتِ التَّشْخِيصِيَّةِ وَتَحْلِيلِ نَتَائِجِهَا فِي الْخُطُوَّةِ الْأُولَى، وَتَحْدِيدِ الْحَاجَاتِ وَتَصْمِيمِ خَطَّةِ فَاعِلَّةٍ فِي الْخُطُوَّةِ الثَّانِيَّةِ، وَتَحْدِيدِ الْأَدَوَاتِ وَالْوَسَائِلِ وَتَفْعِيلِ الْخَطَّةِ فِي الْخُطُوَّةِ الْثَالِثَةِ، وَالتَّقْيِيمِ وَالتَّغْذِيَّةِ الرَّاجِعَةِ فِي الْخُطُوَّةِ الْأُولَى.

وَيَرْكَزُ هَذَا الْبَرَنَامِجُ عَلَى الطَّلَبَةِ الَّذِينَ تَحَوَّلُوا إِلَى طَلَبَةِ صَعْوَبَاتِ الْعِلْمِ، "فَتَشِيرُ النَّتَائِجُ الَّتِي أَسْفَرَتْ عَنْهَا الْعَدِيدُ مِنَ الدَّرَاسَاتِ أَنَّ الْأَفْرَادَ ذُوِّي صَعْوَبَاتِ الْعِلْمِ يَعْانُونَ مِنْ ضَعْفِ الْقَدْرَةِ عَلَى اسْتِيعَابِ الْمَعْلُومَاتِ، وَعَدَمِ الدَّقَّةِ فِي تَرْمِيزِهَا وَتَجْهِيزِهَا وَتَحْمِيلِهَا وَتَخْزِينِهَا فِي الْذَّاكرةِ، وَأَنَّهُمْ يَعْانُونَ مِنْ قَصْرِ الْعَمَلِيَّاتِ الْعُقْلَيَّةِ الْمَعْرُوفَةِ الْمُخْتَلَفَةِ، فَضْلًا عَنِ الْأَنْكَارِ" (عبدالله. 2006، ص 43).

إِنَّ مَنْهَجِيَّةَ بَنَاءِ الْمَوَادِ الْمَسَانِدَةِ تَقْوِيمُ عَلَى التَّعْلِيمِ الْمُتَمَايِزِ الَّذِي يَقْوِيمُ عَلَى إِعَادَةِ تَنْظِيمِ مَا يَجْرِي فِي غُرْفَةِ الْصَّفَّ لَكِي تَتَوَفَّرُ لِلْمُتَعَلِّمِينَ خَيَّارَاتٌ مُتَعَدِّدَةٌ لِلِّوْصُولِ إِلَى الْمَعْلُومَةِ، وَتَكْوِينِ مَعْنَى لِلْأَفْكَارِ وَلِلتَّعْبِيرِ عَمَّا تَعْلَمُوهُ، وَبِمَعْنَى آخَرِ يُوْفَرُ الْتَّعْلِيمُ الْمُتَمَايِزُ سِبْلًا مُخْتَلَفَةً لِلْتَّمَكَّنِ مِنَ الْمَحْتَوى، وَمُعَالَجَةِ تَكْوِينِ مَعْنَى لِلْأَفْكَارِ وَتَطْوِيرِ مَنْتَجَاتِ الْتَّمَكَّنِ كُلَّ مَتَلَّمِ مِنِ الْتَّعْلِيمِ الْمُتَمَايِزِ (Tomlinson. 2002).

وَلِذَلِكَ أَعْدَّتْ أُورَاقَ الْعَمَلِ فِي مَلْزَمَةِ الْمَوَادِ الْمَسَانِدَةِ بِطَرِيقَةٍ مُتَمَايِزَةٍ؛ إِذْ قَدَّمَتْ فِيهَا مَهَارَاتِ الْاِسْتِمَاعِ وَالْتَّحْدِيثِ فِي ثَلَاثَ وَرَقَاتٍ، وَقَدَّمَتْ مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ، وَالْأَسَالِيبِ وَالْتَّرَاكِيبِ الْلَّغُوِيَّةِ، وَالْكِتَابَةِ فِي وَرَقَتَيْنِ بِطَرِيقَةٍ مُتَدَرِّجَةٍ؛ فَوْرَقَةُ الْمُسْتَوِيِّ الْأَوَّلِ تَمَثِّلُ مَعْرِفَةً سَابِقَةً، وَالْوَرَقَةُ الثَّانِيَّةُ تَرْبِطُ بَيْنَ الْمَعْرِفَةِ السَّابِقَةِ وَالْتَّعْلِيمِ الْحَالِيِّ، وَالْوَرَقَةُ الثَّالِثَةُ تَمَثِّلُ تَقْوِيمًا خَاتَمِيًّا لِلْتَّعْلِيمِ الْحَالِيِّ. (الْوَقِيُّ وَآخَرُونَ. 2022)

وَبَعْدِ اطْلَاعِ الْبَاحِثِ عَلَى الْأَدَبِ التَّرْبِيَّيِّ الَّذِي يَدْرِسُ اِتِّجَاهَاتِ الْمُعَلَّمِينَ نَحْوَ فَاعِلَيَّةِ تَطْبِيقِ الْبَرَنَامِجِ الْعَلَاجِيِّ وَجَدَ أَنَّهُ لَمْ يَكُنْ لِهَذَا الْبَرَنَامِجِ نَصِيبٌ مِنْ هَذِهِ الدَّرَاسَاتِ؛ فَجَاءَتْ هَذِهِ الدَّرَاسَةُ لِتَرْصِدَ اِتِّجَاهَاتِ مَعَلِّمِي الْبَادِيَّةِ الشَّمَالِيَّةِ الشَّرْقِيَّةِ نَحْوَ فَاعِلَيَّةِ تَطْبِيقِ الْبَرَنَامِجِ الْعَلَاجِيِّ الَّذِي قَدَّمَتْهُ وزَارَةُ التَّرْبِيَّةِ وَالْعُلُومِ الْعَلَامِيِّ لِهُمْ لِتَطْبِيقِهِ فِي مَدارِسِهِمْ، وَتَأْثِيرُ هَذِهِ الِاتِّجَاهَاتِ بِعَوْنَى الْوَعِيِّ الْاجْتَمَاعِيِّ وَالْخَبَرَةِ.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نفّذت وزارة التربية والتعليم برنامجاً علاجيّاً قام على مجموعة من المواد المساعدة والداعمة للتعلم في مبحث اللغة العربية راعت فيها جانب الضعف المهاري لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم، وقدمت للمعلم في هذه المواد أنشطة تعلم مناسبة ومساندة للطلبة ذوي الأداء المتدنى والمتوسط لمساعدتهم على تخطي هذا الضعف والسير قدماً مع زملائهم في الصف نفسه.

وتكون هذا البرنامج العلاجي من مجموعة من أوراق العمل (كتيب الأنشطة) التي تتسم بالتدريج في مستوياتها؛ ليبدأ المعلم بتطبيق ورقة المستوى الأول التي تمثل المعرفة السابقة التي تلقاها في الصف السابق لصفه، ثم تأتي ورقة المستوى الثاني التي تعتمد على إستراتيجية التعلم التعاوني لربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية، وتليها ورقة المستوى الثالث التي تشَكِّل تعلمًا داعمًا تقدَّز بصورة تقويم ختامي في نهاية الحصة.

فتبنّي أي برنامج تعليمي جيد يجد غالباً مؤيدين ومعارضين، وقد لاحظ الباحث بحكم عمله مشرفاً لمادة اللغة العربية في مدارس البادية الشمالية الشرقية تباهياً في اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي الذي أعدّته وزارة التربية والتعليم، وطلبت منهم تطبيقه في مدارسهم في بداية شهر أيلول من العام الدراسي (2021-2022م)؛ لتدارك الضعف الذي عانى منه الطلبة في مهارات اللغة العربية الأساسية؛ نتيجة انقطاعهم عن التعليم في جائحة كورونا من ناحية، وتحولهم إلى التعلم عن بعد من ناحية أخرى، فمنهم من تقبل البرنامج وطبقه كاملاً، ومنهم رفض الفكرة وعارضها.

ومن هنا فلم تُعط دراسة اتجاهات المعلمين نحو استخدام البرنامج العلاجي أولوية لدى صاحب القرار رغم أهميتها؛ فهي تؤثر إيجاباً أو سلباً في تحقيق الأهداف المخطط لها من تطبيق هذا البرنامج؛ حيث يمثل المعلمون عنصراً فاعلاً في نجاح أو فشل تطبيق أي برنامج علاجي، وتبين اتجاهاتهم نحو استخدامه؛ نتيجة لتأثُّرهم ببعض المتغيرات، ومنها: متغيّر الجنس والخبرة، فشعر الباحث بضرورة إجراء هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات معلمي الـبادية الشمالية نحو استخدام البرنامج العلاجي في مدارس الـبادية الشمالية الشرقية، ومعرفة تأثير متغيّر الجنس والخبرة في هذه الاتجاهات.

- وبناء على ذلك تحدّدت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

## - ما اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية الابدية

### الشمالية الشرقية؟

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متواسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لأثر تطبيق برنامج التعليم العلاجي في تحسن تعلم اللغة العربية عند طلبة مدارس الابدية الشمالية الشرقية كما أظهرتها اتجاهات معلمي اللغة العربية تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متواسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لأثر تطبيق برنامج التعليم العلاجي في تحسن تعلم اللغة العربية عند طلبة مدارس الابدية الشمالية الشرقية كما أظهرتها اتجاهات معلمي اللغة العربية تُعزى لمتغير الخبرة؟

### **أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1- التعرف على اتجاهات على معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية الابدية الشمالية الشرقية.

2- تقديم تصوّر واضح عن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تطبيق البرنامج العلاجي، وأثره في رفع مستوى تعلم مهارات اللغة العربية عند طلبة الابدية الشمالية الشرقية وفق متغير النوع الاجتماعي.

3- تقديم تصوّر واضح عن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تطبيق البرنامج العلاجي، وأثره في رفع مستوى تعلم مهارات اللغة العربية عند طلبة الابدية الشمالية الشرقية وفق متغير الخبرة.

4- تقديم تغذية راجعة للمختصين الذين قاموا بإعداد برنامج ومواد التعليم العلاجي عن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تطبيق البرنامج العلاجي لأخذها بعين الاعتبار عند إعداد برامج جديدة.

## أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

- تقدم الدراسة أنموذجاً يكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تطبيق البرنامج العلاجي، وأنثر في رفع مستوى تعلم مهارات اللغة العربية عند طلبة البايدية الشمالية الشرقية.
- توفر هذه الدراسة معلومات إحصائية عن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تطبيق البرنامج العلاجي عند طلبة البايدية الشمالية الشرقية تساهم في تحسين تعلمهم، وإمكانية توظيف النتائج في خدمة معلمي اللغة العربية، ومساعدة مخططي المناهج التربوية في دمج هذه البرامج مع المناهج المدرسية.
- يعد البحث في اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تطبيق البرنامج العلاجي أمراً بالغ الأهمية؛ لأنّه يحدّد مواطن القوة والضعف في تطبيق هذا البرنامج، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على الأداء الدراسي للطلبة في مهارات اللغة العربية المختلفة.

## مصطلحات الدراسة:

- **اتجاهات معلمي اللغة العربية:** هي محصلة استجابات معلمي اللغة العربية إيجاباً أو سلباً نحو تطبيق البرنامج العلاجي على بنود مقياس الاتجاهات المعد (الاستبانات) بعد اختيار ما يناسبهم من بدائلها، وتعدّت تعريفات الاتجاهات، إلا أنّ تعريف جوردن أليورت هو التعريف الأكثر شيوعاً، ويقول فيه: "الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواضف التي تستثير هذه الاستجابة". (عماشة، 2010م، ص17).

- **البرنامج العلاجي:** برنامج وطني يهدف إلى دعم تعلم الطلبة من خلال تدخلات عاجلة بالتزامن مع بدء العام الدراسي وخلاله، بالإضافة لتدخلات أخرى متوسطة وطويلة الأمد؛ تهدف إلى مساعدة المعلم لردم الفجوات التعليمية لدى طلبه ورفع مستوى تحصيلهم، عبر الاستفادة من المواد المساعدة ومواد التعليم المبني على المفاهيم والنتاجات الأساسية (الفاقد التعليمي) أو أي مصادر تقرّها الوزارة فيما بعد التي توفر أوراق عمل وأنشطة متباينة يمكن توظيفها لعلاج الضعف لدى الطلبة في المهارات الأساسية؛ لتجاوز الفجوة التعليمية التي نتجت عن الانقطاع عن التعليم الوجاهي بسبب جائحة كورونا.

وهو برنامج يقوم على عملية تدريس تكاملية تراعي القدرات المختلفة للطلبة في الصف نفسه؛ بهدف رفع مستوى جميع الطلبة من خلال مجموعة من الأدوات المساعدة التي تدعم التعليم المتمايز والتقويم التكويني لسد الفجوة التعليمية التي نتجت عن الانقطاع عن التعليم الوجاهي. (الوقفي وأخرون .2022).

### حدود الدراسة ومحدداتها:

جاءت حدود الدراسة وفق المحددات الآتية:

**الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على تناول اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تطبيق البرنامج العلاجي عند طلبة الباذلة الشمالية الشرقية.

**الحد البشري:** أجريت هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الباذلة الشمالية الشرقية في الأردن.

**الحد الزمني:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/2023.

**الحد المكاني:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في الباذلة الشمالية الشرقية في الأردن.

**الحد القياسي:** اقتصرت هذه الدراسة على الأدوات التي استخدمت فيها، لذا فإن صدق النتائج التي توصلت إليها تتحدد بمدى صدق الأدوات وثباتها.

### الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد مشكلة التأخر الدراسي من أهم المشكلات التي تواجه الطفل في مرحلة التعليم الأساسي، كما أنها أخطر المشكلات التي تعوق تقدم المدرسة الحديثة، وتحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل، بل تعدّ من أهم عوامل التخلف التربوي والثقافي، كما أن لها آثاراً سلبية كثيرة، تصيب التلميذ وأسرته والمدرسة والنظام التعليمي، ونحن \_ بوصفنا تربويين \_ من واجبنا معالجة الفروق والتقليل منها ومساعدة كل طالب لكي ينمو في جميع جوانبه النفسية والاجتماعية والعقلية ... إلخ.

ومن هنا وظفت وزارة التربية والتعليم جهودها بهدف تحسين جودة نتائج الطلبة والتغلب على التحديات التي فرضتهاجائحة كوفيد19- والتي تسبّبت بإغلاق المدارس. حيث تشير نتائج الدراسات التشخيصية التي أجرتها الوزارة إلى

الحاجة إلى تدخلات علاجية فورية متباعدة ولا مركبة لاحتياجات المديريّة والمدرسة والطلبة. وتنطلب هذه التدخلات إدخال تغييرات أو إضافات على السياسات والإجراءات والتعليمات لضمان بذل جهود مؤسسيّة وتحقيق نتائج قابلة للقياس.

ويهدف هذا البرنامج إلى رفع مستوى جميع الطلبة وليس فقط الطلبة الذين يواجهون مشاكل في التحصيل، ويعرف بأنه سياسة مدرسية تأخذ في الحسبان خصائص الفرد وخبراته السابقة، وأنه طريقة لتقديم بيئه تعليمية مناسبة لجميع الطلبة تهدف إلى زيادة إمكانات الطالب وقدراته، ويقوم على التعليم المتمايز وفق خطوات محددة تبدأ بقيام المعلم بتحديد المهارات والقدرات الخاصة لكل طالب من خلال معرفة: ماذا يعرف؟ وماذا يحتاج؟ ثم يحدد نواتج التعلم والمخرجات، ويحدد معايير تقويم مدى تحقق النواتج والمخرجات، ثم يختار المعلم الإستراتيجيات التي تلائم تعلم الطلبة من بين إستراتيجيات التدريس باستخدام نظريات الذكاءات المتعددة، والتدريس وفق أنماط تعلم الطلبة، والتعلم التعاوني، ثم يحدد المعلم المهام التي يجب أن يقوم بها الطلبة لتحقيق نتاجات تعلمهم (الوقفي وأخرون.2022).

#### الدراسات السابقة:

لم أُثُر على أي دراسة تتحدث عن اتجاهات المعلمين نحو تطبيق هذا البرنامج، إلا أنني وقفت على عدد من الدراسات التي درست فعالية البرامج العلاجية وأثرها في مستوى تحصيل الطلبة، ومنها: دراسة عبد الله (2006) بعنوان فعالية برنامج التعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي بالمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، وهدفت إلى تقديم برنامج علاجي لهؤلاء الطلبة، وتكونت العينة من (10) طلاب، واستخدمت فيها أدوات اختبار ستانفورد – بينيه للذكاء، واختبار المسح التيورولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، واستثناء لقياس اتجاهات المعلمين نحو تطبيق البرنامج، وسفرت النتائج عن فعالية هذا البرنامج العلاجي، وأظهرت فروقاً إحصائية لصالح الذكور من الطلبة عند التطبيق مقارنة بالإثاث، ولصالح الإناث عند قياس اتجاهات المعلمين نحو تطبيق البرنامج العلاجي، ولم تظهر نتائج تعزى إلى الخبرة.

ومنها دراسة السيد (2009) بعنوان: أثر استخدام بعض إستراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي، وطبقت على الصف الرابع الأساسي؛ ف تكونت عينة الدراسة من (54) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، تم توزيعهم عشوائياً على ثلاثة مجموعات: طبقت على مجموعتين منها إستراتيجية قرائية مختلفة (صياغة

القصة، والتخلص)، ومجموعة لم يطبق عليها أي إستراتيجية، وأظهرت النتائج وجود تأثير دال موجب للمعالجة التجريبية (إستراتيجية التخليص وإستراتيجية القصة) في الفهم القرائي عند المجموعة الأولى، وكان التباين القرائي مصحوباً بتباين دال عند مستوى: (0.01) نتيجة لتطور المعالجة عند استخدام إستراتيجية إعادة صياغة القصة.

ومن الدراسات دراسة الهادي (2014) لقياس فعالية التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر، وذلك لتنمية مهارات الإدراك البصري للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي، وقد تضمنت عينة الدراسة مجموعتين متجانستين في متغيرات العمر الزمني، والفهم القرائي، والذكاء. المجموعة الأولى تجريبية وعددها (6) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، والأخرى ضابطة وعددها (6) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم جميعاً بين 7-9 سنوات، ونسبة الذكاء بين 92-95، وقد أعد الباحث مقياس الفهم القرائي للغة العربية، والبرنامج التدريسي الذي يقوم على التعليم المباشر. واشتمل البرنامج على 18 جلسة مقسمة إلى مرحلتين بواقع جلستين أسبوعياً مدة الجلسة تتراوح بين 35 دقيقة إلى 45 دقيقة. وأظهرت النتائج أنه توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى، ولا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية.

وأما دراسة عوض (2018) فهدفت إلى قياس فعالية استخدام التدريس التشخيصي العلاجي لعلاج صعوبات التحصيل، فطبق دراسته على عينة بلغت (98) طالباً من طلاب الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، واستخدم أداتان: اختبار تحصيلي، وقياس للاتجاه، وأظهرت الدراسة ارتفاع مستوى اتجاه الطلبة نحو إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق إحصائية لمتغير النوع الاجتماعي.

ومن الدراسات السابقة دراسة الخوالده والظفيري (2023) بعنوان: (درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت للإجراءات العلاجية للضعف القرائي)، وهدفت إلى الكشف عن أثر متغير المؤهل العلمي والخبرة في تطبيق البرنامج العلاجي، فأعد الباحثان أداة قياس لدرجة التطبيق من (30) فقرة، وأظهرت الدراسة أن درجة تطبيق

معلمات اللغة العربية للإجراءات العلاجية مرتفعة، وأظهرت وجود اختلاف دال إحصائياً في التطبيق تبعاً لمتغير المؤهل لصالح الدراسات العليا، وعدد سنوات الخبرة لصالح (10) سنوات فأكثر.

وعند مراجعة الدراسات السابقة تبين تنوعها من حيث الهدف العام للدراسة، وتبيّن عند مقارنتها بهذه الدراسة اشتراك معها بالهدف بشكل عام، فقد هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي اللغة العربية في تطبيق البرامج العلاجية كدراسة عبد الله (2006)، ودراسة عوض (2018)، وتقاطعت في دراسة مهارات اللغة العربية، إلا أن العينة ونوع البرنامج كانا مختلفين، فالعينة معلمو اللغة العربية في مدارس منطقة البادية الشمالية الشرقية، والبرنامج هو البرنامج العلاجي الذي بدأت وزارة التربية بتطبيقه وفق تعليم تاريخه 22-4-2021م، وجاءت دراستي هذه أول دراسة لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تطبيق البرنامج العلاجي بعينة لها خصوصية في المكان والنوع والخبرة.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

#### منهجية الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية، وذلك من خلال توزيع الاستبانة على أفراد العينة التي بلغت 200 معلماً ومعلمة، ورصد استجاباتهم، وتحليلها، والإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد استخدم هذا المنهج لأنّه؛ "يعتمد في الحصول على البيانات الخاصة بالظواهر والموضوعات التي يدرسها على كل الوسائل والأدوات التي تساعد على جمعها وتصنيفها واستخلاص النتائج منها". (محمود ومنسي، 1983م، ص 118).

وقد أُعدّ هذا البرنامج العلاجي بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم ومنظمة (USAID) في عام 2020م، وبدأ المعلمون تطبيقه في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية في بداية العام الدراسي 2020-2021م، وتكون المواد المساندة من مجموعة من أوراق العمل التي تراعي القدرات المختلفة للطلبة في الصف نفسه وفق مبدأ التعلم حق لجميع الطلبة بغض النظر عن مستواهم التحصيلي، فقادت على التعليم المتمايز ونظرية الذكاءات المتعددة، وراعت أنماط التعلم.

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس الحكومية في مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية وعددهم (400) معلماً ومعلمة من الذين طبقوا البرنامج العلاجي للصفوف من الرابع إلى الحادي عشر

وفق إحصاءات مديرية التربية والتعليم 2022/2023م، ويتميز مجتمع الدراسة من حيث تمثيله باستغراف كل أفراد المجتمع الأصلي حسب الحدود المصرح بها، وأما حدوده البشرية والمكانية معلمو اللغة العربية في مدارس الباذية الشمالية الشرقية.

#### عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة عشوائية من معلمي ومعلمات مديرية تربية الباذية الشمالية تكونت من (200) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، ويبين جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري (النوع الاجتماعي والخبرة)

العدد	مستوى المتغير	المتغير
90	ذكر	النوع الاجتماعي
110	أنثى	
200	الكلي	
114	أقل من 10 سنوات	الخبرة
86	10 سنوات فأكثر	
200	الكلي	

#### أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة اعتماداً على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، وكذلك الاستعانة بالاستبيانات المستخدمة في الدراسات السابقة خاصة دراسة (عبد الله. 2006م) عادل، ودراسة (الوقيعي. 2022م)، فطور الباحث الاستبيان بصورتها الأولية وتكونت من جزئين، الأول منها: اشتمل على معلومات عامة (المتغيرات المستقلة للدراسة)، وأما الثاني: فاشتمل على (30) فقرة تقييس اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تطبيق البرنامج العلاجي مراعية متغيري النوع الاجتماعي والخبرة.

#### صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة (صدق المحتوى) قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومشريفين تربويين وبلغ عددهم (10) محكمين، وذلك للحكم عليها من الجوانب التالية: الصياغة اللغوية والوضوح والشموليّة وارتباطها بموضوع الدراسة، وقد أخذ الباحث بالأراء واللاحظات والاقتراحات التي قدّمها المحكمون، ف تكونت الأداة من (30) فقرة بعد حذف خمس فقرات وتعديل أخرى.

### ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتوزيع الاستبانة وتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، واستخراج معامل الآفاق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا من (0.79) وهو مناسب لمثل هذه الدراسة.

### تصحيح الأداة

اعتمدت أداة الدراسة مقياس ليكرت (Likert) الخمسي لتحديد درجة الاستجابة على فقرات تقييم أثر برنامج التعليم العلاجي في تحسين تعلم اللغة العربية، فهو يعطي المستجيب عدّة بدائل تعبر عن حاله أو رأيه بوضع علامة أمام الخيار (ناصري. 2020).

وتكونت الأداة من (30) فقرة، بحيث يضع المستجيب إشارة مقابل كل فقرة حسب ما يناسبه، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجات مقياس ليكرت الخمس (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتم اعتماد النموذج الإحصائي ذي الترتيب النسبي، بهدف إطلاق الأحكام على المتواضطات الحسابية الخاصة بأداة الدراسة بثلاث درجات هي: كبيرة، متوسطة، وقليلة من خلال المعادلة:

$$\text{طول الفئة} = (\text{الحد الأعلى للاستجابة} - \text{الحد الأدنى للاستجابة}) \div \text{عدد الدرجات}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{1-5}{3} = 1.33$$

اعتمدت الدراسة المعيار بثلاث درجات (كبيرة، ومتوسطة، وقليله) في تحديد درجات استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة على النحو الآتي: درجة قليلة إذا تراوح المتوسط الحسابي (1-2.33)، ودرجة متوسطة إذا تراوح المتوسط الحسابي (2.34-3.67)، ودرجة كبيرة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (3.68-5)

ويعتمد صدق نتائج هذه الدراسة على دقة الأساليب الإحصائية المستعملة للإجابة عن أسئلة الدراسة ودرجة صدق موضوعية ونزاهة أفراد الدراسة في إجاباتهم على أداة الدراسة.

**المعالجات الإحصائية:**

استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة المعلومات التي تم جمعها وتحليل البيانات إحصائياً، واستخرجت المتosteatas الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة، وكل فقرة من فقرات الاستبانة للإجابة على السؤال الأول، واستخدام المتosteatas الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T) للإجابة عن السؤال الثاني، وهو اختبار تقوم فكرته على حساب نسبة انحراف فرق أي متosteatin من متosteatas التوزيع الإحصائي إلى الخطأ المعياري المصاحب، وعرف بالتوزيع (Student's T-distribution)، ويرجع الفضل في اشتقاق هذا التوزيع إلى العالم الإيرلندي (W.s Gosset)، ويسمى اختصاراً بتوزيع (t) (فلمنان. 2004).

**نتائج الدراسة ومناقشتها:****أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيس والذي نصه: ما اتحادات معلمي اللغة العربية نحو استخدام****البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية النادرة الشمالية الشرقية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتosteatas الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات الأداة

التي قامت عينة الدراسة بتبئتها، ونتائج الجدول (2) تبين ذلك كما يلي:

جدول (2): المتosteatas الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة مرتبة تنازلياً وفقاً للمتosteatas الحسابية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرتبة	الرقم
كبيرة	0.383	4.91	يعلم برنامج التعليم العلاجي على سد الفجوة الناتجة عن انقطاع تعلم الطلبة في جائحة كورونا	1	3
كبيرة	0.503	4.59	يزيد برنامج التعليم العلاجي من قدرة الطلبة في إتقان مهارات اللغة العربية	2	21
كبيرة	0.521	4.52	يطور برنامج التعليم العلاجي المهارات القراءية لدى الطلبة	3	2
كبيرة	0.530	4.51	ينمي برنامج التعليم العلاجي مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة	4	14
كبيرة	0.763	4.48	يعلم برنامج التعليم العلاجي على رفع مستوى تحصيل الطلبة في اللغة العربية	5	20
كبيرة	0.518	4.44	ينمي برنامج التعليم العلاجي الثقة لدى الطلبة	6	1
كبيرة	0.506	4.43	يرتبط برنامج التعليم العلاجي بنتائج اختبارات الطلبة التشخيصية	7	6
كبيرة	0.798	4.42	يتحقق البرنامج التكامل الأفقي بين اللغة العربية والباحث الأخرى	8	18
كبيرة	0.546	4.39	يسهم برنامج التعليم العلاجي في تبادل الخبرات بين الطلبة	9	16
كبيرة	0.630	4.38	ينمي برنامج التعليم العلاجي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة	10	4
كبيرة	0.558	4.23	يحقق البرنامج الطلبة على تعلم مهارات اللغة العربية الأساسية	11	19
كبيرة	0.773	4.22	يراعي برنامج التعليم العلاجي التعليم المتمايز	12	28

كبيرة	0.854	4.07	يقوم برنامج التعليم العلاجي على التقويم التكويني	13	27
كبيرة	0.210	4.04	يراعي برنامج التعليم العلاجي إستراتيجيات التعلم النشط	14	10
كبيرة	1.118	4.03	يرسخ برنامج التعليم العلاجي العلاقة التشاركية بين المدرسة والبيت لخدمة تعلم الطلبة	15	26
كبيرة	0.971	3.96	يوفر برنامج التعليم العلاجي خطط علاجية متنوعة من خلال أوراق العمل	16	15
كبيرة	0.995	3.93	يقلل برنامج التعليم العلاجي من ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربية	17	23
كبيرة	1.022	3.90	يعتمد برنامج التعليم العلاجي على مستوى دافعية تعلم الطلبة	18	5
كبيرة	0.987	3.90	يسهم برنامج التعليم العلاجي في إثارة الطلبة المهووبين	18	11
كبيرة	0.658	3.86	تحاكي أنشطة برنامج التعليم العلاجي أنشطة المنهاج المدرسي	19	22
كبيرة	1.139	3.81	تعرض المواد المساعدة في برنامج التعليم العلاجي بشكل متسلسل ومتدرج.	20	30
كبيرة	1.000	3.78	يرفع البرنامج التعليمي الطلبة من قدرات الطلبة في إنجاز الواجبات	21	24
متوسطة	0.886	3.64	يوفر برنامج التعليم العلاجي تغذية راجعة للطلبة حول تعلمهم	22	25
متوسطة	1.485	3.63	يقدم برنامج التعليم العلاجي تغذية راجعة للمعلم لتقييم إستراتيجياته.	23	9
متوسطة	0.943	3.62	يتبع برنامج التعليم العلاجي التواصل المستمر بين المعلم والطالب	24	29
متوسطة	0.509	3.55	يدمج برنامج التعليم العلاجي التعلم الاجتماعي الانفعالي في تعلم الطلبة	25	7
متوسطة	0.557	3.53	يقدم المشرفون الدعم اللازم للمعلم في تطبيق البرنامج العلاجي.	26	12
متوسطة	0.521	3.52	ينعكس أثر التدريب للمعلم على البرنامج العلاجي في تعلم الطلبة	27	17
متوسطة	1.042	3.20	يوظف المعلم الخطط العلاجية في تعلم طلبه	28	13
متوسطة	0.684	2.66	يوفر برنامج التعليم العلاجي الوقت والجهد في تعلم اللغة العربية	29	8
كبيرة	0.132	4.00	الكلي		

يظهر من الجدول (2) أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية

في مدارس تربية الباذية الشمالية الشرقية إيجابية بدرجة كبيرة، وأن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين -4.02

(3.66)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لقناعة معلمي اللغة العربية بأهمية هذا البرنامج في تدارك الفجوة المعرفية التي

نتجت عن جائحة كورونا من ناحية، وضعف الطلبة في مهارات اللغة العربية من ناحية أخرى. وجاءت الفقرة رقم (3)،

ونصها "يعلم برنامج التعليم العلاجي على سد الفجوة الناتجة عن انقطاع تعلم الطلبة في جائحة كورونا" في المرتبة الأولى

و بمتوسط حسابي بلغ (4.91) وبدرجة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى قناعة معلمي اللغة العربية بالنتائج التي حققها تطبيق

البرنامج العلاجي على الطلبة في العام الدراسي (2022 / 2023)، وبأهمية الخطط والبرامج العلاجية فيربط المعرفة

السابقة بالمعرفة الحالية، وقناعتهم بالحاجة إلى أوراق عمل جاهزة يعدها متخصصون تربويون.

بينما جاءت الفقرة رقم (8)،ونصها "يوفر برنامج التعليم العلاجي الوقت والجهد في تعلم اللغة العربية " في المرتبة

الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.66) وبدرجة متوسطة، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة وجود ثلاث أوراق عمل متزامنة مع

الدرس تعطى في الحصة الواحدة؛ وهذه الأوراق تحتاج إلى مدة زمنية قد تؤثر على زمن التخطيط لنتائج الكتاب

المدرسي، فشكل الزمن عائقاً لتطبيق ذلك؛ فكانت إجابات المعلمين منطلقة من ذلك العائق في معارضه فكرة توفير البرنامج العلاجي للجهد والوقت، فهو برنامج يحتاج إلى مدة زمنية كافية عند التطبيق لتحقيق النتائج المأمولة، وقد أظهرت اتجاهات المعلمين عجزهم عن تدريس المنهاج والمادة العلاجية في وقت واحد.

وتفقنت نتيجة الدراسة الحالية بشكل عام مع نتيجة دراسة عوض (2018)، ودراسة الوقفي (2022) في أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية كانت إيجابية بدرجة كبيرة.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، ونصه: هل توحد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متواسطات تقديرات اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس البادية الشمالية الشرقية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة؟**

للإجابة عن السؤال تم استخدام المتواسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية برنامج التعليم العلاجي في تحسين تعلم اللغة العربية في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو اللغة العربية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، ومتغير الخبرة، كما تم استخدام اختبار (T) لمعرفة الفروق المحتملة ذات الدلالة الإحصائية التي تُعزى لنوع الاجتماعي، ومتغير الخبرة، ويظهر الجدول (2) ذلك.

جدول (3): المتواسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداء، واختبار (T) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفئات	المتغير
.006	2.776	0.145	4.03	ذكر	النوع الاجتماعي
		.115	3.98	أنثى	
.840	.202	.147	4.01	أقل من 10 سنوات	الخبرة
		.109	4.00	10 سنوات فأكثر	

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ )

تشير النتائج في الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متواسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة فعالية برنامج التعليم العلاجي في تحسين تعلم اللغة العربية في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلمو اللغة العربية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور. وقد يعود ذلك إلى تركيز المعلمات على المنهاج المدرسي والالتزام بالأنظمة والقوانين؛ فركزن على إكمال المنهاج، وفي المقابل كان اهتمام

الذكور بالبرنامج أكثر لمرؤونتهم في التعامل مع المنهاج، ولضعف الطلبة الذكور في المهارات الأساسية والذي شكل عائقاً في تدريس المنهاج؛ فوجد المعلمون الذكور في البرنامج العلاجي وسيلة لتدارك هذا الضعف.

### ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإحاجة عن السؤال الفرعية الثاني والذي نصه: هل توحد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متosteٰطات تقديرات اتجاهات معلمٰي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج

العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية الباٰدية الشّمالية الشرقيّة تُعزى لمتغير النوع الخبرة؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) لدرجة فعالية اتجاهات معلمٰي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية الباٰدية الشّمالية الشرقيّة تُعزى لمتغير الخبرة، وقد يعزى ذلك إلى شعور جميع المعلمين على اختلاف خبراتهم بالحاجة الملحة لمعالجة الفاقد التعليمي من خلال برنامج علاجي، ولتوفر مادة علاجية واحدة بين أيدي المعلمين جميعهم.

### **الوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1- إقرار برنامج التعليم العلاجي كإستراتيجية فاعلة في معالجة ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربية؛ اعتماداً على

النتائج الإيجابية المتعلقة باتجاهات معلمٰي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة

العربية في مدارس تربية الباٰدية الشّمالية الشرقيّة.

2- تعليم مهارات البرنامج وتطبيقه على المباحث الأخرى، والتأكيد على المهارات ما بعد المعرفية، وتنمية اتجاهات

الطلبة، وانتقال أثر التعلم، وتوعية المعلمين بما هو جديد في تصميم وتنفيذ البرامج العلاجية.

3- إعداد دورات تطويرية لمدرسيٰ ومدرسات اللغة العربية، لتزويدهم بأخر المستجدات والتطورات في الإستراتيجيات

وطرائق التدريس العلاجية الحديثة.

4- دراسة اتجاهات المعلمين نحو تطبيق البرامج العلاجية الأخرى وخاصة مبحث الرياضيات الذي زامن تطبيق

برنامجه العلاجي مع تطبيق البرنامج العلاجي للغة العربية.

## المصادر والمراجع

### المراجع باللغة العربية:

- الخوالدة، محمد علي وماجد الظفيري. (2023)، درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت للإجراءات العلاجية للضعف القرائي، *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية*، 1، ع2، الكويت، ص53-76.
- السيد، أحمد البهبي. (2009)، أثر استخدام بعض إستراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، *مجلة بحوث التربية*، 13، جامعة المنصورة، مصر.
- شحاته، حسن، وزينب النجار. (2003)، *معجم المصطلحات النفسية عربى-إنكليزى، إنكليزى-عربى*، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- عبد الله، عادل. (2000)، *العلاج المعرفي السلوكي*، ط155 - 1، 160 - .
- عماشة، سناه حسن. (2010)، *الاتجاهات النفسية والاجتماعية*، ط1، مجموعة النيل العربية للنشر، القاهرة.
- عوض، محمد. (2018)، فعالية استخدام التدريس التشخيصي العلاجي، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 42(1)، جامعة الإمارات.
- فلمبان، حسين بن حسن. (2004)، *افتراضات استخدام اختبار (ت)*، جامعة أم القرى، السعودية.
- محمود، إبراهيم وجيه، عبد الحليم منسي. (1983)، *البحوث النفسية والتربوية*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- ناصري، محمد. (2020)، 103 محاضرات في مقاييس تصميم وبناء أدوات البحث العلمي، ط بلا.
- الهادي، أيمن، وغالب النهدي. (2014)، فعالية التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر في تنمية بعض مهارات الإدراك البصري للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي، *مجلة التربية الخاصة*، 3(8)، 101-141.
- هالahan، دانيال وآخرون. (2007)، *صعوبات التعلم*، ط1، دار الفكر، عمان.

- الوقفي، محمد وآخرون. (2022م)، الدليل التدريسي لبرنامج التعليم المساند، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

### المراجع باللغة الأجنبية:

- Abdullah, Adel (2000 AD), Cognitive Behavioral Therapy, 1st edition, 155-160
- Amasha, Sana Hassan. (2010 AD), Psychological and Social Attitudes, 1st edition, The Arab Nile Publishing Group, Cairo.
- Awad, Muhammad (2018 AD), The Effectiveness of Using Diagnostic and Therapeutic Teaching, International Journal of Educational Research, Article 42, p. 1, UAE University.
- Flemban, Hussein bin Hassan (2004 AD), assumptions of using the (T) test, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Hadi, Ayman, and Ghaleb Al-Nahdi, (2014 AD), The effectiveness of computer-assisted therapeutic education in developing some visual perception skills for students with learning difficulties in the second grade of primary school, Journal of Special Education, Part 3, P8, 101-141.
- Hallahan, Daniel and others (2007 AD), learning difficulties, 1st edition, Dar Al-Fikr, Amman, 437.
- Al-Khawaldah, Muhammad Ali and Majid Al-Dhafiri (2023 AD), the degree of application of Arabic language teachers in the primary stage in the State of Kuwait for remedial measures for reading weakness, International Journal of Psychological and Educational Research, Part 1, Part 2, Kuwait, 2023 AD, pp. 53-76.
- Mahmoud, Ibrahim Wajih. (1983 AD), Psychological and Educational Research, University Knowledge House, Alexandria.
- Nasseri, Muhammad (2020 AD), 103 lectures on the scale of designing and building scientific research tools, edition.
- Alsayidu, 'ahmad albahi. (2009 AD), the effect of using some remedial teaching strategies on improving the level of reading comprehension among fourth-grade students with reading difficulties, Education Research Journal, p. 13, Mansoura University, Egypt.

- Shehata, Hassan, and Zainab Al-Najjar (2003), Dictionary of Terminology and Psychology Arabic-English, English-Arabic, The Egyptian Lebanese House, Cairo.
- Tomlinson, C. (2017). How to Differentiate Instruction in Academically Diverse. Booktopia.
- Al-Waqfi, Muhammad and others (2022 AD), Training Guide for the Supportive Education Program, Ministry of Education, Jordan.

## موقف الفقه والقضاء الدولي من الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية: دراسة تحليلية

\* د. ابراهيم محمد علي النواففة<sup>(1)</sup>

تاريخ نشر البحث: 10/04/2025م

تاريخ قبول البحث: 26/06/2023م

تاريخ وصول البحث: 08/03/2023م

### الملخص

أسهمت نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية وبشكل فعال، في إيجاد حلول لكثير من الإشكاليات التي يثيرها فراغ ميثاق المنظمة الدولية من النص التشريعي الذي يرفع القيد عنها كي تزاول مهامها إزاء ما يستجد من مسائل لم تعالجها نصوص صريحة في الميثاق. وقد هدفت الدراسة إلى بيان خطورة النظرية، فهي وإن كانت تجد مبرراتها في حالة الضرورة التي تبررها الظروف الاستثنائية، إلا أنها قيدت على سيادة الدولة الطرف في المنظمة، كما أنها على جانب كبير من الخطورة إذا أسيء استخدامها. وقد اعتمدت الدراسة أسلوب المنهج التحليلي، وخلصت إلى عدة نتائج، أهمها أنه ورغم الدور الكبير للاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية في تطوير قواعد التنظيم الدولي والمساهمة في تطوير قواعد القانون الدولي، إلا أنها ولخطورتها أثارت خلافاً فقهياً كبيراً، وواجهت آراء قضائية مناهضة، فهي إن لم تستخدم كأدلة بناء، فإنها حتماً ستكون أدلة هدم. وأوصت بضرورة إيجاد نص في ميثاق المنظمة، يسمح بتعديلها عند الحاجة، للتخفيف من حالات اللجوء إلى الاختصاصات الضمنية.

**الكلمات الدالة:** اختصاصات ضمنية، سيادة، منظمات دولية، ميثاق.

## Position of jurisprudence and the international judiciary on the implicit competencies of international organizations; analytical study.

### ABSTRACT

The theory of the implicit competencies of international organizations has effectively contributed to finding solutions to many of the problems posed by the vacuum of the Charter of an international organization in the legislative text, which lifts its restraint in order to carry out its functions on emerging issues not addressed explicitly in the Charter. The study aimed to demonstrate the seriousness of the theory, although it was justified in the case of necessity justified by exceptional circumstances, it was a restriction on the State party's sovereignty over the organization and, if misused, was very serious. The study adopted the method of the analytical curriculum and concluded several conclusions, the most important of which being that, although the implicit competencies of international organizations play a significant role in developing the rules of international regulation and contributing to the development of the rules of international law, they have given rise to considerable legal disagreement and have encountered counter-judicial opinions. She recommended that there should be a provision in the Organization's Charter, which should be amended where necessary, to mitigate cases of recourse to implicit competencies.

**Key words:** Implicit competencies, sovereign, international organizations, charter.

(1) قسم القانون العام، كلية الحقوق، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

\* الباحث المستجيب: [dr.inawafleh@mutah.edu.jo](mailto:dr.inawafleh@mutah.edu.jo)

## المقدمة:

لقد هجر الفكر القانوني الدولي ومن بعده القضاء الدولي، منطق حجز الشخصية القانونية الدولية للدولة ككيان سياسي واجتماعي واقتصادي... فلم تعد الدول وحدها هي أشخاص القانون الدولي العام، ولم تعد الشخصية القانونية الدولية حكراً على الدول.

فقد أدى واقع التغيير المضطرب في المجتمع الدولي إلى ظهور كيانات أخرى يُعرف لها بالشخصية القانونية الدولية. ومن أمثل تلك الكيانات المنظمات الدولية والشركات العابرة للقارات أو العابرة للحدود (المتعددة الجنسيات)، وحركات التحرر الوطني التي تنهض لمقاومة المستعمر.

وتعد المنظمات الدولية أهم أشخاص القانون الدولي العام بعد الدولة، فحاجة المجتمع الدولي وتعقيد العلاقات الدولية، هي الأخرى قد فرضت قبول تلك المنظمات والاعتراف لها بالشخصية القانونية، وذلك لدورها الفعال في تحسين العلاقات الدولية في صورة مواثيق ومعاهدات دولية ثنائية أو متعددة الأطراف تحقيقاً للصالح الدولي العام. وما يتبع ذلك من دور تلك المواثيق والمعاهدات في تقويم قواعد القانون الدولي العام كمصدر من مصادر ذلك القانون.

وقد كان مؤتمر وستفاليا سنة 1648 خطوة جادة في درب التنظيم الدولي الحديث، ذلك التنظيم الذي شهد نماذج عدة كالأحلاف الدولية والتكتلات الدولية، وصولاً إلى المنظمات الدولية التي هي أنموذج متميز من نماذج التنظيم الدولي. هذا على الرغم من أنه -وللحقيقة- كان هناك كثير من المحاولات على طريق التنظيم الدولي منها مشروع وزير فرنسا "سلبي" سنة 1603 لإنشاء جمهورية كبيرة، تضم شعوب أوروبا المسيحية جميعها، كما عادت الفكرة للظهور قبيل الحرب الكونية الأولى، حيث كانت موضع اهتمام ونقاش المؤتمرين في مؤتمرات عدّة، منها مؤتمر فيينا سنة 1815، ومؤتمر باريس 1856، ومؤتمر برلين سنة 1885، وغيرها من المؤتمرات.

ولكن فكرة المنظمات الدولية قد ظهرت بشكل جاد، بعد أحداث الحرب الكونية الأولى، وما تركته من آثار بشعّة، وما خلفته من دمار واسع طال الإنسان والأعيان معاً. فعلى أثر تلك الحرب ولدت عصبة الأمم المتحدة، عقب مؤتمر باريس 1919 للسلام سنة 1919.

وعليه فقد فرض الواقع الدولي، المنظمة الدولية كشخص قانوني دولي، يتمتع بالإرادة الذاتية والأهلية الخاصة والشخصية القانونية المستقلة عن شخصية الدول الأطراف، والتي أنشأتها بموجب اتفاقية دولية. وتشكل المنظمة شخص قانوني دولي في ذات الوقت قيداً على سيادة الدول الأطراف في ميثاقها.

### **أهمية الدراسة:**

تبعد أهمية هذه الدراسة من خلال بيان مدى إسهام نظرية الاختصاصات الضمنية، في تمكين المنظمة الدولية من القيام بدورها والنهوض بمهامها وبالتالي دوام استمراريتها، وتجاوز قيود النصوص الواردة في ميثاقها دونما حاجة إلى إدخال تعديلات على نصوص الميثاق.

### **هدف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى بيان موقف الفقه الدولي من نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، وكذلك بيان موقف القضاء الدولي من هذه النظرية، وكيف تم النظر إليها وإلى أي مدى تم الأخذ بها في التطبيقات القضائية الدولية.

### **إشكالية الدراسة:**

إن نهوض المنظمات الدولية بأعمالها بغية الوصول إلى تحقيق أهداف وجودها، قد أثار إشكالية عدم استيعاب ميثاق المنظمة لكافة الأعمال التي تهدف المنظمة لتحقيقها أو تلك التي ينبغي على المنظمة القيام بها لغايات استمرار دوامها. ومن هنا تبرز إشكالية التوفيق بين خصوص المنظمة لنصوص ميثاقها، وبين ما يستجد من مسائل تتطلب المرونة في تفسير تلك النصوص بما لا يتعارض مع الميثاق. ولعل التباين في فهم نظرية الاختصاصات الضمنية وعدم وجود نسق موحد لتطبيقها، وكذلك التخوف من استغلالها واتخاذها ستاراً للتحايل على إرادة الدول، كلها أمور تثير إشكاليات من حيث الأخذ بالاختصاصات الضمنية وإعمالها.

ومن هنا يبرز تساؤل رئيس: هل تملك المنظمة الدولية قانوناً القائم بعمل قانوني ما غير منصوص عليه صراحة في ميثاقها؟ وهذا التساؤل ينبع عن تساؤلات فرعية عدة منها:

- هل تتمتع المنظمة الدولية باختصاصات لم ترد بنص صريح في ميثاقها؟
- هل يمكن إضفاء صفة المشروعية على العمل الذي تجاوزت به المنظمة حدود ما يمنحها إياه ميثاقها؟

- ما هي فوائد نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، وما هي مخاطر الغلو في الأخذ بها من قبل المنظمات الدولية؟

## منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، بهدف الوقوف على تحليل نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، من حيث مفهومها ومشروعيتها ومخاطر التوسيع في الأخذ بها، وبيان موقف الفقه والقضاء الدولي منها.

## خطة الدراسة:

للوصول بالدراسة إلى غاياتها فقد درجنا على تقسيمها إلى مبحثين، وقد أفردنا المبحث الأول لماهية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، أما المبحث الثاني فقد خصصناه لأهمية نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، ثم ختمنا الدراسة بخاتمة تضمنت النتائج والتوصيات.

### المبحث الأول: ماهية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية.

ليس كل ما تقوم به المنظمات الدولية من تصرفات قانونية أو أعمال مادية منصوص عليها بنصوص صريحة في مواصفتها، بل أن بعض تلك التصرفات القانونية والأعمال المادية تستند إلى الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، والتي لم تدرج في مواصفتها. تلك الاختصاصات التي هي استعارة من المذهب الغائي الذي نادى به ارسطو، والذي يرى أن الأشياء تتبلور وتنمو لغايات جيدة (Mariska Liunissen, 2010, p122)، الأمر الذي دفعنا ابتداء لتوضيح كنه مصطلح المنظمة الدولية (المطلب الأول)، وبيان الشخصية القانونية للمنظمة الدولية (المطلب الثاني)، ثم بيان مفهوم نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية (المطلب الثالث).

#### المطلب الأول: مفهوم المنظمة الدولية.

للوقوف على مفهوم المنظمة الدولية، فلا بد من تعريفها وبيان خصائصها:

##### أولاً: تعريف المنظمة الدولية:

يمكن إرجاع فكرة المنظمات الدولية إلى فكرة المؤتمرات الدولية، التي تعنى بالمسائل المشتركة للدول وتهتم بالمعطيات العملية لها وتتخذ قراراتها بالإجماع، فالمنظمات الدولية ليست إلا امتداداً للمؤتمرات الدولية، ومن هنا كانت بداية نشأة المنظمات الدولية (عبد السلام، د.ت، ص18).

وقد ذهبت اتفاقية فينا لقانون المعاهدات والتي عرضت للتوقيع في 23 مايو لسنة 1969 ودخلت حيز النفاذ في 27 يناير 1980 وفي المادة (2/1) منها، إلى تعريف المنظمة الدولة بأنها: "المنظمة بين الحكومات".

وقد عزف كثير من شراح وفقاء القانون الدولي العام عن وضع تعريف محدد للمنظمة الدولية، لصعوبة تعريفها تعريفاً منضبطاً. وعليه فقد تبينت تعاريفات الفقه الدولي للمنظمة الدولية تبعاً للزاوية التي ينظر الفقيه منها إلى المنظمة الدولية. إلا أن فقه القانون الدولي متطرق على حد أدنى من معايير تعريف المنظمة الدولية.

وقد عرفها أستاذنا علي أبو هيف بأنها: "المؤسسات المختلفة التي تتشكل مجموعة من الدول على وجه الدوام للاضطلاع بشأن من الشؤون الدولية العامة المشتركة"(أبو هيف، 1971، ص270).

كما عرّفها جانب آخر من الفقه، بأنها: "هيئة دائمة تنشأ بموجب اتفاق مجموعة من الدول، بغية تحقيق أهداف ومصالح مشتركة يحددها الميثاق المنشئ للمنظمة، وتتمتع بإرادة ذاتية وشخصية قانونية مستقلة عن دولها الأعضاء" (العيوني وكافي ورسلان، 2016، ص30). في حين ذهب جانب ثالث من الفقه إلى تعريفها بأنها: "شخص معنوي ينشأ باتفاق عدة دول لتحقيق أهداف مشتركة مستمرة"(المهنا، 1988، ص12).

ويمكننا تعريف المنظمة الدولية بأنها: كيان دولي دائم يتمتع باستقلال ذاتي وقانوني، ناشئ عن تلاقي إرادات مجموعة من الدول التي تسعى لتحقيق مصالحها المشتركة، ويمارس اختصاصاته التي يحددها ميثاقه من خلال أجهزته الخاصة وفروعه التي ينشئها الميثاق.

وإذا كانت المنظمة الدولية تنشأ بموجب وثيقة منشئة لها في صورة معاهدة دولية، فقد اختلف الفقه حول الطبيعة القانونية لتلك الوثيقة، فمنهم من يرى وانحيازاً لمبدأ سلطان الإرادة أن المعاهدة المنشئة للمنظمة الدولية كأي معاهدة أخرى وتخضع للقواعد العامة التي تخضع لها المعاهدات، وهناك من يرى أن لتلك المعاهدة طبيعة دستورية، في حين يرى جانب ثالث من الفقه أنه مع التسليم بسلطان الإرادة إلا أن المنظمة يجب أن تتمتع بالقدرة على تطوير ميثاقها بما يكفل تسخير شؤونها والقيام بواجباتها (علوان، 2022، ص187-188).

### ثانياً: خصائص المنظمة الدولية:

باستقرار التعريفات السالفة للمنظمة الدولية، فإنها تُظهر أن ثمة خصائص تتسق بها المنظمة الدولية وهي:

**الخاصية الدولية:** فالمنظمة الدولية لا تنهض إلا بين دول كاملة السيادة. سواء كانت مشاركة الدولة في المنظمة بالمشاركة في التأسيس أو في صورة الانضمام اللاحق. ويستثنى من هذه القاعدة بعض المنظمات الدولية المتخصصة، مثل منظمة الصحة العالمية ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، والتي تقبل عضوية بعض الأقاليم ذات الصفة الدولية كحركات التحرير رغم أن عضويتها تبقى عضوية غير كاملة (سعد الله وبن ناصر، 2003، ص112).

**الخاصية الاتفاقيّة:** حتى تنشأ المنظمة الدوليّة، فلا بد من وجود اتفاق دولي بين الدول الأطراف على إنشاء المنظمة الدوليّة، أي لا بد من وثيقة قانونية منشأة للمنظمة الدوليّة، ويحدد ذلك الاتفاق حقوق والتزامات الدول الأعضاء في المنظمة، وهذا يعني أن المنظمة الدوليّة تستند إلى إرادات الدول التي أنشأتها، والعضوية فيها اختيارية، وهي ليست تنظيمات تعلو في إرادتها على إرادات الدول (شهاب، 1988، ص38-39).

**خاصية الإرادة الذاتيّة:** تعتبر إرادة المنظمة الدوليّة إرادة مستقلة عن إرادة الدول الأعضاء في ميثاقها، وهذا ما يميز المنظمة الدوليّة عن المؤتمر الدولي، فالأخير يعدّ تعبيراً عن إرادة الدول المشاركة في المؤتمر دون أن تكون له إرادة ذاتية مستقلة عن إرادة الدول الأعضاء، على عكس المنظمة الدوليّة والتي يعتبر التعبير الصادر عنها تعبيراً عن إرادتها ذاتها (مانع، 2008، ص64). والإرادة الذاتيّة للمنظمة الدوليّة هي وسيلة اكتسابها للحقوق وتحمّلها الالتزامات، فهي ذات صلة مباشرة بشخصيتها القانونيّة الدوليّة بصفتها شخصاً قانونيًّا دوليًّا مستقلًا عن إرادة الأعضاء فيها (سعد الله وبن ناصر، 2003، ص112).

والذي نراه فإن الإرادة الذاتيّة يتربّع عليها نتائج هامة، فالأعمال الصادرة عن المنظمة تتسبّب لها وليس للدول الأعضاء، كما أن المنظمة هي من تتحمّل المسؤوليّة عن أعمالها ولنّيست الدول، وتتّمتع المنظمة بذمة ماليّة مستقلة عن الذمم الماليّة للدول الأعضاء، كما تتمتّع بأهليّة التقاضي، وأهليّة إبرام المعاهدات الدوليّة، وهذا الأمر يمكنّها بالنتيجة من المشاركة في إنشاء قواعد القانون الدولي.

**خاصية الديمومة:** حتى تتحقّق المنظمة الدوليّة أهدافها الواردة في ميثاقها، يجب أن تحظى بطابع الديمومة، حيث أن الطابع الوضعي المقيد بفترة من الزمان يحول بين المنظمة وتحقيق غاياتها. فالمنظمة الدوليّة يجب أن تمارس

اختصاصاتها بصفة مستمرة ودائمة. وخاصية الديمومة مرجعها طبيعة المصالح المشتركة للدول الأعضاء في المنظمة (مانع، 2008، ص64).

- **الأهداف المشتركة:** تهدف المنظمة الدولية إلى تحقيق غايات مشتركة تعود بالنفع على الدول الأعضاء فيها، سواء كانت هذه الغايات سياسية أو أمنية أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية وهذه الغايات يحددها عادة ميثاق المنظمة لأن المنظمة ما هي إلا وسيلة لتحقيق تلك الغايات (عد الله وبن ناصر، 2003، ص112).

#### **المطلب الثاني: الشخصية القانونية للمنظمات الدولية.**

تحدد الشخصية القانونية للمنظمة الدولية الوضع القانوني للمنظمة على المستوى الدولي، وهي التي تفرضها كائناً مستقلاً عن الدول الأعضاء، وتسمح لها بإقامة علاقات قانونية مع غيرها من أشخاص القانون الدولي، وهي التي تكسبها القدرة على التمتع بالحقوق وتحمل الالتزامات، وتتجسد الشخصية القانونية للمنظمة الدولية مصدرها في ميثاقها دونما حاجة إلى نص يقررها (العنيي وكافي ورسلان، 2016، ص37-ص38). ويستوجب الحديث في الشخصية القانونية للمنظمات الدولية التعرض لمعايير تصنيفها وبيان مكانتها في القانون الدولي.

#### **أولاً: معايير تصنيف المنظمات الدولية.**

إن العضوية والاختصاصات والسلطات، هي الجوانب الرئيسية الثلاث التي ينظر إليها في تصنيف المنظمات الدولية (راتب، 1971، ص36)، وهناك معايير عدة لتقسيم المنظمات:

- **معيار العضوية:** تقسم المنظمات الدولية وفقاً لهذا المعيار إلى منظمات عالمية ومنظمات إقليمية، أما الأولى فهي التي تكون فيها العضوية متاحة لكافة الدول التي توافر لديها شروط الانضمام للمنظمة، كعصبة الأمم وهيئة الأمم المتحدة، والثانية هي منظمات إقليمية والتي تقتصر العضوية فيها على الدول التي تقع في بقعة جغرافية معينة كالاتحاد الإفريقي، وقد تكون القومية هي الأساس الذي يحدد الدول التي يمكنها الانضمام للمنظمة كجامعة الدول العربية، وقد تكون الاعتبارات الدينية أو العقائدية هي الأساس كمؤتمر العمل الإسلامي، كما قد تكون الاعتبارات الأمنية هي الأساس كحلف شمال الأطلسي. وهناك شروط ينص عليها ميثاق المنظمة وترتبط تلك الشروط بصفات الدولة العضو الراغبة في الانضمام ففي منظمة الاتحاد الإفريقي يشترط الميثاق أن تكون الدولة طالبة الانضمام من الدول الإفريقية (عبو، 2011، ص35).

**معيار السلطة:** تقسم المنظمات الدولية وفقاً لهذا المعيار إلى منظمات ذات سلطات تعاونية، ومنظمات ذات سلطات فوق الدول، والأولى هي منظمات ذات صلاحيات تهدف إلى التنسيق والتعاون، وتصدر توصيات واقتراحات ضمن مجالات اختصاصها، ويتوقف تنفيذ تلك التوصيات والاقتراحات على رغبة الدول الأعضاء كجامعة الدول العربية، أما الثانية فهي منظمات ذات سلطات فوق الدول، فقرارات مجلس الأمن الدولي تعتبر نافذة في أقاليم الدول الأعضاء (بربار وجبلبي، 2009، ص 49) وهناك نوع ثالث من المنظمات وهي منظمات لا تمارس أية سلطات حقيقة تجاه الدول وينحصر دورها في الأعمال المادية التي لا ترتب آثاراً قانونية ملزمة تجاه الدول ومثالها منظمة الأرصاد الجوية (العوني وكافي ورسلان، 2016، ص 59).

**معيار الاختصاص:** وفقاً لهذا المعيار تقسم المنظمات الدولية إلى منظمات ذات اختصاص عام كال الأمم المتحدة والتي تدعم اختصاصاتها التعاون الدولي في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومنظمات ذات اختصاص خاص وهي التي تختص في مجالات محددة كمنظمة الصحة العالمية في المجال الصحي وصندوق النقد الدولي في المجال الاقتصادي ومنظمة الطيران المدني في مجال النقل والمواصلات (مانع، 2008، ص 67) ومنظمة اليونسكو في المجال الثقافي، ومنظمة العمل الدولية في المجال الثقافي (العوني وكافي ورسلان، 2016، ص 58).

**معيار الانضمام:** تقسم المنظمات الدولية وفقاً لهذا المعيار، إلى منظمات يلزم للانضمام إليها توافر شروط معينة، وهي المنظمات المشروطة كجامعة الدول العربية والتي يشترط ميثاقها في الدولة طالبة الانضمام شرطي العروبة والاستقلال (ميثاق جامعة الدول العربية، المادة (1)) ومنظمات لا تتطلب شروط خاصة للانضمام إليها ويمكن لكل دولة ذات سيادة الانضمام إليها، وهي المنظمات غير المشروطة.

**معيار طبيعة النشاط:** تقسم المنظمات الدولية وفقاً لطبيعة نشاطاتها إلى منظمات ذات نشاط سلوكي، وتهدف إلى تمكين الأفراد والمجتمعات من المطالبة بحقوقهم كمنظمة قانون التنمية الدولية (See: IDLO, What We Do) ومنظمات ذات نشاط مادي، كالمنظمات التي تهدف إلى تدفق التجارة العالمية بحرية وسلامة كمنظمة التجارة العالمية والتي أنشأت بوابة الكترونية لغايات توفير المعلومات المتعلقة بالتجارة العالمية وإحاطة الناس علماً بآثار فيروس COVID-19 وتأثيره على الصادرات والواردات (WTO: COVID-19 and Global

WTO: كما أطلقت المنظمة مؤتمرا وزاريا يبين عمل المنظمة في سياق وباء كوفيد 19 (Trade)

.(Secretariat's Work In The Context Of The COVID-19 Pandemic, 2022)

### **ثانياً: مكانة المنظمة الدولية في القانون الدولي.**

كان فقه القانون الدولي التقليدي لا يعترف بإسهام الشخصية القانونية للمنظمات الدولية، وذلك على سند من القول، إن الدول ذات السيادة هي وحدها من يعترف لها بالشخصية القانونية، فهي وحدها من يحق لها التمتع بالحقوق وتحمل الالتزامات. ولكن بعد عام 1949 وبتصور الرأي الاستشاري لمحكمة العدل الدولية المتعلق بأهلية الأمم المتحدة في طلب التعويضات لموظفيها، مما يلحق بهم من أضرار ناجمة عن تأديتهم لواجباتهم الوظيفية، فقد تغير الحال وتم الاعتراف للمنظمات الدولية بالشخصية القانونية. ولكن الاعتراف للمنظمة الدولية بالشخصية القانونية، لا يعني إإنزالها منزلة الدولة ومساواتها بها، بل أنه اعتراف يراد به فقط منح المنظمة الدولية، ميزة التمتع بالحقوق وتحمل الالتزامات في حدود ما ورد عليه النص في ميثاقها. فإذا كانت الدولة تنهض كشخص قانوني دولي بتتوفر عناصرها الأساسية (الإقليم والشعب والسلطة)، فإن المنظمة الدولية تحتاج إلى توافق إرادات الدول الأعضاء في صورة اتفاق قانوني بين الدول الأعضاء (قاسمية، 2013، ص125).

والاعتراف للمنظمة الدولية بالشخصية القانونية يمكن المنظمة الدولية من المساهمة في التشريع في القانون الدولي بإبرام المعاهدات وإرساء القواعد العرفية الدولية، إضافة إلى تمكينها من المثول أمام القضاء الدولي لخدمة أغراض إنشائها (الشكري، 2012، ص38)، ذلك أن المنظمة الدولية ذات أغراض محددة في ميثاقها، لذلك فإن اختصاصاتها محدودة على خلاف الدول ذات الاختصاصات الواسعة.

ونؤيد ما استقر عليه فقه القانون الدولي، فالقانون الدولي وإن كان قد أقر بالشخصية القانونية للمنظمات الدولية، وإن كان قد اعترف بمكانة المنظمة الدولية، ولكنه اعتراف لا يضعها في مكانة ترقى إلى مكانة الدولة، فالمنظمة الدولية منبثقة عن توافق إرادات الدول وهي وليدة تلك الإرادات ولا يمكن للمولود أن يرقى إلى مرتبة الوالد، كما أن الدولة تتمتع باختصاصات وسلطات واسعة تفوق ما تتمتع به المنظمة وهذا ما يؤكد ميثاق الأمم المتحدة في المادة (104) منه والتي تنص على أن: " تتمتع الهيئة في بلاد كل عضو من أعضائها بالأهلية القانونية التي يتطلبها قيامها بأعباء وظائفها، وتحقيق مقاصدها" ، وميثاق المنظمة هو الذي يمنحها الشخصية القانونية بدلالة نص المادة (104) من ميثاق الأمم المتحدة.

### المطلب الثالث: مفهوم نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية.

للوقوف على مفهوم نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، فلا بد من تعريف الاختصاصات الضمنية وبيان مدى مشروعية تلك الاختصاصات، ومخاطر التوسيع في الأخذ بها.

#### أولاً: تعريف الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية.

الاختصاص في اللغة يعني التفرد بالشيء والاستئثار به أو الانفراد به، وهو مصطلح مشتق من الكلمة "شخص" أو "شخص" (الرازي، 2006، ص135)، ومصطلح ضمني مشتق من "ضمن" وهو ما اشتمل عليه الشيء (الرازي، 2006، ص270).

ويذهب بعض الفقهاء إلى تعريف الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية على أنها: "الاختصاصات التي يمكن استنتاجها وبشكل منطقي من أهداف المنظمة ومهامها" (D. w, Bowettm, 1963, p275).

ويذهب الدكتور رياض أبو العطا إلى تعريفها بأنها: "تلك الاختصاصات التي لا تمنح صراحة المنظمة الدولية في ميثاقها، ولكنها تستخلاص ضمناً من كونها لازمة وضرورية لقيام المنظمة بمهامها" (أبو العطا، 2010، ص94).

ويمكننا تعريف الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية بأنها: الاختصاصات التي لم يرد عليها نص صريح في ميثاق المنظمة الدولية، والتي تفرضها ضرورات تحقيق المنظمة لغاياتها وأهداف وجودها، وهي اختصاصات مكملة للاختصاصات الصريحة الواردة في الميثاق.

#### ثانياً: أساس نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية.

إن الحديث عن أساس نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، مرتبط بوجود نصوص صريحة في ميثاق المنظمة الدولية وبمبادئ تفسير تلك النصوص. فالمنظمة الدولية تنشأ بموجب معاهدة بين دول ذات سيادة. والمعاهدات الدولية بشكل عام تخضع في تفسيرها وجلاء غموض نصوصها، إلى أساس أفردها القانون الدولي (اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات لسنة 1969، المادتين (31) و(32)).

ووفقاً لاتفاقية فيينا لقانون المعاهدات، فإن القضاء قد درج على أنواع من التفسير: التفسير الضيق، والتفسير طبقاً للمعنى العادي للنص، والتفسير على ضوء موضوع المعاهدة والغرض منها. وإلى جانب هذه الأنواع، فقد يسمى القضاء بطرق تكميلية للوصول إلى إماتة الغموض عن النصوص.

أما التفسير الضيق، فهو تفسير يتقييد بحرفية النصوص ولا يلتقط إلى الظروف التي أحاطت بإبرام المعاهدة، كما لا ينظر إلى غايات المعاهدة وأغراضها. وهو ما أخذت به محكمة العدل الدولية فيما يتعلق بمبدأ الإقليمية أو ما يعرف بقضية "لوتس" بين تركيا وفرنسا في عام 1926، وقد صدر الحكم لصالح تركيا، وأكد حقها في مقاضاة الملازم البحري الفرنسي بسبب الإهمال الجنائي الذي ارتكبه وأدى إلى إزهاق أرواح أتراك، على سند من أنه ليس في قواعد القانون الدولي ما يمنع تركيا من مقاضاته (محكمة العدل الدولية، 1927، الحكم الصادر في 27أيلول 1927). وفي تقديرنا فإن هذا الأسلوب في تفسير المعاهدات لا يلتقط إلى نوايا الدول الأعضاء في المعاهدة ويأخذ بظاهر النصوص، وهو تفسير ينسجم مع فكرة الاختصاصات الصريحة الواردة في ميثاق المنظمة الدولية، ولا يخدم الاختصاصات الضمنية.

أما التفسير طبقاً للمعنى العادي للنص، فهو يعني عدم التوسيع في تفسير نص واضح المعنى، بإعطائه معانٍ تخالف المعنى المألوف. فلا يجوز تجاوز المعنى العادي للألفاظ إلا إذا ثبت أن إرادة الدول الأعضاء قد اتجهت إلى معنى آخر، ولا يمكن حمل اللفظ على غير المعنى العادي إلا إذا نجم عنه نتيجة لم تسع المنظمة إلى تحقيقها أو لا تتحقق مع هدف المنظمة أو الغرض من إنشائها (الطائي، 2017، ص183). وهذا ما أخذت به محكمة العدل الدولية في رأيها الاستشاري المتعلّق بقبول الدول كأعضاء في الأمم المتحدة، والذي قضت فيه بأن على المحاكم عند تفسير النصوص أن تأخذ بمعناها العادي والمعتاد، وأنه لا داعي للرجوع للأعمال التحضيرية طالما كان النص واضحاً (علوان، 2007، ص349).

وأما التفسير في ضوء موضوع المعاهدة والغرض منها، وفقاً للمادة (1/31) من اتفاقية فينا لقانون المعاهدات والتي تنص على أنه: "تفسر المعاهدة بحسن نية ووفقاً للمعنى الذي يعطي للألفاظها ضمن السياق الخاص لموضوعها والغرض منها". فالنص وفق هذا الأسلوب من التفسير يُفسّر ويُزال غموضه بالرجوع إلى الغرض من المعاهدة وموضوعها، فكل معاهدة غرض وموضوع خاص بها، والتفسير على ضوء الغرض والموضوع الخاص بالمعاهدة يؤدي إلى زيادة فاعلية المعاهدة، ويدفع نحو دفع العلاقات بين الدول الأطراف في المعاهدة، وهو تفسير أقرب إلى المعنى الحقيقي للنص وما ذهبت إليه إرادة الأطراف، فقد ذهبت المحكمة في تفسيرها لقبول ولايتها ضمنياً لقولها: "إن الرسالة الموجهة في 2 جوان 1947 والموجهة من الحكومة الألبانية للمحكمة تشكل قبولاً طواعياً بولايتها... فقد تنازلت عن حقها في إبداء اعتراضاتها" وبذلك فقد استندت المحكمة وفيما يتعلق بقبول ولايتها إلى سلوكات لاحقة من قبل الحكومة الألبانية وأرست مبدأ مفاده أنه لا يشترط أن يكون هناك اتفاق رسمي وصريح سابق لقبول ولايتها النظر في النزاع (موجز الأحكام والفتاوي والأوامر الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1948 - 1991، الحكم الصادر في 25 آذار 1948، ص4).

ويمكن الاستعانة بوسائل مكملة للتفسير، كالأعمال التحضيرية التي سبقت عقد المعاهدة والظروف المحيطة بعدها. فالأعمال التي تسبق إبرام المعاهدة تحضيرا لها كالمفاوضات والنقاش وتقديم الوثائق وما إلى ذلك من أعمال قد تتبئ عن إرادة الأطراف، وتساعد في الوصول إلى المعنى الحقيقي للنص الغامض. كما أن الظروف التي أبرمت في ظلها المعاهدة هي ظروف غير منفصلة عنها، وهي ظروف تؤثر حتما في إرادة الأطراف عند صياغة النصوص الواردة في المعاهدة، وهذا ما قررته المحكمة بشأن قبول ولايتها الفصل في النزاع بين بريطانيا التي تقدمت بطلب إليها للفصل في النزاع وألبانيا التي أبدت موافقتها الضمنية (يوسف، 2013، ص35).

أما فيما يتعلق بالتفسير الواسع، فهو كما تشير إليه تسميتها، ذلك التفسير الذي لا يقف عند حرفي النصوص، وهو التفسير الذي يهمنا في هذا المجال. ذلك أن التفسير الضيق يساعد على تقييد الشخصية القانونية للمنظمة الدولية في حدود الاختصاصات الصريحة الواردة في ميثاقها، على عكس التفسير الواسع الذي يجعلها تتحرر من هذا القيد ويعطيها فضاءً رحيبا بغية قيامها بوظائفها المستمدة من أغراض إنشائها الواردة في ميثاقها، وهذا دفع باتجاه الاختصاصات الضمنية للمنظمة.

ومن قبيل الممارسة العملية، فإن الجمعية العامة للأمم المتحدة قد أعملت اختصاصاتها الضمنية في قضية كوريا الشمالية وجارتها الجنوبية. حيث أنه وفي عام 1950، وعلى أثر الهجوم الذي شنته كوريا الشمالية التي يدعمها الاتحاد السوفييتي آنذاك على كوريا الجنوبية الموالية للولايات المتحدة الأمريكية، وعلى ضوء قرار الأمم المتحدة المعروف بـ"الاتحاد من أجل السلام"، الصادر في الثالث من تشرين ثان لسنة 1950 واستنادا إلى المادة العاشرة من ميثاق الأمم المتحدة، فقد تم إرسال قوات أممية مكونة من قوات أربعة عشر دولة إلى كوريا الشمالية وتمكنـت القوة الدولية من فض النزاع (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1950، قرار رقم 337 (د-5).

### ثالثاً: مشروعية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية.

تجد نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية سند مشروعيتها فيما يسمى بحالة الضرورة الناتجة عن الظروف الاستثنائية، فالظروف الاستثنائية هي التي تبرر هذه النظرية (Rachel Frid, 1995, p.348.)، حيث أنه وفي الوقت الذي فيه لا تساعد النصوص الصريحة الواردة في ميثاق المنظمة الدولية على مواجهة ما يستجد من ظروف تستدعي التدخل لمواجهتها من أجل تحقيق أغراض وأهداف المنظمة الدولية، فإنه يتم اللجوء إلى هذه النظرية لمواجهة الطرف الاستثنائي، وخلاف ذلك فإنما أن تقف المنظمة الدولية عند ظاهر النص وتسلّم بعجزها عن مواجهة الطرف الاستثنائي،

حافظا على مبدأ الشرعية الواجبة لتصرفاتها، وإنما أن تخالف النص ف تكون تصرفاتها غير شرعية بسبب عدم الاختصاص.  
لذا كانت الاختصاصات الضمنية مخرجاً لإضفاء رداء الشرعية على التصرفات والأعمال التي لم ترد عليها نصوص في  
ميثاق المنظمة.

والاختصاصات الضمنية هي اختصاصات مفترضة، وليس اختصاصات صريحة واردة في ميثاق المنظمة، والهدف منها هو تمكين المنظمة من ممارسة أعمالها وتحقيق أهدافها (السعدي، 2015، ص46). فهي وبالتالي تعتبر مكملة للاختصاصات الصريحة الواردة في ميثاق المنظمة الدولية، فهي اختصاصات تنهض على هدي من حكمة وروح النصوص الواردة في ميثاق المنظمة، ولعل استحضار العقلية الذهنية لواضعى النصوص الواردة في الميثاق عند وضعه، باستخدام أسلوب التقسيير الواسع، هو جوهر الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية.

ويقدم جانب من الفقه الذي يؤيد هذه النظرية، مبررا آخر لمشروعيتها، فهذا الجانب يرى أن الوظيفة والاختصاص وجهاً لعملة واحدة، فال الأولى تضمن أهلية ممارسة الثاني وهما على قدر واحد، وحيث ينعدم الاختصاص تتعدم الوظيفة، ومخالفة ذلك يقود إلى أن تكون اختصاصات المنظمة الدولية بلا جدوى (أبو الوفا، 2004، ص158). وحاصل الذي وجده هو أن أنصار النظرية، يرون أنه يجب التوسيع في تقسيير نصوص ميثاق المنظمة، وتقسيير النص الغامض بما يضمن تمكين المنظمة من تحقيق أهدافها الواردة في ميثاقها، على اعتبار أن المعاهدات الدولية يجب أن تفسر نصوصها تقسيراً واسعاً، وهم يدللون على ذلك بآراء محكمة العدل الدولية.

ومن جانبنا نرى أن نظرية الاختصاصات الضمنية نظرية فقهية في طابعها ونشأتها، فإذا كانت المنظمات الدولية قيد على سيادة الدولة، لأن انضمام الدولة لمنظمة دولية يعتبر بمثابة قيد ذاتي وإرادي تقييد به الدولة سيادتها، وإن كانت المنظمة تمارس اختصاصاتها في الحدود التي تتنازل فيها الدول الأعضاء عن بعض من سيادتها لصالح المنظمة، الأمر الذي معه تكون اختصاصات المنظمات الدولية اختصاصات محددة بموجب ميثاقها، إلا أن هذه الاختصاصات الصريحة المحددة قد لا تخدم أغراض المنظمة والهدف من وجودها، فيتم التوسيع في الاختصاصات الصريحة الواردة في الميثاق لصالح ما يسمى بالاختصاصات الضمنية، وذلك عندما تكون هناك ضرورة توجب مواجهة الظروف الاستثنائية. ويفترض أن الدولة الطرف في الميثاق قد قبلت ذلك ضمناً، فعندما تكون هناك أوضاع جديدة لا تعالجها نصوص صريحة في الميثاق، يجب

أن يعترف للمنظمة باختصاصات ضمنية تعالج بها تلك الأوضاع وتكتفل بها قدرتها على البقاء والتطور ، والقضاء هو من يحدد طبيعة تلك الاختصاصات إن كانت ضمنية أو صريحة من خلال ما يعرض عليه من منازعات.

### **المبحث الثاني: أهمية نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية.**

عندما لا تقي الاختصاصات الصريحة التي يمنحها ميثاق المنظمة الدولية، لغايات قيامها كمنظمة بوظائفها وتحقيق غاياتها وأغراض وجودها، تبدو الحاجة إلى التوسيع في تفسير ميثاق المنظمة، الأمر الذي معه تظهر الحاجة جلية إلى إعمال نظرية الاختصاصات الضمنية. لهذا تناولنا في هذا المبحث مدى الحاجة لنظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية (المطلب الأول)، والأثار التي ترتبها (المطلب الثاني)، وتطبيقاتها في القضاء الدولي (المطلب الثالث).

#### **المطلب الأول: مدى الحاجة لنظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية.**

تؤدي نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية دورا هاما في تطوير مواطن تلك المنظمات، وبالتالي تطوير عملها، حيث أن نظرية الاختصاصات الضمنية تعمل على تعزيز مكانة المنظمات الدولية في المجتمع الدولي، وتمنحها ميدانا رحيبا من الحرية في مواجهة المستجدات التي لا تخضع لنصوص مسبقة وصريحة في ميثاق المنظمة، مما يساعد في تطوير أعمال المنظمة الدولية بشكل سريع ومستمر وفعال، وبالتالي الخروج بقواعد قانونية جديدة تعالج المسائل التي تطفو على الساحة الدولية والتي تحتاج إلى حلول، ذلك أن المنظمات الدولية وجدت لتحقيق غايات معينة في ميادين مختلفة كما نصت عليها مواطنها، لا أن تبقى حبيسة النصوص الجامدة. فالشخصية القانونية للمنظمة الدولية، هي شخصية متinctة عن شخصية الدول الأطراف في ميثاقها، فهي شخصية قانونية مقيدة بالاختصاصات الواردة في ميثاقها. لذلك تعتبر الاختصاصات الصريحة المنصوص عليها في ذلك الميثاق بمثابة قيد على المنظمة الدولية، لهذا جاءت نظرية الاختصاصات الضمنية لتحرير المنظمة الدولية من ذلك القيد.

فالاختصاصات الضمنية تدفع بالمنظمات الدولية نحو وضع قواعد جديدة وتطوير قواعد القانون الدولي القائمة من خلال أهلية إبرام المعاهدات وتنمية قواعد القانون الداخلي وترسيخ الأعراف الدولية (بو سلطان، 1994، ص138).

وتدفع الاختصاصات الضمنية نحو تكريس التعاون الدولي، باعتبار أن المنظمات الدولية نموذج لذلك التعاون الخادم للأمن والسلام الدوليين، خاصة بعد أن ظهرت الأمم المتحدة في صورة أول تحالف دولي، وبالتالي فإن الاختصاصات الضمنية هي المخرج من بقاء المنظمة الدولية رهينة ميثاقها (هريدي، 2007، ص123).

لذلك كانت نظرية الاختصاصات الضمنية هي السبيل إلى تجاوز العرقليل التي قد تحول بين المنظمة الدولية وتحقيق الغايات من قبل الدول من المشكلات التي يثيرها وجود الدولة كعضو في المنظمة الدولية (أبو الوفاء، 2011، ص 109-115). لأنها بالنتيجة يهمها تنفيذ الالتزامات التي تخلفها على عاتق المنظمة الدولية، لذا يعده خلق الالتزامات على عاتق المنظمة عنها الدول الأطراف، فإن هذه الدول يهمها أن تمضي المنظمة الدولية في مهامها وتحقق الغايات المنشودة من وجودها، وبضرورة وجود شخص قانوني دولي ذو طبيعة خاصة تختلف عن طبيعة الدول الأطراف، وذلك للقيام بمهام وأدوار تعجز

وَمَا دَامَتِ الْمُؤْسَمَاتُ الدُّولِيَّةُ تَنْشَطُ فِي الْمَيَادِينِ اقْتَصَادِيَّةٍ وَاجْتَمَاعِيَّةٍ وَقَانِعِيَّةٍ وَصَحِيَّةٍ..... فَهِيَ تَنْشَطُ بِالنَّتْيْجَةِ فِي مَحَالَاتِ تَخْصِيصِ الإِنْسَانِ وَتَخْدِيمِهِ وَتَحْقِيقِ رَفَاهِهِ، وَلَذِكَّ إِنْ نَظَرِيَّةُ الْاِخْتِصَاصَاتِ الضَّمِنِيَّةِ تَسْاعِدُ فِي قِيَامِ الْمُؤْسَمَاتِ الدُّولِيَّةِ بِوَاجِبَاتِهَا تَجَاهُ الإِنْسَانِ وَتَكْفِلُ احْتِرَامَ حَقُوقِهِ وَحَرَيَّاتِهِ فِي مَوَاجِهَةِ الدُّولَةِ، (الْتَّوْسِعُ اِنْظَرُ : مُعَمَّر ، 2011).

وللتدليل على ذلك، ورد في ميثاق منظمة الصحة العالمية أن "الصحة هي حالة من اكتمال السلامة بدنيا وعقلياً واجتماعياً، لا مجرد انعدام المرض والعجز، وأن صحة جميع الشعوب أمر أساسي لبلوغ السلم والأمن، وهي تعتمد على التعاون الكامل للأفراد والدول". وينص الميثاق وفي نص احتياطي على أنه: "بصفة عامة، اتخاذ كل ما يلزم لبلوغ هدف المنظمة" (ميثاق منظمة الصحة العالمية، المادة (2-ت). وهذا النص يواجه حالات الضرورة التي يفترض أن تواجهها المنظمة بإجراءات فاعلة من شأنها تحقيق أهداف المنظمة في الحفاظ على الصحة العالمية.

ومن أجل بلوغ أهداف المنظمة وعلى أثر انتشار فايروس كوفيد-19، فقد أطلقت المنظمة إطاراً للمشاركة الهدفية للأمراض غير السارية والحالات الصحية النفسية والحالات العصبية وطرقت فيه إلى عوامل التمكين وفي إطار العمل السياسي والأهداف العالمية، بينت المنظمة أن جائحة كوفيد-19 ستجعل العالم بعيداً عن المسار الصحيح، حيث تتحول الموارد والسياسات بعيداً عن الأهداف الطويلة الأجل التي يتضمنها برنامج الوقاية والعلاج وتحسين الصحة بخفض الوفيات الناجمة عن الأمراض غير السارية إلى الثلث بحلول عام 2030. (منظمة الصحة العالمية، إطار المشاركة الهدفية، ص9). وقد أشارت المنظمة إلى إعلان الما آتا لسنة 1978 والذي دعا جميع الحكومات والعاملين في المجال

الصحي إلى حماية الناس وتعزيز صحتهم، ذلك الإعلان الذي تجاوز التركيز على صحة المريض إلى صحة الشخص  
(منظمة الصحة العالمية، إطار المشاركة الهدافة، 2023، ص 19).

والذي نره أن الاختصاصات الضمنية تفرضها ضرورة دوام المنظمة واستمرارها في تحقيق غاياتها الواردة في ميثاقها،  
بما ينعكس إيجاباً على الدول التي استشعرت الحاجة إلى المنظمة لحل بعض المسائل، وإخراجها من إطار القانون الداخلي  
إلى القانون الدولي. كما أن تلك الاختصاصات الضمنية تبقى في دائرة المشروعية إذا ما تم ربطها بالأهداف ولم تخرج عنها.  
فالتوسيع في اختصاصات المنظمة الدولية نتيجة الأخذ بنظرية الاختصاصات الضمنية، يضفي نوعاً من المشروعية على  
أعمال المنظمة التي تتجاوز بها نصوص الميثاق، لأن الاختصاصات الضمنية تواجه حالة صعوبة حصر وتحديد الأعمال  
التي يمكن أن تقوم بها المنظمة، كما تواجه التغيرات الحاصلة في الواقع الدولي.

#### **المطلب الثاني: الآثار التي ترتبها نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية.**

للحديث عن الآثار التي ترتبها نظرية الاختصاصات الضمنية، فلا بد من التعرض للنتائج المترتبة عليها والمخاطر  
التي تترجم عن التوسيع في الأخذ بها.

#### **أولاً: النتائج المترتبة على النظرية.**

إن أهم نتائج نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، أنها تمنح المنظمة الدولية القدرة على التطور ومواكبة  
المستجدات الدولية، وبالتالي فإنها تمنح المنظمة الدولية القدرة على القيام بواجباتها التي أنطتها بها المعاهدة المنشئة لميثاقها  
دونما حاجة إلى التعديل في نصوص الميثاق، حيث يرى "antuoni Damato" أن المعاهدة يمكنها إنشاء وتطوير القانون الدولي  
لجميع الأمم وبنفس القدر الذي يستطيعه العرف، وأن الاعتقاد بالالتزام يكفي كدليل على الموافقة من قبل الدولة في حال عدم  
وجود تصرف إيجابي من قبلها (Anthony D'Amato, 1962, p15).

فالاختصاصات الضمنية من ناحية تسهم في توسيع اختصاصات المنظمة الدولية، وجعلها ذات فعالية على المستوى  
الوطني، حيث تمكنها من إصدار التشريعات التي تساعدها على تسخير أمورها داخل الدولة وهي بذلك تضع التزامات على  
عاتق الدولة (فؤاد، 2004، ص 158).

وما دامت نظرية الاختصاصات الضمنية توسيع في صلاحيات المنظمة الدولية، سواء كانت صلاحيات ذات طابع  
دستوري كتعديل وتقسيم الميثاق، أو صلاحيات ذات طابع تنفيذي كالتصويتات وسلطة إصدار القرار، وإن كانت تلك

الصلاحيات تختلف ضيقاً وواسعاً بحسب المنظمة ذاتها، فإن هذا التوسيع في الاختصاصات لا شك يضفي الشرعية على أعمال وتصرفات المنظمة ويخرجها من دائرة المسائلة القانونية وينأى بها عن المسؤولية الدولية (خضير، 2002، ص 49).

فمن حيث السلطات التي يغلب عليها الطابع الدستوري، فإنها تدرج في إطار تعديل الدستور وتفسيره:

- سلطة تعديل الدستور: وهذه السلطة تحتاج إلى إجماع الدول الأعضاء في المنظمة، إلا أن بعض المنظمات وللتخلص من هذا النهج لجأت إلى اتباع نظام الأغلبية الذي يجعل من التعديل نافذاً وملزماً لجميع الدول في المنظمة إذا نال موافقة الأغلبية ومن أمثلة هذه المنظمات منظمة العمل الدولية (ميثاق منظمة العمل الدولية، 1919، المادة 36). وبعض المنظمات تلجأ إلى النص صراحة في ميثاقها على ضرورة إعادة النظر في نصوص الميثاق بعض مضي مدة معينة (ميثاق حلف شمال الأطلسي، 1949، المادة 12)، وبعض المنظمات تلجأ إلى عقد مؤتمر خاص لغایات تعديل ميثاقها ولا تعترف بأي تعديل ما لم يتم في إطار مؤتمر خاص يعقد لهذه الغاية، ومن أمثلتها منظمة الدول الأمريكية (ميثاق بوغوتا، 1948، المادة 11).

- تفسير الدستور: تعد المعاهدة المنشئة للمنظمة الدولية هي الأساس القانوني لوجود المنظمة، وبالتالي فهي ذات طابع دستوري، وقد تأتي بعض أحكام المعاهدة غير واضحة أو مقتضبة أو غامضة، الأمر الذي تحتاج معه تلك الأحكام إلى التفسير وجلاء الغموض. وقد يكون التفسير متعلقاً بمسائل عادلة وقد يكون متعلقاً بمسائل مهمة، وتتولى المنظمة تفسير ميثاقها إما بإسناد التفسير إلى هيئة أو لجنة تابعة لها (النظام الأساسي لصندوق النقد الدولي، 1944، المادة 18-1)، أو بمنح هذه السلطة لمحكمة خاصة تابعة لها كما فعلت الهيئة الأوروبية للفحم والحديد والتي أنشأت محكمة خاصة لهذا الغرض، أو باستشارة محكمة العدل الدولية (ميثاق الأمم المتحدة، 1945، المادة 96-3).

ومن حيث السلطات التي يغلب عليها الطابع التنفيذي فإنها تتمثل في:

- إصدار القرارات: والقرار هو كل أمر ملزم تصدره المنظمة إلى أحد فروعها أو موظفيها أو دولة عضو فيها، وهو يتضمن صفة الإلزام بشرط أن يأتي منسجماً وأحكاماً ميثاق وأهداف المنظمة وأن يكون ضمن المسائل الوارد عليها نص صريح في الميثاق (علوان، 2022، ص 224).

- التوصيات: وهي النصائح والتوجيهات والرغبات التي توجهها المنظمة في أمر معين إلى الدول الأعضاء أو دولة عضو بعينها أو إلى أحد فروعها أو إلى منظمة أخرى، والرأي الراجح أن التوصيات ليست لها قوة إلزامية من الناحية القانونية بل تتضمن التزامات أدبية مصدرها الموافقة المسبقة على الانضمام للمنظمة (علوان، 2022، ص. 226).

- الأبحاث والدراسات: تتولى المنظمات الدولية مهام القيام بالأبحاث والدراسات في المجالات التي تدخل في نطاق اختصاصها، وقد تكون تلك الأبحاث والدراسات من قبيل البحث والدراسات التي تقوم بها المنظمة ذاتها، وقد تكون من قبيل الأبحاث والدراسات التي تتم عن طريق المؤتمرات الدولية، وهي المؤتمرات المتخصصة كما أسمتها ميثاق بوغوتا في المادة (93) منه، وقد تكون من قبيل الأبحاث والدراسات التي تقوم بها الدول الأعضاء بناء على طلب المنظمة كما تفرض ذلك المادة (25) من ميثاق منظمة العمل الدولي(علوان، 2022، ص227-ص228).

كما أن الاختصاصات الضمنية ومن ناحية أخرى تفتح بابا للقضاء الدولي لتفسير النصوص الواردة في مواثيق المنظمات الدولية بدلا من الذهاب إلى تعديل تلك المواثيق. وذلك من خلال الآراء الاستشارية والأحكام القضائية الصادرة عن المحاكم الدولية وخاصة محكمة العدل الدولية، وذلك عندما يثور الخلاف حول اختصاصات المنظمة التي لم يرد عليها نصوص صريحة.

ومن ناحية ثالثة فإن نظرية الاختصاصات الضمنية تعد تطورا ملمسا ونوعيا في قانون التنظيم الدولي، من خلال إعطاء النصوص الواردة في المواثيق الدولية مدلولات أوسع من المدلولات الضيقية الواردة في تلك النصوص، فهي نظرية غائية تعنى بالوصول إلى روح النصوص وتخوض في غيات إنشاء المنظمة الدولية ولا تكتفي بالوقوف عند ظاهر تلك النصوص (البيطار، 2008، ص208)، وهي بذلك تسهم إسهاما مباشرا في تطوير المنظمات الدولية، وتسهم إسهاما غير مباشر في تطوير التنظيم الدولي وبالتالي قواعد القانون الدولي العام. ولعل ذلك ساهم في نمو نظرية الاختصاصات الضمنية نموا فعالا وسريعا في إطار التنظيم الدولي، الأمر الذي ساهم في رواج النظرية في القانون الدولي (الغتيمي، 2012، ص497).

### ثانياً: مخاطر التوسيع في الأخذ بنظرية الاختصاصات الضمنية.

ناهض جانب من الفقه نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، بل أن هذا الجانب من الفقه لم يسلم بتلك النظرية ولم يعترف بها. فهو يرى أن الاختصاصات الضمنية تعد انتهاكاً للسيادة الوطنية للدول الأعضاء في المنظمة الدولية، ويرى أيضاً أنه ليس من المعقول أن تتم المساواة بين الدولة والمنظمة الدولية من حيث الشخصية القانونية، فالشخصية القانونية للدولة تتسم بالإطلاق من حيث الاختصاصات على عكس الشخصية القانونية للمنظمة التي هي محددة الاختصاصات بموجب ميثاقها. وأن شخصية المنظمة الدولية ما هي إلا شخصية وظيفية ضمن الحد الذي يمكنها من القيام بوظائفها التي تنstem مع غاياتها وأغراض وجودها (أبو الوفا، 2011، ص158). وقد اعتبر جانب آخر الفقه أن الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية تشكل تعدياً واضحاً على مبادئ القانون الدولي العام. ومن هؤلاء، الفقيه ستارك في مؤلفه "مقدمه للقانون الدولي العام" (J. G. Starke, 1957, p234).

وقد عارض جانب من القضاء النظري، قاضي محكمة العدل الدولية فنياريستكي وفيما يتعلق بالاعتراضات الأولية في قضية أفريقيا الجنوبية الغربية، وفي رأي مخالف يرى أنه يجب أن يكون هناك نصوص صريحة في ميثاق الأمم المتحدة لكي تكون إجراءاتها مشروعة (موجز الأحكام والفتوى والأوامر الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1992، الحكم الصادر في 12 كانون أول 1962، ص82). ويساند هذا الرأي القضائي الفقيه الفرنسي شارل شومون صاحب مؤلف "أهمية مبدأ تخصص المنظمات الدولية"، والذي يرى أن أهداف المنظمة الدولية لا يجوز تحقيقها إلا بوسيلة منصوص عليها في ميثاقها (CH. Chaumont, 1984, p.59).

ويحضر جانب ثالث من الفقه من مخاطر سوء استخدام الاختصاصات الضمنية، لأنه يراها نظرية يغلب عليها طابع الغموض وعدم الوضوح. وفي ذات الاتجاه ذهب قاضي محكمة العدل الدولية "ها كورث" في رأي المخالفة لرأي المحكمة الاستشاري الصادر في عام 1954، حيث ذهب إلى أن الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية يجب أن تبقى في حدود عدم الحلول وعدم التعديل في الاختصاصات الصريحة للمنظمات الدولية (أبو حجازة، 2007، ص168).

في حين يرى جانب رابع من الفقه، أن الاعتراف للأمم المتحدة بالاختصاصات الضمنية أمر على جانب كبير من الخطورة، فال الأمم المتحدة تمتلك سلطات واسعة، والميثاق مثلاً ترك لمجلس الأمن سلطات تقديرية واسعة باتخاذ أي إجراءات تلزم للقيام بواجباته وهي صلاحيات ضمنية لم ترد عليها نصوص صريحة وإنما أساسها الاختصاصات الضمنية (الحديدي،

2012، ص167)، وذلك سيقود إلى سلطتها الفعلية على غيرها من الدول والمنظمات الدولية، ولذلك يرى اللورد ماكنير في كتابه "قانون المعاهدات" أنه يجب التعامل بحذر شديد مع النصوص المفترضة في بعض المعاهدات، وإن ذلك سيشكل خطورة بالغة على استقرار تلك المعاهدات.(Lord McNair, 1961, p. 436).

وللحد من خطورة التوسيع في الاختصاصات الضمنية، فإن بعض المنظمات الدولية تقضي موافقها بتعديل نصوص الميثاق بعد فوات مدة زمنية معينة، وذلك تماشياً مع المتغيرات والظروف الدولية وتلافياً للجوء إلى الاختصاصات الضمنية التي قد تعطل نصوص الميثاق. ومن تلك المنظمات حلف شمال الأطلسي والذي تنص المادة (12) من ميثاقه على أنه: "بعد مرور عشر سنوات من سريان المعاهدة أو في وقت آخر، سوف يقبل الأطراف بناء على طلب أحدهم إجراء مشاورات بشأن مراجعة المعاهدة ودراستها في ظل الظروف التي تؤثر فيما بعد على سلامه وأمن منظمة شمال الأطلسي، أو بناء على أي تطوير قد يطرأ على الاتفاقيات الدولية والإقليمية، وذلك من أجل الحفاظ على السلام والأمن الدوليين في إطار ميثاق الأمم المتحدة". هذا وقد جاء هذا النص سنداً للتتوسيع في تفسير المادة (51) من ميثاق الأمم المتحدة والتي تنص على أنه: "ليس في هذا الميثاق ما يضعف أو ينقص من الحق الطبيعي للدول فرادي أو جماعات في الدفاع عن أنفسهم...".

والذي نراه، أن وجود المنظمة الدولية ذاتها قيد على سيادة الدول التي أنشأتها، وأن هذا القيد ينبغي أن يبقى في حدود ضرورة ممارسة المنظمة الدولية لوظائفها المنبثقة عن أغراضها وغايات وجودها والمقررة في ميثاقها، ويجب ألا يصل حد الاعتداء الصارخ على سيادة الدولة. فالأخذ بالاختصاصات الضمنية يجب أن يكون مقترباً ومعيار حسن النية، فلا يجوز أن تؤخذ الاختصاصات الضمنية كذرية للتدخل في الشؤون الداخلية للدول الأعضاء، وألا تخالف المنظمة القواعد الآمرة في القانون الدولي سواء وردت تلك القواعد في معاهدة دولية أو كانت قاعدة عرفية علوية، وأن تراعي المنظمة ما يلزم الدول الأعضاء من تعديلات على تشريعاتها لغايات تطبيق ما تتخذه من قرارات، وأن تتجنب المنظمة القرارات التي تتعارض مع روح ميثاقها الدستوري. وأن تأخذ بعين العناية علاقة الدول الأعضاء في ميثاقها بباقي أعضاء المجتمع الدولي. لأن المنظمة وليدة إرادات هذه الدول الأعضاء التي أنشأتها ويجب عليها احترام تلك الإرادات. وعليه، فإن نظرية الاختصاصات الضمنية، وإن كانت تسد العجز التشريعي الحاصل في ميثاق المنظمة، إلا أن التوسيع في تطبيق هذه النظرية، قد يقود إلى تعطيل النصوص الصريحة الواردة في ميثاق المنظمة لحساب الاختصاصات الضمنية، كما أنه قد يؤدي إلى تسبيس أعمال المنظمة لصالح بعض الدول الأطراف في ميثاقها أو لصالح أطراف أخرى، كما أن المنظمة قد تلجأ إلى إعمال الاختصاصات الضمنية بغية إضفاء صفة المشروعية على أعمال غير مشروعة تقوم بها.

**المطلب الثالث: تطبيقات نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية في القضاء الدولي.**

لقد طبّقت نظرية الاختصاصات الضمنية في القضاء الدستوري الوطني قبل تطبيقها في القضاء الدولي، فالقضاء الأمريكي هو أول من أخذ بتلك النظرية وطبقها على المستوى الوطني، فأصل هذه النظرية يعود إلى القضاء الدستوري الأمريكي الذي ذهب باجتهاداته إلى التوسيع في تقسيم اختصاصات الحكومة الاتحادية، ومنحها اختصاصات جديدة لا يوجد عليها نص دستوري، مستنداً في ذلك إلى مبدأ الضرورة، فهي لازمة ما دامت تلك اختصاصات ضرورية لقيام الحكومة الاتحادية بواجباتها ومهامها، وهي مشروعة ما دامت غير مخالفة للدستور (عطاري وحمد، 2016، ص244). ومن الفقه من يرى أن الاختصاصات الضمنية تسهم في تحقيق التوازن بين السلطات، وخاصة في الانظمة الفيدرالية فهي تحقق توازناً أفقياً وعمودياً بين السلطة الاتحادية والسلطات المحلية (النبي، 2023، ص1227-ص1228).

ففي قضية ماكولتش في مواجهة ميرلاند في عام 1819 تعرض القاضي جان مارشال إلى تطبيق تلك النظرية التي ترجع في جذورها إلى المذهب الغائي. حيث أنه وعلى أثر الأزمة الاقتصادية الأمريكية وفي سنة 1791 اقترح ألكسندر هاملتون تأسيس بنك وطني في أمريكا وله فروع في الولايات، لكن ولاية ميرلاند رفضت الفكرة حيث رفضت إقامة فرع تابع للبنك على أراضيها، بحجة أن ذلك سيؤثّر سلباً على البنوك الخاصة الموجودة في الولاية ورفضت ترخيص فرع البنك. وعلى أثر ذلك فرض برلمان ميرلاند ضريبة مقدارها 15000 دولار على كل فرع بنك غير مرخص على أراضي الولاية بما فيها فرع البنك الوطني، فرفض ماكولتش ممثل البنك الوطني الامتنال لدفع الضريبة. الأمر الذي معه اضطررت الولاية إلى إقامة دعوى قضائية على فرع البنك الوطني تطالب به فيها بالضريبة، ودفعت في ذات الوقت، بأن إقامة ذلك الفرع في الولاية يفتقد للأساس القانوني. فصدر قرار المحكمة بفرض غرامة على فرع البنك لمخالفته تشريعات الضرائب...رفع الأمر للمحكمة الاتحادية العليا على أثر الطعن في القرار، فثار تساؤل حول صلاحية الكونغرس دستورياً في إقامة مؤسسة مالية في الولايات، وقد صدر قرار المحكمة الاتحادية العليا بالإجماع على أنه، لكونgres تحقيق الرفاهية العامة لجميع الولايات المتحدة ولجميع مواطنيها، وله فرض وتحصيل الضرائب سنداً للفقرة (8) من المادة الأولى من الدستور الأمريكي. وأوضح قرار المحكمة الاتحادية العليا أن الكونغرس يملك القيام بأعمال كثيرة ومختلفة ليس سنداً للنصوص الصريحة وإنما تيسيراً لتطبيق عمليات تقتضيها النصوص الصريحة، وأن أعمال الكونغرس فيما يخص فرع البنك الوطني في ميرلاند إنما هي ممارسات ضمنية تستند إلى قانون الشركات. وبالتالي فإن قرار إنشاء البنك هو قانون متعدد والدستور، وإن ولاية ميرلاند لا يحق لها

الاعتراض على إنشاء فرع البنك ولا يحق لها فرض الضرائب على ذلك الفرع وأن ما قامت به الولاية يخالف الدستور الاتحادي الأمريكي. (William W, 1986, pp56-57).

وقد ذهب القضاء الدولي، مذهب الفقه الذي يؤيد الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، وقد اتضح موقف القضاء الدولي من خلال نهج محكمة العدل الدولية في أحكامها وقراراتها وآرائها الاستشارية. فالمحكمة اعترفت للمنظمات الدولية باختصاصات لم ترد صراحة في مواطيقها.

وقد أكدت المحكمة دوراً كبيراً في تفسير ميثاق الأمم المتحدة، وكانت آراؤها وأحكامها مصدر لالتزامات الدول القانونية، ويظهر ذلك في تفسيرها للمادة (4) من الميثاق فيما يتعلق بشروط قبول عضوية أي دولة في الأمم المتحدة (موجز الأحكام والفتاوی والأوامر الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1992، الفتوى الصادرة في 28 أيار 1962، ص4).

وقد كان أول رأي أصدرته المحكمة، هو رأيها الاستشاري في قضية اغتيال مندوب الأمم المتحدة في فلسطين الكونت برنادوت عام 1948، عندما تبين للمحكمة أن قواعد القانون الداخلي المتعلقة بحماية الدولة لدبلوماسيها، هي قواعد قائمة عن تحقيق الحماية في مثل هكذا حالة. فالمحكمة لم تجد في ميثاق الأمم المتحدة ما تستند إليه لتحقيق تلك الحماية، فرأيت أنه يجب الاعتراف للمنظمات الدولية باختصاصات لم ترد صراحة في مواطيقها. وعليه فقد تجاوزت المحكمة في رأيها الاستشاري نصوص ميثاق الأمم المتحدة، واستندت إلى روح الميثاق والأغراض التي وجدت من أجلها الأمم المتحدة. وأصدرت رأيها الاستشاري المتعلق بحق المنظمة الدولية في المطالبة بتعويض الأضرار التي تلحق بموظفي الأمم المتحدة والناجمة عن تأديتهم لوظائفهم (موجز الأحكام والفتاوی والأوامر الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1992، الفتوى الصادرة في 11 نيسان 1949، ص9).

وقد أكدت المحكمة على الاختصاصات الضمنية، فيما يتعلق بحق مجلس الأمن الدولي التابع للأمم المتحدة بإنشاء المحكمة الجنائية الخاصة بمحاكمة مجرمي الحرب في يوغسلافيا، ومن بعدها المحكمة الجنائية الخاصة بمحاكمة مجرمي الحرب ومرتكبي جرائم الإبادة الجماعية في رواندا، سنداً للفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، وقد قررت المحكمة إضفاء الشرعية على قرار مجلس الأمن الدولي، على سند من اختصاصاته الضمنية في معاقبة مرتكبي تلك الجرائم في بلدين منكوبين غابت فيما السلطة والقانون (الطائي، 2017، ص184).

والذي نلاحظه أن قرار المحكمة في الإقرار بحق مجلس الأمن الدولي في إنشاء مكتبي يوغسلافيا ورواندا، قد انبثق من التفسير الواسع للفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة الذي يمنح المجلس الحق في اتخاذ التدابير اللازمة لحفظ الأمن والسلم الدوليين، رغم غياب النص الصريح على حق المجلس في إنشاء هاتين المحكمتين.

وذهبت المحكمة ذات المذهب في قضية الإشراف على إقليم جنوب غرب أفريقيا، مستندة في ذلك إلى التفسير الواسع لميثاق الأمم المتحدة. حيث رأت المحكمة أن الرقابة التي كانت تزاولها عصبة الأمم في عهد الانتداب يجب أن تقول إلى هيئة الأمم المتحدة، وأن الفقرة (1) من المادة (80) تكفل الحماية لشعوب الدول الواقعة تحت الانتداب إلى أن تبرم اتفاقيات وصاية، حيث تنص المادة (1/80) من ميثاق الأمم المتحدة لسنة 1945 على ما يأتي: "فيما عدا ما قد يتطرق عليه في اتفاقيات الوصاية الفردية التي تبرم وفقاً لأحكام المواد (77، 78، 79) وبمقتضاهما توضع الأقاليم تحت الوصاية وإلى أن تعقد مثل هذه الاتفاقيات، لا يجوز تأويل نص أي حكم من أحكام هذا الفصل ولا تخريجه تأويلاً أو تخريجاً من شأنه أن يغير بطريقة ما أية حقوق لأية دولة أو شعوب، أو يغير شروط الاتفاقيات الدولية القائمة التي قد يكون أعضاء الأمم المتحدة أطرافاً فيها" (موجز الأحكام والفتاوي والأوامر الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1992، الفتوى الصادرة في 11 تموز 1950 المتعلقة بالمركز الدولي لجنوب غرب أفريقيا، ص 14). وتبنت المحكمة ذات الاتجاه في النفقات المالية الخاصة بالقوات التابعة للأمم المتحدة في الكونغو (هنداوي، 1994، ص 155).

وفيما يتعلق بإنشاء المحكمة الإدارية التابعة للأمم المتحدة، فقد رأت المحكمة أنه وبالرغم من أن ميثاق الأمم المتحدة لا يتضمن نصاً خاصاً بإنشاء المحكمة الإدارية، إلا أنه لا يمكن للمنظمة ترك موظفيها دون حماية القضاء التي تكفل أداء أعمالهم بشيء من الاستقرار والطمأنينة، كما أن الضرورة تقضي بوجوب وجود محكمة تقضي في قضاياهم ومنازعاتهم باعتبارهم موظفين تابعين لهيئة الأمم المتحدة، وأن تلك المحكمة تبررها الضرورة "يستدل من الميثاق نفسه أن هذه السلطة منحها ضمناً بحكم الضرورة" (موجز الأحكام والفتاوي والأوامر الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1992، الفتوى الصادرة في 13 تموز 1954 المتعلقة بأثار الأحكام بالتعويض الصادرة عن المحكمة الإدارية، ص 40).

وقد تبنت المحكمة نظرية الاختصاصات الضمنية في الفتوى الخاصة بـ ناميبيا 1971، والمتعلقة بوجود جنوب أفريقيا في ناميبيا وإعلانها نيتها إنهاء الانتداب عليها وضمها اتحاد جنوب أفريقيا، وقد أعلنت المحكمة أن جنوب أفريقيا ما زالت مقيدة بالتزاماتها التي تفرضها المادة (22) من عهد عصبة الأمم، وأن مهام الإشراف التي كانت تمارسها العصبة يجب أن

تمارسها هيئة الأمم المتحدة، وأن جنوب إفريقيا لا تملك بإرادة منفردة التغيير في الوضع الدولي للإقليم دون موافقة الأمم المتحدة "موجز الأحكام والفتاوي والأوامر الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1992، الفتوى الصادرة في 21 حزيران 1971 المتعلقة باستمرار وجود جنوب إفريقيا في ناميبيا، ص103".

وذهبت محكمة العدل الدولية في حكمها الصادر في 17 آذار 2016 بشأن الدفع الابتدائية التي قدمتها كولومبيا بشأن عدم اختصاص المحكمة وعدم مقبولية ولایتها، إلى أن لها وسندًا للمادة (31) من ميثاق بوغوتا اختصاص النظر في الطلب الذي قدمته نيكاراغوا والذي تلمس فيه أن تقرر المحكمة المسار الدقيق للحدود البحرية بين نيكاراغوا وكولومبيا في مناطق الجرف القاري التابعة لكل منهما خارج الحدود التي حدتها المحكمة في (محكمة العدل الدولية، 2022، الحكم المؤرخ في 19 تشرين ثان 2022).

وفي قضية غامبيا ضد ميانمار بشأن الانتهاكات المزعومة لاتفاقية منع الإبادة الجماعية، والتي قدمت فيها ميانمار أربعة دفعات ابتدائية بشأن اختصاص المحكمة ومقبولية ولایتها النظر في الدعوى، قررت المحكمة واستنادًا للمادة التاسعة من الاتفاقية اختصاصها النظر في الدعوى التي تقدمت بها غامبيا وحددت المحكمة تاريخ 24 نيسان 2023 أجلًا لإيداع ميانمار عريضتها المضادة (محكمة العدل الدولية، 2022، الأمر الصادر في 22 تموز 2022).

كما أن المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان قد أخذت في أحکامها بالاختصاصات الضمنية، ومنحت ذاتها سلطات تتبّع من وظائفها كمحكمة. ومنها حكمها الصادر في سنة 1961، والذي أقرت فيه المحكمة ذاتها اختصاصا بالدفاع عن مصالح الأفراد وتمثيلهم من خلال اللجنة الأوروبية (Dinh. N, Daillier. P, Pellet. A, 1994. p.580.). وكذلك تبنت محكمة العدل الأوروبيّة التابعة للاتحاد الأوروبي الاختصاصات الضمنية في أحکامها، ومنها حكمها المتعلق فيما إذا كان الاتحاد الأوروبي يختص بطريق ضمني بإبرام التعهّدات الدوليّة (أبو الوفا، 2004، ص167).

## الخاتمة:

بعد أن تعرّضنا في هذه الدراسة، إلى بيان موقف الفقه والقضاء الدولي من نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، فإننا نخلص من خلال ذلك إلى جملة من النتائج والتوصيات.

أولاً: النتائج:

- تعتبر نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، مفتاح القيد الذي تضعه النصوص الصريحة الواردة في ميثاق المنظمة الدولية، على إرادة المنظمة إزاء ما يستجد من أحداث دولية لا تجد لمواجهتها سندًا شرعياً في الميثاق. فهي تسهم في إعطاء مدلولات أوسع من المدلولات الضيقية الواردة في نصوص ميثاق المنظمة الدولية، وهي نظرية غائية تعنى بالوصول إلى روح النصوص وتخوض في غايات إنشاء المنظمة الدولية ولا تقف عند حرفيّة النصوص، وبالتالي فإنها تسهم في توسيع سلطات المنظمة الدستورية كتعديل الدستور وتفسيره وفي سلطاتها التنفيذية كإصدار القرارات والتوصيات والقيام بالأبحاث والدراسات.
- إن الضرورة الناجمة عن الظروف الاستثنائية، هي المبرر والسد الشريعي لنظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية.
- تسهم نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية في تطور المنظمة الدولية وتطوير أدائها لمهامها الواردة في ميثاق إنشائها، كما أنها تسهم في تطوير قواعد التنظيم الدولي وقواعد القانون الدولي العام بشكل عام، وتحقق النظرية الكفائية الذاتية التي تغنى عن تعديل ميثاق المنظمة الدولية، وما يستتبع ذلك التعديل من ضرورة موافقة الدول الأطراف في الميثاق.
- تعزز نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية دور القضاء الدولي في تفسير النصوص التشريعية الواردة في مواثيق المنظمات الدولية. وذلك من خلال الآراء الاستشارية والأحكام القضائية الصادرة عن المحاكم الدولية وخاصة محكمة العدل الدولية، وذلك عندما يثور الخلاف حول اختصاصات المنظمة التي لم يرد عليها نصوص صريحة في ميثاقها.
- تؤدي نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية دوراً مهما تجاه الدول الأطراف في الميثاق وتجاه الأفراد. فهي تسهم في تحقيق غايات الدول من إيجاد المنظمة، وهي تلك الدول التي استشعرت الحاجة إلى منظمة دولية لإخراج بعض المسائل من إطار القانون الوطني إلى إطار القانون الدولي نظراً لعجز الدولة عن إيجاد حلول لتلك المسائل، كما أنها من ناحية ثالثة تسهم في خدمة الأفراد في شتى المجالات التي تعنى بها المنظمات الدولية، وتساعد في تحقيق حماية الفرد في مواجهة الدولة.

- تشكل نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية قيدا إضافيا على سيادة الدولة الطرف في ميثاق المنظمة الدولية، حيث أن القيد الأول على تلك السيادة هو دخول الدولة طرفا في ميثاق إنشاء المنظمة الدولية. والتتوسع في إعمال النظرية قد ينطوي على جانب كبير من الخطورة، إذ أنها يجب أن تبقى في حدود ضرورات قيام المنظمة الدولية بمهامها الواردة في ميثاقها، وألا تتعدي ذلك إلى حد تعديل نصوص الميثاق أو الحلول مكانها.

#### ثانياً: التوصيات:

- مع التسليم بأهمية وفائدة نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، إلا أنها يجب أن تمارس في حدود الضرورة لأنها سلاح ذو حدين، حيث أن التوسيع المبالغ فيه في الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية قد يفقد هذه النظرية بريقها، ويجعل منها أداة هدم بدلا من أن تكون أدلة بناء.

- يجب الموازنة بين الاختصاصات الضمنية والسيادة الوطنية، فالمغالاة في إعمال النظرية قد يقود وبلا هوادة إلى التدخل في السيادة الداخلية للدولة، مما يجعل من تلك الاختصاصات بحد ذاتها خروجا على الثابت من قواعد القانون الدولي العام وخروجا على الشرعية الدولية.

- للتخفيف من حالات اللجوء إلى الاختصاصات الضمنية، على المنظمات الدولية أن تتتبه إلى ضرورة إدراج نصوص صريحة في مواثيقها، تتيح مراجعة تلك المواثيق بعد مرور مدة زمنية معينة، وأن تتجاوز مسألة موافقة جميع الدول على التعديل لغايات مواكبة المستجدات على الصعيد الدولي.

- يجب ضبط صلاحيات المنظمات الدولية وعدم التوسيع في إعطائها الصلاحيات، لأن كل زيادة في تلك الصلاحيات تمثل انتقاصا من سيادة الدولة.

- يجب إعمال قاعدة التفسير الضيق عند تقسيم مواثيق المنظمات الدولية لأن تلك القاعدة هي درع حماية الدول تجاه تجاوز المنظمات الدولية نطاق صلاحياتها.

- نهيب بالفقه الدولي إعطاء الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية مزيدا من الاهتمام والبحث لغايات الخروج بضوابط تحول دون استغلالها لغايات تحقيق أغراض سياسية مخالفة لإرادة الدول الأطراف في المنظمة أو لتحقيق غايات غير مشروعية خلافا للميثاق وأحكام القانون الدولي.

- يجب تعطيل الرقابة القضائية على أعمال المنظمات الدولية، حيث أن تلك الرقابة ما تزال دون المستوى المطلوب،  
لاسيما أن المنظمات الدولية تحتاج بحصانتها أمام القضاء الوطني.

## المصادر والمراجع

### المراجع باللغة العربية:

- أبو العطا، رياض صالح. (2010). المنظمات الدولية، ط1، دار إثراء للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو الوفا، أحمد. (2004). قانون المنظمات الدولية، ط5، منشأة المعارف، الإسكندرية.
- أبو الوفا، أحمد. (2011). قانون المنظمات الدولية، ط8، دار النهضة العربية، القاهرة.
- أبو حجازة، أشرف عرفات. (2007). الوسيط في قانون التنظيم الدولي، دار النهضة العربية، القاهرة.
- أبو هيف، علي صادق. (1971). القانون الدولي العام، الإسكندرية، منشأة المعارف.
- الأمم المتحدة. (1992). موجز الأحكام والفتاوي والأوامر الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1948-1991، نيويورك.
- بربار، فليب وجلابي، محمد. (2009). العلاقات الدولية، ترجمة حنان فوزي حمدان، دار ومكتبة الهلال، بيروت.
- بو سلطان، محمد. (1994). مبادئ القانون الدولي العام، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر.
- البيطار، وليد. (2008). القانون الدولي العام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- الحديدي طلعت جياد. (2012). مبادئ القانون الدولي العام في ظل المتغيرات الدولية، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- خضير، عبد الكريم علوان. (2002). القانون الدولي العام، المنظمات الدولية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- راتب، عائشة. (1971). التنظيم الدولي، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الرازي، محمد بن أبي بكر 311 هـ. (2006). مختار الصحاح، دار الرضوان، حلب.
- سعد الله عمر، وبن ناصر أحمد. (2003). قانون المجتمع الدولي العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- السعدي، وسام نعمت. (2015). نظرية الاختصاصات الضمنية وتطبيقاتها في قانون المنظمات الدولي، مجلة الشارقة، 2(12)، 46.

- الشكري، علي يوسف. (2012). المنظمات الدولية، ط 1، دار الصفاء، عمان.
- شهاب، مفید محمود. (1988). المنظمات الدولية، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الطائي، عادل أحمد. (2017). القانون الدولي العام، ط4، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد السلام، جعفر. (د. ت). المنظمات الدولية، ط6، دار النهضة العربية، القاهرة.
- عبو، عبد الله علي. (2011). المنظمات الدولية، الأحكام وأهم المنظمات العالمية والإقليمية المتخصصة، ط1، دار قنديل للتوزيع، عمان.
- عطاري، يوسف وحمد، أيمن. (2016). القانون الدولي بين الاستقرار والعدالة، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.
- علوان، عبد الكريم. (2022). الوسيط في القانون الدولي العام، الكتاب الأول، المبادئ العامة، ط9، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- علوان، محمد يوسف. (2007). القانون الدولي العام، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- العيني، هبه وكافي، مصطفى ورسلان خالد. (2016). المنظمات الدولية والإقليمية، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- الغنيمي، محمد طلعت. (2012). الأحكام العامة في قانون الأمم، دراسة في كل من الفكر المعاصر والفكر الإسلامي، منشأة المعارف، الإسكندرية.
- فؤاد، مصطفى أحمد. (2004). قانون المنظمات الدولية، دار الكتب القانونية، مصر.
- قاسمية، جمال. (2013). أشخاص المجتمع الدولي، الدولة والمنظمات الدولية، دار هومة، الجزائر.
- مانع، جمال عبد الناصر. (2008). التنظيم الدولي، النظرية العامة والمنظمات الدولية، دار الفكر، الإسكندرية.
- منظمة التجارة العالمية: كوفيد19 والتجارة العالمية، متاح على الرابط: [https://www.WTO.org/english/tratop\\_e/COVID19\\_e/COVID19\\_e.htm](https://www.WTO.org/english/tratop_e/COVID19_e/COVID19_e.htm)

2023-6-11 ، تاريخ الاسترجاع: [e/COVID19\\_e/COVID19\\_e.htm](https://www.WTO.org/english/tratop_e/COVID19_e/COVID19_e.htm)

- منظمة التجارة العالمية، الدورة الثانية عشر، المؤتمر الوزاري، عمل أمانة منظمة التجارة العالمية في سياق وباء كوفيد 19، جنيف، 15-16 يونيو 2022. متاح على الرابط: <https://docs.WTO.org/dol2fe/Pages/SS/directdoc.aspx?filename=q:/WT/MIN22/34.> ، تاريخ الاسترجاع: 11-6-2023. pdf&Open=True
- منظمة الصحة العالمية، (2023)، إطار المشاركة الهدف للمصابين بالأمراض غير السارية والحالات الصحية النفسية والحالات العصبية، جنيف.
- المينا، فخرى رشيد. (1988). المنظمات العربية، جامعة بغداد، بغداد.
- هريدي، صلاح. (2007). العلاقات الدولية، مفهومها وتطورها، ط1، دار الوفاء للنشر والتوزيع، مصر.
- هنداوي، حسام أحمد. (1994). حدود سلطات مجلس الأمن، دار النهضة العربية، القاهرة.
- يوسف، حسن يوسف. (2013). المنظمات والمنازعات في القانون الدولي، دار المطبوعات القومية، القاهرة.
- النوي، بن الشيخ. (2023). نظرية الاختصاصات الضمنية بين دساتير الدول ودساتير المنظمات الدولية، مجلة الفكر القانوني والسياسي، 7(1)، ص1227-1228.

#### التشريعات الدولية باللغة العربية:

- اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات 1969.

- ميثاق الأمم المتحدة لسنة 1945.

- ميثاق بوغوتا لسنة 1948.

- ميثاق جامعة الدول العربية لسنة 1945.

- ميثاق حلف شمال الأطلسي لسنة 1949.

- ميثاق منظمة الصحة العالمية لسنة 1948.

- ميثاق منظمة العمل الدولية لسنة 1919.

- النظام الأساسي لصندوق النقد الدولي لسنة 1944.

**الأحكام والأراء والفتاوی والقرارات والتقارير الدولية باللغة العربية:**

- الجمعية العامة للأمم المتحدة، قرار رقم 337 (د-5).
- الجمعية العامة للأمم المتحدة، قرار الاتحاد من أجل السلام، تاريخ: 3 تشرين ثاني 1950.
- محكمة العدل الدولية، الأمر الصادر في 22 تموز 2022 والمتعلق بانتهاكات اتفاقية نزع الابادة الجماعية (غامبيا ضد ميانمار).
- محكمة العدل الدولية، 2022، تقرير المحكمة آب-31 تموز 2022.
- محكمة العدل الدولية، الحكم الصادر في 12 كانون أول 1962 والمتعلق بالاعتراضات الأولية في قضية إفريقيا الجنوبية الغربية.
- محكمة العدل الدولية، الحكم الصادر في 25 آذار 1948 والمتعلق بالاعتراض الأولي في قضية قناة كورفو.
- محكمة العدل الدولية، الرأي الاستشاري الصادر في 11 نيسان 1949 المتعلقة بالتعويض عن الأضر المتكبدة في خدمة الأمم المتحدة.
- محكمة العدل الدولية، الفتوى الصادرة في 11 تموز 1950 المتعلقة بالمركز الدولي لجنوب غرب إفريقيا.
- محكمة العدل الدولية، الفتوى الصادرة في 13 تموز 1954 المتعلقة بأثار الأحكام بالتعويض الصادرة عن المحكمة الإدارية.
- محكمة العدل الدولية، الفتوى الصادرة في 21 حزيران 1971 المتعلقة باستمرار وجود جنوب إفريقيا في ناميبيا.
- محكمة العدل الدولية، الفتوى الصادرة في 28 أيار 1948 المتعلقة بشرط قبول عضوية أي دولة في الأمم المتحدة.
- محكمة العدل الدولية، القرار الصادر في 7 أيلول 1927 المتعلق بمبدأ الإقليمية.
- محكمة العدل الدولية، الحكم المؤرخ في 19 تشرين ثان 2022 (نيكاراغوا ضد كولومبيا).

### المراجع باللغة الأجنبية:

- Abbou, Abdullah Ali. (2011). International organizations, rulings and the most important specialized international and regional organizations, 1st ed, Dar Qandil liltawzie, Amman.
- Abdel-Salam, Jaafar. (n.d). International Organizations, 6<sup>th</sup> e, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo.
- Abu alwafa, Ahmed. (2004). International Organizations Law, 5<sup>th</sup> munsha'at almaarif, Alexandrie.
- Abu Al-Wafa, Ahmed. (2011). International Organizations Law, 8<sup>th</sup> e, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo.
- Abu Haif, Ali Sadiq. (1971). Public International Law, Mansha'at al-Maarif, Alexandria.
- Abu Hijazah, Ashraf Arafat. (2007). Mediator in the Law of International Organization, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo.
- Al-Aini, Heba & Kafi, Mustafa and Raslan, Khaled. (2016). International and regional organizations, 1st ed, Dar Al-Hamid llnashr waltawzie, Amman.
- Al-Bitar, Walid. (2008). Public International Law, University Foundation for Studies, almuasasat aljamieiat lildirasat walnashr waltawzie, Beirut.
- Al-Ghunaimi, Muhammad Talaat. (2012). General Provisions in the Law of Nations - A Study in Both Contemporary and Islamic Thought, Manshaat al-Ma'arif, Alexandria.
- Alhadidi talat jihad. (2012). Principles of Public International Law in Light of International Variables, 1<sup>st</sup> e, dar alhamid llnashr waltawziei, amman.
- Al-Muhanna, Fakhry Rashid. (1988). Arab Organizations, University of Baghdad, Baghdad.
- Al-Nawwi, Ibn Al-Sheikh. (2023). The theory of implicit competences between the constitutions of states and the constitutions of international organizations, Journal of Legal and Political Thought, 7 (1), p. 1227, p. 1228.
- Al-Razi, Muhammad bin Abi Bakr, 311 hijri. (2006). Mukhtar Al-Sahab, Dar Al-Radwan, halab.
- Al-Saadi, Wissam Nemat. (2015). The Theory of Implicit Competences and Its Applications in the Law of International Organizations, Sharjah Journal, 2 (12), 46.

- Al-Shukri, Ali Youssef. (2012). International Organizations, 1<sup>st</sup> e, Dar Al-Safaa, Amman.
- Al-Taie, Adel Ahmed, (2017). Public International Law, 4<sup>th</sup> e, Dar Al-Thaqafa lilnashr waltawzie, Amman.
- Alwan, Abd ElKarim. (2022). The Mediator in Public International Law, 1<sup>st</sup> Book, General Principles, 9th Ed, Dar Al Thaqafa lilnashr waltawzie, Amman.
- Alwan, Muhammad Yusuf. (2007). Public International Law, Dar Wael lilnashr waltawzie, Amman.
- Anthony D'Amato. (1962). Treaties as a Source of General Rules of International Law, Harvard International Law Journal, 1(43), p15.
- Atari, Youssef & Hamad, Ayman. (2016). International Law between Stability and Justice, 1st Ed, markiz alkitab al'akadimi, Amman.
- Bou Sultan, Mohamed. (1994). Principles of Public International Law, Algerian Publications Office, Algeria.
- CH. Chaumont. (1984). La Signification du principe de spécialité des Organizations Internationales, 2<sup>nd</sup> e.
- D.w, Bowettm. (1963). The Law of International Institutions, London.
- Dinh, N, Daillier, P, Pellet, A. (1994). Droit International Public, 5<sup>th</sup> e, Paris.
- Fouad, Mustafa Ahmed. (2004). International Organizations Law, dar alkutub alqanunia, Egypt.
- Gasmia, Jamal. (2013). Persons of the International Community - The State and International Organizations, Dar Houma, Algeria.
- Haridy, Salah. (2007). International Relations, Its Concept and Development, 1st Edition, Dar Al-Wafaa lilnashr waltawzie, Egypt.
- Hindawi, Hossam Ahmed. (1994). The Limits of the Powers of the Security Council, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo.
- J. G. Starke. (1957). Introduction to International Law, 6<sup>th</sup> e, London.
- Khadir, Abd elKarim elwan. (2002). Public International Law, International Organizations, 1<sup>st</sup> e, dar althaqafa lilnashr waltawzie, Amman.

- Lord McNair. (1961). *The Law of Treaties*, Oxford.
- Mane, Gamal Abd elNasser. (2008). *International Organization, General Theory and International Organizations*, Dar alFikr, Alexandria.
- Mariska Liunissen. (2010). *Explanation and Teleology in Aristoteles's Science of Nature*, Cambridge University Press. Abu al-Atta, Riad Saleh. (2010). *organisations internationales*, 1<sup>st</sup> e, dar alithra lilnashr waltawziek, Amman.
- Prabhar, Flip & Jalbali, Muhammad. (2009). *International Relations*, translated by Hanan Fawzi Hamdan, dar wamaktabat alhilal, Beirut.
- Rachel Frid. (1995), *The Relations between the EC and Organizations: Legal Theory and Practice*, Kluwer International Law.
- Ratib, Aisha. (1971). *The International Organization*, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo.
- Saad Allah, Omar& Bin Nasser, Ahmed. (2003). *General International Community Law*, diwan almatbueat aljamieia, Algeria.
- Shehab, Mufid Mahmoud. (1988). *International Organizations*, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo.
- United Nations. (1992). *Summary of judgments, advisory opinions and orders of the International Court of Justice, 1948-1991*, New York.
- WHO. (2023). *Framework for Meaningful Participation of People with Non-communicable Diseases, Mental Health Conditions and Neurological Conditions*, Geneva.
- William W. VanAlstyne. (1986). Implied Powers, *Society Journal*, 24(24), pp56-57.
- WTO: COVID-19 and Global Trade, Available at the link: [https://www.WTO.org/english/tratope/COVID19\\_e/COVID19\\_e.htm](https://www.WTO.org/english/tratope/COVID19_e/COVID19_e.htm) , Retrieved edited: 11-6-2023.
- WTO: Twelfth Session, Ministerial Conference, Secretariat's Work in The Context of The COVID-19 Pandemic, Geneva, 12-15 June 2022. Available at the link: <https://docs.WTO.org/dol2fe/Pages/SS/directdoc.aspx?filename=q:/WT/MIN22/34.pdf&Open=True> , Retrieved edited: 11-6-2023.
- Youssef, Hassan Youssef. (2013). *Organizations and disputes in international law*, dar almatbuat alqawmia, Cairo.

### **International Legislation in English:**

- Charter of the League of Arab States, 1945.
- Charter of the United Nations, 1945.
- Charter of the World Health Organization, 1948.
- ILO Charter, 1919.
- NATO Charter, 1949.
- Statute of the International Monetary Fund, 1944.
- The 1948 Pact Charter of Bogotá, 1948.
- Vienna Convention on the Law of Treaties, 1969.

### **Provisions, opinions, advisory opinions, decisions, and reports international in English:**

- General Assembly of the United Nations, Uniting for Peace Resolution, 3 November 1950.
- International Court of Justice, 2022, Judgment of 19 November 2022,(Nicaragua v. Colombia.)
- International Court of Justice, 2022, Order of 22 July 2022, (Gambia v. Myanmar)
- International Court of Justice, 2022, Report of the Court 1 August-31 July 2022.
- International Court of Justice, Advisory Opinion of 11 April 1949 regarding the Compensation for Injury Suffered in the Service of the United Nations.
- International Court of Justice, Advisory Opinion of 11 July 1950 regarding the International Centre for South-West Africa.
- International Court of Justice, Advisory Opinion of 13 July 1954 regarding the Effects of the Administrative Court's Awards of Compensation.
- International Court of Justice, Advisory Opinion of 21 June 1971 regarding South Africa's Continued Presence in Namibia.
- International Court of Justice, Advisory Opinion of 28 May 1948 regarding the Conditions for Admission of a State to Membership in the United Nations.

- International Court of Justice, decision of 7 September 1927 regarding the principle of territoriality.
- International Court of Justice, Judgment of 12 December 1962 concerning preliminary objections in the South-West Africa case.
- International Court of Justice, Judgment of 12 December 1962 concerning preliminary objections in the South-West Africa case.
- International Court of Justice, Judgment of 25 March 1948 concerning the preliminary objection in the Corfu Channel case.
- United Nations General Assembly, 1950, resolution 337 (d-5).

## دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس

جيحان محمد علي طوالبة<sup>(1)</sup>

تاريخ نشر البحث: 04/10/2025م

تاريخ قبول البحث: 10/05/2023م

تاريخ وصول البحث: 26/12/2022م

### الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية وبلغت (200) من مديري مدارس المرحلة الأساسية بمحافظة إربد في لواء بني كنانة، وتم تطبيق استبيانه لقياس دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس ككل مرتفع، وجاء المجال الإداري في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، والمجال الثقافي والتربوي بمستوى متوسط. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين استجابيات أفراد العينة من مديري المدارس حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد تعزى للجنس لصالح الإناث، وتعزي لسنوات الخبرة لصالح فئة أكثر من 10 سنوات. وأوصى البحث بضرورة متابعة واهتمام الإدارة المدرسية لبرامج المكتبة المدرسية بالمدارس.

**الكلمات المفتاحية:** الإدارة المدرسية، المكتبة المدرسية، مدير المدارس.

## The Role of School Administration in Activating the School Library in Irbid Governorate from the Point of View of School Principals

### ABSTRACT

The study aimed to identify the role of school administration in activating the school library in Irbid Governorate from the point of view of school principals. To achieve the aim of the study, the descriptive method was used. A sample of (200) primary school principals in Irbid Governorate was selected. A questionnaire was applied to measure the role of school administration in activating the school library in Irbid Governorate from the point of view of school principals. The results concluded that the level of the school administration's role in activating the school library in Irbid Governorate from the point of view of school principals as a whole is high, and the administrative field ranked first at a high level, and the cultural and educational field at a medium level. The results also showed that there were statistically significant differences at the level ( $\alpha \leq 0.05$ ) between the responses of the sample members of the school principals about the role of school administration in activating the school library in Irbid governorate, attributed to gender in favor of females, and years of experience in favor of a category of more than 10 years. The study recommended with the need for the school administration to follow up and pay attention to the school library programs in schools.

**Keywords:** School Administration, School Library, School Principals.

(1) وزارة التربية والتعليم، الأردن.  
\* الباحث المستجيب: [jehantawalbeh@yahoo.com](mailto:jehantawalbeh@yahoo.com)

## المقدمة

توجّهت الدراسات في زمننا الحالي نحو محاولة تعزيز دور المكتبة، والإفادة منها في تكوين الوعي التربوي، والثقافي لدى الطلبة، وتنمية قدراتهم، واستثمار مواهبهم، وموهبتهم، ولم يعد اختصاصيو التربية والتعليم ينظرون للمكتبات المدرسية على أنها مجرد مرفق مدرسي عادي، بل باتت أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية، ولها دورها في تلبية حاجات الطلبة للمعلومات، وفي تعزيز التعلم الذاتي للطلبة، حيث إنها المرفق الأساسي الذي يحقق للطلبة مزيداً من البحث، ودافعاً للاستكشاف، ومحوراً لاكتساب المهارات، وممارسة الأنشطة المدرسية.

تؤدي المكتبة المدرسية دوراً هاماً في النظم التعليمية الحديثة، إذ إنّه عن طريق مصادرها وخدماتها المتعددة، وأنشطتها المتميزة يمكن تحقيق معظم الأهداف التعليمية والتربوية، والإسهام في نجاح الإستراتيجيات التعليمية الحديثة، التي تكمن في كيفية تزويد الطلبة بالمهارات والخبرات التي تمكّنهم من التعلم الذاتي ومن ثم التعليم المستمر طوال الحياة (علي، 2011).

وتعتبر المكتبة المدرسية قناةً ثقافية، ورافداً تعليمياً مهماً، وإحدى وسائل إكساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي التي باتت من المهارات الأساسية في التعليم، علاوة على دورها في تدعيم المنهج سواء كان داخل المكتبة أو خارجها. وتعد الخدمة المكتبية ضرورية في المراحل التعليمية المختلفة، حيث تشكّل أحد العناصر الهامة في التعليم المدرسي، لأنّثرها على النمو المعرفي، واللغوي، والاجتماعي. وتبّرر أهمية المكتبة المدرسية لعدة عوامل من أهمها: تنمية الفرد، وزيادة الوعي بأهميتها نتيجة لارتفاع المستوى الاجتماعي، والاقتصادي لشرائح متعددة من أفراد المجتمع (إسماعيل، 2014).

ولم يعد دور الإدارة المدرسية هو فقط تسيير المدرسة وشؤونها بشكل روتيني فقط، ولم يعد الهدف الأساسي لمدير المدرسة المحافظة على نظام مدرسته، وتأكيد سير الجدول المدرسي الموضوع، وحصر الحضور والغياب للطلبة، والعمل على إنقاذهم للمواد الدراسية، بل أصبح المحور الأساسي لعمل الإدارة المدرسية يدور حول الطالب، وتوفير كل الظروف، والإمكانات التي تساعده على توجيه النمو العقلي، والبدني، والروحي للطلبة، وصولاً إلى تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو إلى جانب دور المدرسة الفعال تجاه المجتمع (أسعد، 2005).

## مشكلة البحث

تكمّن أهميّة المكتبة المدرسيّة في كونها من أهمّ الوسائل التي يستخدمها النظام التعليمي للتغلّب على العديد من المشكلات التّربويّة التي أحدثتها التغييرات الحاصلة في مختلف المجالات. لا شكّ أنّ أهميّة المكتبة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التّربويّة للمدرسة. نظراً لأنّ هدفها الأساسيّ هو المساعدة في تحقيق أهدافها ورسالتها في جميع الجوانب التّعلّمية والتعلّيمية، وبما أنّ الأهداف الأساسيّة للتعليم هي تحقيق الذّات، والمنفعة الاجتماعيّة، والقراءة الموسعة، فإنّ دراسة المعلومات متعدّدة المصادر تصبح حاجة ملحة، هذا في المكتبات المدرسيّة أمر لا غنى عنه. في مرحلة التعليم الأساسيّ (همشري، 2008).

إنّ ما يحدث في عصرنا الحاضر من تغييرات سريعة، وثورة معرفية تكنولوجية، وتطور وسائل الاتصال والتواصل، علاوة على التطور الفكريّ، يدعونا إلى إعادة النظر في توجيه المهام، والمسؤوليات التي يجب أن تؤديها الإدارة المدرسيّة تجاه بناء شخصيّة الطالب، وقدراته، ومهاراته ليكون قادرًا على مواجهة تحديات هذا العصر، لذلك تعدّ المكتبة المدرسيّة من الوسائل التعليميّة المهمّة التي يستعين بها النظام التّربويّ على تحقيق النموّ المتكامل للطالب. فالمكتبة المدرسيّة لم تعد تلك الحجرة الصغيرة المنعزلة في إحدى زوايا المبني المدرسيّ، ولكنّها أصبحت ضرورة تعليميّة لا يمكن الاستغناء عنها، بل أصبحت محوراً أساسياً لدعم المناهج والمقررات الدراسية، ومع هذه الأهميّة الكبيرة للمكتبة المدرسيّة إلا أنّ الباحثة لاحظت قلة اهتمام الطلبة بالمكتبة المدرسيّة وهذا ما أكدّته دراسة (العمري، 2017)، ودراسة (Mgina2011) ودراسة فان هامرسفيلد (Van Hamersveld, 2012) مما يتطلّب من الإدارة المدرسيّة التوسيع في آفاق المعرفة للطالب خارج إطار كتابه المدرسيّ في الفصل الدراسي بتعزيز أداء المكتبة المدرسيّة، ولذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن دور الإدارة المدرسيّة في تفعيل استخدام المكتبة المدرسيّة في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس.

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

1- ما دور الإدارة المدرسيّة في تفعيل المكتبة المدرسيّة بمحافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في تقدّيرات مدير المدارس لدور الإدارة المدرسيّة في تفعيل المكتبة المدرسيّة في محافظة إربد تعزى للمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة)؟

## أهداف البحث

### يهدف البحث الحالي إلى الآتي:

- معرفة دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس.
- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha = 0.05$  في تقديرات مدير المدارس لدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد تعزيز للمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة).

## أهمية البحث

تتبع أهمية هذه الدراسة من جانبيين، هما:

### أولاً: الأهمية النظرية

تتبع الأهمية النظرية بما ستنصيفه الدراسة من دور الإدارة المدرسية في تفعيل أطر نظرية (وتطوير جميع الوسائل والأنشطة المكتبية الإلكترونية من خلا تفعيل قاعدة بيانات هائلة)، خاصة بموضوع المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس، والذي من الممكن أن يستفيد منه الباحثون في دراسات مستقبلية، ويمكن أن تسهم هذه الدراسة في توظيف ما ورد من أدب نظري ودراسات سابقة ذات علاقة، وأداة تم التحقق من صدقها وثباتها في مجال الإدارة التربوية.

### ثانياً: الأهمية التطبيقية

محاولة إلقاء الضوء على دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس، مما يساعد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم للتعرف أكثر على موضوع تفعيل المكتبة المدرسية بالمدارس ومحاولة عقد دورات لمدير المدارس والمعلمين.

- إثراء الأدب التربوي بدراسات تناولت تفعيل المكتبة المدرسية وتاثيرها على النظام التعليمي.
- توفر الدراسة الحالية مقياساً يتعلق بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد، وتتوفر فيها خصائص السيكومترية من صدق وثبات يستفيد منه الباحثون والمهتمون والمشتغلون في الحقل التربوي.

## حدود البحث

- **الحد البشري:** يتمثل بمديري مدارس المرحلة الأساسية في محافظة إربد/لواءبني كنانة.
- **الحد المكاني:** يتمثل في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة إربد.
- **الحد الزمني:** يتمثل بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2021/2022م.

## مصطلحات البحث

**الإدارة المدرسية:** جميع الجهود والأنشطة المنسقة التي يؤديها فريق العاملين بالمدرسة المتكونة من: مدير المدرسة، ومساعديه، والإداريين، والمعلمين، والفنين بهدف تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها، بما يتاسب مع سياسة النظام التربوي Short (2005). وتعرف إجرائياً أنها الجهة التي تشرف على تسيير أمور المدرسة الحكومية بمدينة إربد في الأردن، ويمثلها مدير المدرسة ومساعدوه، وهي تشکل همة الوصل بين المدرسة وأولياء الأمور.

**المكتبة المدرسية:** تعرف المكتبة المدرسية بأنها مؤسسة علمية وثقافية وتعلمية تحتوي على معلومات في شكل مطبوع وغير مطبوع من خلال طرق اقتناء مختلفة مثل الشراء، والإهداء، والتبادل، والتنظيم، والتصنيف، والفهرسة. وإتاحتها للمجتمع المدرسي المكون من الهيئتين الإدارية، والتدريسية بالإضافة للطلبة، وذلك من خلال الخدمات المكتبية، بواسطة أمين المكتبة، أو متخصص في علم المكتبات (عليان، 2010). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مقتنيات المكتبات المدرسية الحكومية التابعة لمديريات تربية محافظة إربد.

**مديرو المدارس:** يُعرف بأنه الوصف الوظيفي لإدارة المدرسة الفنية والإدارية لتحقيق الرسالة التربوية للمدرسة وفق المناهج والسياسات التربوية، وبما يفضي إلى العملية التعليمية، في ضوء الموارد والإمكانات المتاحة (وزارة التربية والتعليم، 2014). تعرف إجرائياً: مجموعة من الأشخاص ذوي التعليم والخبرة العملية، رجال ونساء، مؤهلون لهذا المنصب في محافظة إربد.

## الأدب النظري

### الإدارة المدرسية

إن الإدارة المدرسية أداة رئيسية يتم من خلالها تحقيق الأهداف العملية التربوية، وذلك بالاستخدام الأمثل للموارد، والإمكانيات، والتسهيلات التربوية المتوفرة، وكذلك إيماناً بأهمية الإدارة التربوية على تأدية دورها بكفاءة، وفعالية؛ وذلك عن طريق إعداد القادة التربويين على أعلى المستويات، في ضوء مبادئ القيادة الإدارية، واتجاهاتها، وأدوارها، لتتمكن من إحداث النقلة النوعية في الأساليب الإدارية، بما يحقق أهداف العملية التربوية بشكل أفضل، وضرورة تحديد المسؤوليات لمدير المدرسة والواجبات الملقاة على عاتقه (Dea, 2010).

### مدير المدرسة:

أورد كروجر (Krueger, 2008) أنه لدى مدارس المدارس مسؤوليات جمة، من أهمها تطوير برامج المكتبة ودعمها بالتعاون مع الطلبة، والمعلمين، ومجالس المدارس؛ بغرض تطوير المناهج الدراسية، وكذلك تعزيز دور أمين المكتبة المدرسية، بدعم أنشطة المكتبة وجمع مصادر المعلومات، وتنظيمها، وتحسين الخدمات المقدمة وبالخصوص الخدمة المرجعية، والتمكن من ممارسة المهام الإدارية كالخطيط، والتنظيم، والتسيير، والرقابة وغيرها من المهام؛ لتعزيز برامج المكتبة، وأكد هذا الدور المهم أغنيو (Agnew, 2011)، وذلك بتوفير الدعم التكنولوجي، والنظم الحاسوبية في المدرسة بشكل عام، والمكتبة المدرسية بشكل خاص، وتنمية قدرات أمناء المكتبات المدرسية، ومهاراتهم الحاسوبية عن طريق إلهاجم بالدورات الحاسوبية، لتنماشى مع التطورات المتلاحقة. ويشير بيج (Page, 2013) لأهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في هذا المجال بقوله بإمكان المكتبة المدرسية أن تزدهر وتعطي ما لديها، أو العكس أن تكون مهمشة، وليس لها تأثير في العملية التعليمية، وهذا يعود إلى مدير المدرسة ومدى تقديره لأهميتها ودورها في نهوض الأجيال وإعدادهم لتحمل المسؤولية.

ونذكر إبراهيم (2011) أن دور مدير المدرسة يتمثل في الآتي:

- 1- الالتزام بإعطاء مجال لتنفيذ برنامج من لإحداث ربط للمكتبة والعملية التعلمـية- التعليمـية.
- 2- يوضح للمعلمين والإداريين أهمية برامج المكتبة التعليمية، والعلاقة بينها وبين برنامج المدرسة التعليمـي.
- 3- مراقبة الاستخدام للمكتبة من قبل كادر المدرسة وطلبتها؛ وذلك من أجل التأكد من إفادة متوازنة لمصادرها.

4- يساند البرامج المكتبية التعليمية بالتعاون مع المعلّمين، والطلبة، وأولياء الأمور.

5- يحفّز على التخطيط المشترك بين كلّ من المعلّمين من جهة، وأمين المكتبة من جهة أخرى، وذلك عن طريق البرامج التعليمية المرنّة.

6- جعل الدخول للمكتبة بشكل مجدول مسؤولية مشتركة بين كلّ من أمين المكتبة، والمعلّمين.

7- يتأكد من بقاء تواجد المعلّمين، ومتابعة إشرافهم على طلّابهم خلال الحصص المجدولة في المكتبة.

8- يحفّز استخدام المكتبة ومصادرها بشكل واسع؛ كمدعم للمنهاج الدراسّي.

### دور مدير المدرسة في تفعيل المكتبة المدرسية

تحتلّ مكتبة المدرسة مكانة خاصة في نظام التعليم الحديث، ويعتمد نجاح المكتبة عليها، وفيما يتعلّق بقدرتها على التأثير الإيجابي في روادها، بما في ذلك نجاحاتهم، وغرس حب القراءة فيهم، لذلك تلعب القيادة الفعالة دوراً مهماً في نجاح أيّ مؤسّسة تعليميّة، وهنا تتعكس القيادة التّربويّة مدير المدرسة (إبراهيم، 2009). فهي المسؤولة بشكل عام من عمل المكتبات المدرسية لأنّها الإطار الذي يضبط حُسن سير العمل، ولا تستطيع المكتبة المدرسية تحقيق أهدافها التعليميّة، سواء أكانت (تعلميّة وثقافيّة واجتماعيّة)، ما لم يكن لديها هيئة علميّة لإشراف على تنظيم هذه الأشياء والعمل الجاد لتحقيق ذلك، إلا أنّها سوف تواجه المكتبات المدرسية المدارسة بشكل غير علمي صعب ومحكوم عليه بالفشل. وذلك نتيجة لتأثير النمو الدائم، سواء كان بالحجم أو في نوعيّة العمل وكميّته، بصرف النظر عن المشاكل التي تزداد مع تطوير العملية التعليميّة، واتساع الحركة يتطلّب حقّ المؤلّف والنشر أن يكون المشرفون عليهم منظّمين جيّداً ومدارين بشكل مناسب (المجارة، 1991).

يعدّ مدير المدرسة مسؤولاً بشكل أساسّي عن تحقيق الأهداف العامة للمدرسة - فهو مسؤول عنها يهتم بالأنشطة المدرسية بشكل خاص - باستخدام خبرته في مجال التربية والتعليم. بالنسبة له تعدّ مكتبة المدرسة مكاناً مهمّاً ونقطة النقاء يمكن أن تكون بمثابة قاعدة لبدء المجموعات. ومن وسائل تحقيق أهداف المدرسة في الأنشطة التّربويّة والتعلميّة والثقافيّة دورها الأساسي في تحسين العملية التعليميّة (إبراهيم، 2009). يجب أن يكون المدير على علم بأنواع خدمات المكتبة التي

يمكن للمكتبة تقديمها، وإدراك الصعوبات التي قد تواجهها طريقة هذه الخدمات، ومتابعة أفعاله للتغلب على الصعوبات وتشجيع المكتبيين في كل خطوة على الطريق. (الجري، 1993).

ويرى (الصوفي، 2001) الأدوار الأخرى التي يجب أن يلعبها المدير للمكتبة فتضييف المدرسة إلى ما سبق، لأنَّ المدير الناجح للمدرسة هو الذي يضع المكتبة وشئونها فيها، التي يدرجها في الاجتماعات الشهرية أو الأسبوعية للمعلمين، يناقشها أساتذة المدرسة أيضًا للبحث عن كيفية تشطير المكتبات المدرسية وتوفير المعلومات حول المواد المرجعية والموسوعات والكتب والموارد الأخرى اللوازم المكتبية الأخرى، وكيف يتم استخدامها والتعامل معها في الحصة الدراسية، والباحث والموضوعات المناسبة لها، وكذلك توافر المعدات التعليمية واستخدامها من قبل كل شخص في عملية التعلم والتعليم.

#### أهمية المكتبة المدرسية ومميزاتها:

تبغ الأهمية للمكتبة على اعتبارها ذاكرة الفرد، حيث إنَّه كما أنَّ لكل فرد ذاكرته الخاصة به، يجمع بها المعلومات، ويقوم بتغذيتها بشكل دائم وذلك للاستعانة بها عند الحاجة، فالمكتبة ذاكرة المجتمع، يخزن بها الخبرات والترااث الثقافي للمجتمع، وتمد على الدوام بكل ما هو جديد، ونافع ليتم استخدامها عند الحاجة إليها، فلذلك المكتبة المدرسية يمكن لها تأدية دور مهم في العملية التربوية، وفي الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، حيث يؤهلها هذا الدور لتحتل الصدارة في المجتمع؛ لتصبح هي الموجه العام للميادين كافة (مرسي، 2013).

تعد المكتبة المدرسية مرفقاً حيوياً ولها دور رئيس في المدرسة، وذلك بتوفيرها مصادر تعليمية يعتمد عليها مجتمع المدرسي، وكلما تطور التعليم وتحسن بُرز دور المكتبة بالإسهام في تحقيق هذا التطور، وذلك عن طريق خدماتها وأنشطتها المتنوعة. (موسى، 2012).

تضم المكتبة في طياتها جميع عناصر المنهاج الحديثة حيث إنَّ المنهاج بالمفهوم الحديث للنظريات من عناصر عده، وهي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية، والتقويم، ففي مجال الأهداف تطور المكتبة المدرسية الميول القرائية لدى الطلبة، وتوسيع مداركهم، وتنمي عقولهم، وتنثري المناهج وتعززها، وتكون اتجاهات إيجابية نحو الكتاب، والمكتبة، وتحقق التربية المكتبية بتدريب الطلبة على التردد على المكتبة باستمرار، وعلى استعمال مصادرها باستمرار، أما في مجال المحتوى، فلا يعني المحتوى ما يدرسه الطلبة في الكتاب الدراسي، بل يعم كل المصادر للمعلومات والتي تقوم

بإثراء كتاب الطالب، وتدعمه في مجال طرق التدريس، والأنشطة التعليمية حيث يستخدم المعلمون طرقاً تدريسية حديثة، فيها بعد عن الطرق التقليدية بالتلقين، وتحث الطلبة على استخدام مهارات عقلية عليا كالتحليل، والاستبطاط، وتطور القدرة عند الطلبة النَّعْلَم الذاتي، وإبراز الموهوبين منهم، وتحفيزهم لزيادة ابتكاراتهم (الشوابكة، 2011).

#### أهداف المكتبة المدرسية:

ووجهت المكتبة المدرسية لتقديم المساعدة للمستفيدن من الطلبة، والمجتمع المدرسي للحصول على المعلومات الأساسية المطلوبة، وإكسابهم مهارات أساسية في القراءة والبحث، وتطوير مهاراتهم العقلية، وحضارتهم على التفكير، والابتكار، لسد حاجاتهم التَّرْبُوَيَّة لدِيْهِم، ويخلص الحريري (2011) الأهداف الآتية للمكتبة المدرسية:

- 1- تقديم الدعم للمناهج التعليمية وتعزيزها.
- 2- إرشاد الطلبة لكيفية استخدام مكتبة المدرسة، وتعريف الطلبة بمصادرها.
- 3- إنشاء عادة البحث والقراءة عند الطلبة.
- 4- تعويد التلاميذ وتدريبهم على الاستخدام لمصادر المعلومات بصورة فردية.
- 5- خلق سلوكيات غير سلبية عند الطلبة، ومحاولة تغيير غير الإيجابي منها.
- 6- خلق جيل متعاون، متحمل للمسؤولية، ولديه أحترم لحقوق الآخرين.
- 7- كسر الروتين في جدول الحصص اليومية لدى الطلبة، وتخطي الحجرة الصفية، بما يشبع الحاجات القرائية لدى الطلبة.
- 8- الاستغلال الأمثل لأوقات الفراغ عند الطلاب بما هو مفيد في المكتبة.
- 9- اكتشاف المواهب لدى الطلاب، والعمل على صقلها، والنمو بها.

ويرى وارنر (Warner, 2010) ، أن المكتبة المدرسية تسعى لتحقيق جملة من الأهداف، هي: تشجيع القيم الأخلاقية الحميدة كـ: التعاون، وحب العمل الجماعي، وتنمية التفكير والسلوك الإيجابي، وتطوير شخصيات الطلبة، وتنمية علاقتهم بالمكتبة، واستخدامهم منهجاً شاملاً للبحث بأسلوب علمي، وتعزيز الدافع الذاتي لديهم للتعلم، وتساعدتهم على النجاح، وتشركهم في أنشطتها، وأيضاً تشرك المجتمع المحلي، والأهالي في مشاريعها.

وهناك وسائل لتفعيل المكتبة المدرسية كما أورتها (مرسي، 2013) كالتالي:

1- ملاءمة المكتبة لظروف البيئة المدرسية من ناحية المراحل الدراسية كون ذلك يفرض نوعية خاصة من الكتب والأثاث.

2- تدريب، وتعويد الطلبة على استعمال المكتبة بسن مبكرة، ويكون ذلك إذا طبقت برامج المكتبة المدرسية في سن مبكرة.

3- مراعاة التوازن في مجموعات المكتبة المدرسية لكي تلبّي كافة الرغبات والميول.

4- إقامة أنشطة متعددة تختص بالمكتبة.

5- تحديث موارد المكتبة كافة، ومواكبة كل جديد.

#### الوظائف الأساسية للمكتبة المدرسية:

أشار مغارا ونيومبا (Magara and Nyumba, 2014) إلى وظائف أساسية للمكتبة المدرسية، وهي:

1- توفير المصدر المعلوماتي تلزم المجتمع المدرسي، إذ يجب على المكتبة المدرسية التتوّع في مصادرها ومعلوماتها بما يناسب رغبة المستفيدين، وحاجاتهم، ويجب على أمين المكتبة مراعاة التوازن بين الموضوعات المتوفرة، ويقوم بالاطلاع على المناهج الدراسية، ولاتجاهاتها الحديثة؛ لتوفير المصادر في المعلومات الملائمة لها.

2- التنظيم لمصادر المعلومات بحيث يسهل استخدامها، وتشمل ذلك الفهرسة، والتصنيف، والإعداد البليوغرافي، وغير ذلك من الأمور؛ ليتسنى تقديم خدمات مكتبة بطريقة فضلى.

3- التشجيع على عادة المطالعة، وذلك بالتسويق لمصادر المعلومات عن طريق الإذاعة المدرسية ولوحات الإعلانات أو الملصقات، وإعداد معارض، أو ندوات تحفز على القراءة، وتشجّعها.

4- إيجاد جو مناسب لاستخدام المرافق المكتبية، الهدوء، ونظافة المكان، وتجهيزه بشكل مناسب، وتزيين المكان، وترتيبه بطريقة تجذب الطلبة، بحيث يشعرون براحة نفسية.

5- إتاحة المكتبة لاستخدام مصادرها كافة، باعتبارها المكان الملائم الذي يتعلم فيه التلاميذ الوصول للمعلومات،

وذلك بتدعيمهم على استخدام مقتنياتها؛ لكي يشعروا رغباتهم، و حاجاتهم، وكذلك المكان الأنسب لتبادل الخبرات

وذلك برواية السير والأحداث.

6- وضع جزء من أوعية المعلومات في مكتبة الصف؛ إذ إن الغاية من المكتبة إفاده الطلبة من مقتنياتها؛ لذلك يجب

وضعها في المكان الأكثر فائدة، عوضاً عن الاحتفاظ بها من غير استخدام.

7- العمل على تنمية الخدمات المكتبية العصرية؛ بحيث تتناسب وحاجات الطلبة المتعددة باستمرار، ولمعاصرة

التطورات المتلاحقة، في ظل التدفق في المعلومات، والتنوع في وسائل الاتصال.

وأعطى شينتون (Shenton, 2014) وظائف أخرى لمكتبة المدرسة وهي: التعاون مع المعلمين لكي يتم محور

الأمية المعلوماتية، وتعليم القراءة للطلبة، واتباع منهج التعليم الاهداف للطلبة، وتحقيق بيئة ملائمة للبحث العلمي، وتحفيز

المعلمين استغلال المكتبة واستخدامها.

### كيفية تفعيل المكتبة الإلكترونية للطلبة

تم تطوير موارد المعلومات الإلكترونية، وخاصة المكتبات الإلكترونية الرقمية، بشكل كبير وسريع في السنوات

الأخيرة. من عمليات البحث البسيطة على صفحات الويب الخاصة بالمكتبات والأقراص المدمجة، إلى الكتب والمجلات

الإلكترونية العالمية، أصبح من السهل البحث والوصول إلى المكتبات والإنترنت. حيث أثرت التطورات في تكنولوجيا

المعلومات على مكتبات الجامعات ومجموعاتها وخدماتها. أصبحت المكتبات الأكاديمية الحديثة مزيجاً من الكتب المطبوعة

والمجلات الإلكترونية والموارد والوثائق المخزنة في نماذج يمكن استرجاعها بسهولة عند الطلب. وإنترنت عبارة عن

شبكة توفر وصولاً سريعاً وسلساً. لا يقتصر النطاق على موضوعات أو موضوعات أو لغات محددة (سايفا براسد وأخرون،

2004، ص 463).

وبناءً على ذلك، يمكن للطرق والاتجاهات المبتكرة أن تجلب أساليب واتجاهات مبتكرة، ويجب أن تستمر الجهود

في مجال البحث عن لا يمكن للمجتمع أن يتطرق بدون نظام تعليمي يستجيب للأحداث الجارية، ويتفاعل بشكل فعال مع

التطورات العلمية والتكنولوجية، ويهيئ الأجيال لفهم حقائق التنمية والمساهمة فيها، وستتوفر ملايين الصفحات الإلكترونية،

مما يوفر الكثير من المعلمين من الوقت والجهد في تتبع أداء الطلاب وتقييمه وتوجيهه (Kimmel et al., 2016).

يبدأ تطوير العملية التعليمية بتعديل طرق التدريس المستخدمة لزيادة كفاءة المعلم. أي أن المعلمين يطورون أنفسهم من خلال تربیت الطلاب على رؤية كل ما هو جديد واستخدام المكتبة. المعلومات التي يتم نسيانها بسهولة، ولكن الهدف هو تطوير قدرة الفرد على العثور على المعرفة التي يحتاجها والوصول إليها. ويركز التعليم الحديث بشكل خاص على تأثير الملاحظة والتجريب على العملية التعليمية. يتمثل هذا الاتجاه الحديث في توسيع خدمات المكتبات المدرسية حتى يتمكن المعلمون من الاتصال بالمعلمين الآخرين في البلدان الأخرى للتعرف على أحدث الاتجاهات العلمية في مجال التعليم والتعرف على أحدث المنشورات حول الموضوعات التي يدرسونها. تحتاج إلى التعلم والحصول على الوصول إلى البرامج التعليمية والأشرطة والمشاركة في الدوريات الإلكترونية المهنية (Kimmel et al., 2016).

## الدراسات سابقة

وأجرى ايتشي فيتا وأخرون (Uche-Vita et al., 2021) دراسة بعنوان "دور المتصور لمدير المدرسة والمدرسة لجنة الإدارة في إدارة المكتبات المدرسية والإدارة: الآثار المترتبة على سياسة المكتبة المدرسية" تعتمد وظيفة المكتبات المدرسية على توافر مكتبة مدرسية فعالة، الدور الذي يلعبه مدير المدرسة وللجنة الإدارة القائمة على المدرسة هو حاسم من حيث إنشاء وتطوير والحفاظ على مدرسة ناجحة وعملية المكتبات. يلعب دعمهم دوراً رئيساً في فعالية سياسة المكتبات المدرسية. وهدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الدور المتصور لمدير المدرسة وللجنة الإدارة في المدرسة في إدارة المكتبات المدرسية وإدارتها وإبرازها. والآثار المترتبة على سياسة المكتبات المدرسية. وبحثت الدراسة الإجابة عن أسئلة وفرضيات الدراسة. وبلغت عينة البحث حوالي 350 مستجيباً تضم 50 مدرساً وأمين مكتبة، 100 مدرسو الفصول، 50 مدرياً و 150ولي أمر من خلال الإجابة على أسئلة الاستبانة. وتم اعتماد تصميم البحث الوصفي المحسّن للدراسة. تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي وتحليل التباين. تظهر نتائج الدراسة أن كلاً من مدير المدرسة وللجنة الإدارة في المدرسة يلعب دوراً مهماً في مكتبة المدرسة من الإدارة والتتنظيم. تظهر النتائج أيضاً أنه لا يوجد فرق كبير في متوسط تصنيفات أمناء مكتبات المعلمين ومعلمي الصفوف ومديري المدارس وأولياء الأمور، فيما يتعلق دور مدير المدرسة والإدارة على أساس المدرسة لجنة ( $F(3,346)=.167, p=.92$ ) والإدارة على أساس المدرسة لجنة ( $F(3,346)=.007, p=.99$ )، توصي الدراسة المكتبات المدرسية لتحمل بشكل صحيح، يجب أن تكون هناك سياسة مكتبة مدرسية فعالة. يُعد مدير المدارس ولجان الإدارة في المدارس حوكمة بالغة الأهمية لهياكل لإنشاء وتطوير وصيانة المدرسة الناجحة والوظيفية المكتبات.

وفي دراسة أجرتها (Lewis, 2021) لاستكشاف كيف يمكن لقادة المدرسة تعزيز التنمية المكتبات المدرسية الفعالة التي يعمل فيها أمناء المكتبات كقادة تربويين متعددي القراءة والكتابة. وتضمن المشاركون موظفين على مستوى المنطقة وأمناء مكتبات المدارس على مستوى المبنى. يتألف الموظفون على مستوى المنطقة من أولئك الذين شغلا مناصب قيادية في المجالات المتعلقة ببرنامجه المكتبة المدرسية: التدريس والتعلم، التقييم، التطوير المهني، وتقنيولوجيا التعليم. تم جمع البيانات من مصادر متعددة، بما في ذلك المقابلات والتركيز المجموعات والمستندات والملاحظات. تم استخدام طريقة استكشافية للترميز تنظيم البيانات في فئات انبثقت منها ثلاثة مواضيع: توقعات غامضة، القدرة على الانخراط الكامل في البرنامج التعليمي وال العلاقات. كشفت النتائج عائدين رئيسين يحولان دون تطوير مكتبة مدرسية فعالة: (أ) إداري غامض، التوقعات لأمناء المكتبات بالمدارس، وب) المشاركة المحدودة لأمناء المكتبات بالمدرسة في رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر برنامج تعليمي. على العكس من ذلك، أظهرت النتائج أن العلاقات الإيجابية تقدم دعماً كبيراً لتمكين أمناء المكتبات المدرسية من العمل كقادة تربويين متعددي القراءة والكتابة.

أجرى (بني خلف، 2020) دراسة كان الهدف منها التعرف على درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء الرمثا وسبل تطويرها، وأبرز الصعوبات التي تواجهها الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبة. وأعدت الباحثة أداتي الدراسة وهما: الاستبانة، وأسئلة المقابلة. وتكوينت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة، حيث أجاب (97) معلماً ومعلمة على الاستبانة في حين أجاب (23) معلماً ومعلمة على أسئلة المقابلة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة المتوسطات الحسابية الكلية عن فقرات الدراسة حول مساهمة الإدارة المدرسية في عمل أداء المكتبة جاءت متوسطة. كما وأظهرت عدم وجود فروق تعزى لأثر الجنس والخبرة، ووجود فروق تعزى لأثر المؤهل العلمي لصالح الماجستير. وأوصت الباحثة بضرورة تكثيف سبل التعريف بالمكتبة المدرسية، والعمل على تزويدها بالكتب الحديثة.

وأجرى (العمري، 2017) دراسة هدفت إلى تفعيل دور الإدارة المدرسية في تشجيع طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض على القراءة الحرة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المحسّن، وبلغت عينة الدراسة 401 فرداً، منهم 95 مشرفاً تربوياً، و306 معلماً للدراسة، وتكوينت أداة الدراسة (استبانة) من (42) فقرة. وأكّدت نتائج الدراسة أن هناك عزوفاً لدى طلاب المرحلة المتوسطة عن القراءة الحرة، وأكّدت على أنّ من أهمّ أسباب هذا

العزوف ما يلي: الانشغال بوسائل الترفيه المتعددة، وضعف إدراك أهمية القراءة، وقلة الدافعية نحو القراءة، وقلة اهتمام المجتمع بالقراءة.

وهدفت دراسة (حسونة، 2015) إلى التعرف على دور مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان في تفعيل المكتبة المدرسية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، من وجهة نظر مديرها، وأمناء مكتباتها، ومعلميها. وتتألفت عينة الدراسة من (197) مديرًا ومديرة، و(544) أمين وأمينة مكتبة. وتم استخدام استبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ تقدير مديري المدارس الخاصة في دورهم في تفعيل المكتبة المدرسية جاء متوسطاً، إذ جاء تقدير مدير المدارس من وجهة نظرهم مرتفعاً في مجال أمين المكتبة، في حين جاءت الدرجات متوسطة في مجالات الخدمات الإدارية، والمعلمين، والممجتمع المحلي. وجاء تقدير أمناء المكتبة المدرسية والمعلمين في مجالات: أمين المكتبة، والمعلمين، والخدمات الإدارية متوسطاً، وتقديرهم في مجال المجتمع المحلي منخفضاً. وأظهرت النتائج وجود فروق في وجهات نظر أفراد العينة في دور مدير المدارس في محافظة العاصمة عمان الأردن في تفعيل المكتبة المدرسية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة باختلاف المركز الوظيفي لصالح المديرين، والمؤهل العلمي لصالح حملة شهادة الدكتوراه، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات النظر عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة (أبو فردة، 2014) التعرف على معوقات توظيف المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في العملية التعليمية - التعليمية كما يراها مدراء المدارس وأمناء المكتبات المدرسية في محافظة العاصمة عمان. وتكونت عينة الدراسة من (272) مديرًا ومديرة، و(118) أميناً وأمينة مكتبة. وتم إعداد أدلة الدراسة وهي (استبانة)، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة التقدير الكلية لمعوقات توظيف المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في العملية التعليمية من وجهة نظر كل من مديري المدارس وأمناء المكتبات في محافظة العاصمة عمان كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج أيضاً أنه لا يوجد فروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مدراء المدارس لمعوقات توظيف المكتبات المدرسية الثانوية تعزى لجميع متغيرات الدراسة، وهي: الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي، غير أنها بينت وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أمناء المكتبات المدرسية لهذه المعوقات تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، حيث لم يكن هناك فروق إحصائية في تقديرات هؤلاء الأمناء تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة هامرسفيلد (Van Hamersveld, 2012)، للتعرف على درجة الأهمية للمكتبة المدرسية في حياة المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس بولاية تكساس الأمريكية، حيث كانت المكتبة تعدّ جزءاً أساسياً من البرنامج التعليمي، وبلغت عينة الدراسة (63) مدرسة من مدارس ولاية تكساس وتم تطبيق برنامج المكتبة المدرسية. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المكتبة بدون دور مدير المدرسة، والدعم منه لها تكون فرصتها في النمو والتطور ضعيفة، حيث ينعكس ذلك على تحصيل الطلبة العلمي، ولذلك لا بدّ من رفع الوعي لدى مدير المدرسة وثقافته حول الدور الذي تقوم فيه المكتبة المدرسية وفي المناطق التعليمية جميعها، وخصوصاً في ولاية تكساس، حيث يتم منحها مصاريف تعليمية مباشرة لتطويرها.

وأعدَّ مجينا (Mgina, 2011)، دراسة هدفت إلى تقييم وضع المكتبات المدرسية الثانوية في إطار خطة تطوير التعليم الثانوي في بلدية دودوما في تنزانيا، وشملت الدراسة (44) مدرسة ثانوية، و(16) أمين مكتبة مدرسية، و(186) معلماً، و(44) مدير مدرسة، وواحداً من مسؤولي التعليم في المنطقة، وواحداً من رؤساء المكتبات في المنطقة ذاتها. وكان من أهم نتائج الدراسة بوجه عام، أنَّ تطوير خدمات المكتبة المدرسية الثانوية في إطار خطة تطوير التعليم الثانوي في تنزانيا كانت غير مرضية، إذ كانت تعاني غالبية المكتبات المدرسية ظروفاً سيئة من حيث عدم كفاية المباني، ومصادر المعلومات، وعدم توافر أمناء مكتبات مؤهلين، مما انعكس سلباً على الخدمات المقدمة من قبلها.

وأجرى شيرش (Church, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على الدور التَّدريسي لأمين المكتبة كما يدركه مدير المدارس الأساسية وتصورات مدير المدارس للدور التَّربوي الذي يقوم به أمين المكتبة، ومصادر هذه التَّصورات، وقد تمَّ إجراء الدراسة على عينة عشوائية بلغت (426) مديراً في ولاية فرجينيا وذلك بإجراء مقابلات، واستبيانات على هؤلاء المدراء، وأكَّدت نتائج الدراسة على أنَّ مديري المدارس لهم دور نشط تعليمي في المكتبات المدرسية يُؤثِّر تأثيراً إيجابياً في تعليم الطلاب. وأنَّ الإدارة والقيادة التَّربوية تلعب دوراً في دعم هذه المكتبات، وُتؤكِّد على أهمية المكتبة المدرسية وما تؤديه من دور فاعل في تحقيق أهداف التعليم. وأنَّ المكتبة تساعِد الطَّلَاب على النَّمو المُنْكَامِل، إذ تهدف إلى إتاحة الفرص الكافية لتعليمهم وفق أُسُس تربويَّة سليمة، فضلاً عن نموِّهم نمواً مُتوازناً من كافة النَّواحي.

## الطريقة والإجراءات

### منهج الدراسة

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام منهج البحث الوصفي التحليلي بوصفه المنهج الملائم للبحث.

### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من مديرى المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة إربد في لواء بني كنانة

خلال العام الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2022.

### أفراد الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، بلغت (200) مدير ومديرة في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة إربد في لواء بني كنانة.

### أداة البحث

تم إعداد استبانة تبيّن دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديرى المدارس، وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، تم صياغة الفقرات بما يتنقق مع موضوع الدراسة وهدفها وبيئتها، وتكونت الاستبانة من (25) فقرة، تكون الإجابة عن الفقرات حسب تدرج ليكرت الخماسي، إذ حددت خمسة مستويات وهي: (5) أوافق بشدة، (4) أوافق، (3) محاييد، (2) معارض، (1) معارض بشدة.

### صدق الأداة

للتأكد من صدق أداة الدراسة، تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية في كليات التربية في الجامعات الأردنية، وطلب منهم إبداء الرأي وإعطاء الملاحظات حول الفقرات من حيث سلامتها اللغة ومدى انتقاء الفقرات للاستبانة ومجالياتها، وتم الأخذ بملحوظاتهم بالاعتماد في ذلك على معيار نسبة اتفاق المحكمين وهي 80% مما فوق لإبقاء الفقرة كما هي أو تعديلها أو حذفها.

### ثبات الأداة

بعد تحكيم الأداة تم تطبيق الاستبانة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدراء المدارس على (30) مديرًا ومديرة من مدراء المدارس الحكومية في محافظة إربد ومن خارج العينة

للتتأكد من ثباتها، وذلك من خلال حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككل ومجاليتها باستخدام معادلة "كرونباخ

ألفا" (Cronbach's Alpha)، كما يبين جدول (1) ذلك:

جدول (1): معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل

رقم المجال	المجال	معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
1	المجال الثقافي والتربوي	0.91
2	المجال الإداري	0.88
	الأداة ككل	0.90

يُلاحظ من جدول (1) أنَّ معامل الثبات الكلِّي للأداة بلغ (0.90) وتراوحت معاملات الثبات للمجالات بين

(0.91-0.88)، وكانت جميع معاملات ثبات أداة الدراسة مرتفعة، مما يبرر الوثوق بها لتحقيق أهدافها.

#### متغيرات الدراسة

- **المتغيرات المستقلة وهي:**

- الجنس وله فئتان: ذكر، أنثى.

- عدد سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات: (من 1 - 5 سنوات، من 6 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

- **المتغيرات التابعية: تفعيل المكتبة المدرسية.**

#### المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام أساليب الإحصاء التحليلي من خلال الرزمة الإحصائية (SPSS)

#### تصحيح أداة البحث

اعتمد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحد من درجاته الخمس (أوفق بشدة، أوفق، محайд، معارض، معارض بشدة) وتمثل رقماً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج كما في الجدول:

جدول (2): المعيار الإحصائي لتحديد مستوى دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديرى المدارس بناء على المتosteطات الحسابية

المتوسط الحسابي	المستوى
من 1.00 - أقل من 1.80	منخفض جداً

منخفض	من 1.80 - أقل من 2.60
متوسطه	من 2.60 - أقل من 3.40
مرتفع	من 3.40 - أقل من 4.20
مرتفع جدًا	من 4.20 - 5.00

### إجراءات تطبيق أداة البحث

- تم تطوير أداة البحث بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.
- تم عرض أداة البحث على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص.
- تم إخراج أداة البحث في صورتها النهائية حتى تصبح جاهزة للتطبيق.
- تم تحديد مجتمع البحث من مدراء المدارس الحكومية في محافظة إربد.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم موجه لجميع المديريات في محافظة إربد.
- تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من مدراء ومديريات المدارس في محافظة إربد وتم جمعها.
- تخزين البيانات على الحاسوب الآلي.
- أجريت المعالجة الإحصائية المناسبة للبيانات باستخدام برنامج SPSS وذلك لغرض الحصول على النتائج، وتمت الإجابة عن أسئلة الدراسة بعرض نتائجها وتحليلها، ومناقشتها بالمقارنة مع الأدب النظري وكذلك الدراسات السابقة، بالإضافة إلى تقديم مجموعة من التوصيات.

### نتائج البحث ومناقشتها

ستتناول الباحثة عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث والتوصيات المقترحة، على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: "ما دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة

نظر مدير المدارس؟"

الإجابة على هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (مذكرة المدارس) لكل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس (المجال الثقافي والتربوي، المجال الإداري)، جدول (3) يبيّن ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبات المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس وعليها مُجتمعه، مرتبة تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	ال المجالات مجتمعةً	الرتبة	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المجال الثقافي والتربوي	المجال الإداري		متوسط	3.39	0.803
2	المجال الإداري	المجالات مجتمعةً		مرتفع	3.41	0. 802
				مرتفع	<b>3.40</b>	<b>0. 661</b>

يُلاحظ من جدول (3) أن مستوى دور إدارة المدرسة في تفعيل المكتبات المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس ككل (مرتفع) بمتوسط حسابي (3.40)، حيث جاء المجال الثاني (المجال الإداري) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.41) بمستوى (مرتفع)، تلاه في المرتبة الثانية المجال الأول (المجال الثقافي والتربوي) بمتوسط حسابي (3.39) بمستوى (متوسط).

كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة مذكرة المدارس على فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس، وفيما يلي عرضٌ لذلك:

### (أ) فقرات (المجال الثقافي والتربوي)

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات (المجال الثقافي والتربوي)، وعليها مجتمعه، مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الستوى	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
متوسط	6	1.031	3.39	توفر الإدارة المدرسية الوقت الكافي للطلبة للمطالعة والقراءة في المكتبة.
متوسط	10	1.159	3.36	تحث الإدارة المدرسية المعلمين على ارتياح المكتبة
متوسط	11	1.081	3.36	تناقش الإدارة المدرسية أوضاع المكتبة في الاجتماعات الدورية مع المعلمين.
مرتفع	1	1.183	3.53	تعقد الإدارة المدرسية دورات تربوية للمعلمين والطلبة على الاستخدام الفعال للمكتبة.
متوسط	9	1.094	3.37	تشجع الإدارة المدرسية المعلمين على إعطاء بعض من حصصهم بالمكتبة.

متوسط	7	1.086	3.38	تشجع الإدارة المدرسية على إقامة المسابقات المتنوعة في المكتبة.
متوسط	12	1.133	3.35	تشجع الإدارة المدرسية على إقامة الأنشطة المتنوعة في المكتبة.
مرتفع	2	1.086	3.46	تشجع الإدارة المدرسية المعلمين على تخصيص واجبات مكتبة لطلبة تخدم المنهج الدراسي.
مرتفع	4	1.145	3.42	تشارك الإدارة المدرسية أمين المكتبة في اختيار جماعة المكتبة.
مرتفع	3	1.191	3.46	تتابع الإدارة المدرسية عدد زيارات الطلبة والمعلمين للمكتبة.
مرتفع	5	1.183	3.41	تحفز الإدارة المدرسية الطلبة المتوفّقين في القراءة بحوافز مادية.
متوسط	8	1.094	3.38	تحث الإدارة المدرسية المعلمين على إرسال الطلبة إلى المكتب.
متوسط	13	1.087	3.35	تقيم الإدارة المدرسية ورش عمل لنشر الثقافة المكتبة للطلبة وأولياء الأمور.
متوسط	14	1.122	3.35	تحرص الإدارة المدرسية على فتح أبواب المكتبة لأولياء الأمور للاستفادة.
<b>متوسط</b>	<b>.713</b>	<b>3.39</b>		<b>فقرات المجال ككل</b>

يُلاحظ من جدول (4) أنَّ مستوى دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة

نظر مدير المدارس على المجال الأول (المجال الثقافي والتربوي) (متوسط حسابي 3.39). حيث جاءت الفقرة

رقم (4) في المنزلة الأولى بمتوسط حسابي (3.53) (مستوى مرتفع)، في حين جاءت الفقرة رقم (14) في المنزلة

الأخيرة بمتوسط حسابي (3.35) (مستوى متوسط). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك مدير المدارس لدور الإدارة

المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية، وذلك من خلال دورها الثقافي والتربوي الذي يتمثل في عقد الإدارة المدرسية دورات

تدريبية للمعلمين والطلبة على الاستخدام الفعال للمكتبة، وتشجيع الإدارة المدرسية المعلمين على تخصيص واجبات مكتبة

للطلبة تخدم المنهج الدراسي، ومتابعة الإدارة المدرسية عدد زيارات الطلبة والمعلمين للمكتبة، وتحفيز الإدارة المدرسية

لطلبة المتوفّقين في القراءة بحوافز مادية. وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة (بني خلف، 2020) التي أكّدت

مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبات بدرجة متوسطة. واحتلت مع نتائج (العمري، 2017) التي أكّدت

ضعف دور الإدارة المدرسية في تشجيع الطلاب على القراءة الحرة

#### ب) فقرات (المجال الإداري):

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات (المجال الإداري)، مجتمعةً، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

المرتبة	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النحو
مرتفع	5	1.202	3.44	تحثُّ الإدارة المدرسية أمين المكتبة على تنظيم أدوات وموارد المكتبة تنظيمًا يسهل على الطالب الانقطاع به.
مرتفع	7	1.159	3.41	توفرُ الإدارة المدرسية التقنيات الحديثة المستخدمة في المكتبة.
مرتفع	6	1.162	3.43	تحرصُ الإدارة المدرسية على توافر شبكة الإنترنت بالمكتبة.
مرتفع	4	1.178	3.45	تخصّصُ الإدارة المدرسية جزءاً مناسبأً من الميزانية لسدّ متطلبات المكتبة المدرسية.

متوسط	8	1.095	3.38	تحثّ الإدارة المدرسية المجتمع المحلي على التبرع للمكتبة.
مرتفع	2	1.079	3.46	تحرص الإدارة المدرسية على نظافة المكتبة
مرتفع	1	1.056	3.57	توفر الإدارة المدرسية أجهزة الكمبيوتر وببرمجياتها الخاصة بالمكتبات.
متوسط	9	1.168	3.37	تحرص الإدارة المدرسية على أن توافر شروط التهوية الجيدة والتడفئة في المكتبة.
مرتفع	3	1.175	3.46	تحرص الإدارة المدرسية على أن يكون أثاث المكتبة حديثاً وملائماً لمراحل الطلبة العمرية المختلفة.
متوسط	11	1.227	3.24	تحرص الإدارة المدرسية على أن يتواافق المظهر الجمالي في المكتبة.
متوسط	10	4210.	3.32	توفر الإدارة المدرسية الصيانة بشكل مستمر لأجهزة الكمبيوتر في المكتبة.
<b>مرتفع</b>	<b>835.</b>	<b>3.41</b>		<b>فقرات المجال ككل</b>

يُلاحظ من جدول (5) أنَّ مستوى دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة

نظر مدير المدارس على المجال الثاني (المجال الإداري) (مرتفع) بمتوسط حسابي (3.41) حيث جاءت الفقرة رقم (7) في المنزلة الأولى بمتوسط حسابي (3.57) بمستوى (مرتفع)، في حين جاءت الفقرة رقم (10) في المكانة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.24) بمستوى (متوسط). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ الإدارة المدرسية تعدّ واحدة من أهم العناصر المهمة في العملية التعليمية، حيث إنَّها تحدد الأهداف وترسم الخطط وأساليب العمل، وذلك لتحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها، وأنَّ المكتبة المدرسية تعدّ من المرافق الحيوية التي تقوم بدور الشريان النابض للمدرسة، وذلك بتوفيرها مصادر تعليمية يعتمد عليها المتعلمون والتربويون. وهذه النتيجة تدلّ على وعي مدير المدارس لدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية من خلال دورها الإداري الجيد، الذي يتمثل في حث الإدارة المدرسية أمين المكتبة في أن ينظم أدوات المكتبة ومواردها تنظيمياً يسهل على الطالب الانتفاع بها، وتوفير التقنيات الحديثة بالمكتبة وأجهزة الكمبيوتر، وتخصيص الإدارة المدرسية جزءاً من الميزانية لسد متطلبات المكتبة المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة church(2012) التي أكدت على أنَّ الإدارة المدرسية تلعب دوراً هاماً في دعم المكتبات المدرسية.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في تقديرات مدراء المدارس لدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر**

#### **مدير المدارس، تعزيز للمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة؟)**

بالإجابة على السؤال؛ حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة (مدراء المدارس) على فقرات أداة الدراسة مجتمعةً، وفقاً لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، ويبيّن جدول (6) ذلك.

**جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (مدراء المدارس) على فقرات أداة الدراسة مجتمعةً، وفقاً لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)**

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.28	.586
	أنثى	3.46	.703
	الكلي	3.38	.660
عدد سنوات الخبرة	من 1-5 سنوات	3.45	.645
	من 6 - 10 سنوات	3.39	.630
	أكثر من 10 سنوات	3.32	.705
الكلي		3.38	.661

يلاحظ من جدول (6) وجود فروقات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة الدراسية (مدراء المدارس) على فقرات أداة الدراسة مجتمعةً، وفقاً لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروقات الظاهرة، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، ويبيّن جدول (7) ذلك.

**جدول (7): تحليل التباين الثنائي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة (مدراء المدارس) على فقرات أداة الدراسة مجتمعةً، وفقاً لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)**

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.322	1	2.322	3.550	.021
عدد سنوات الخبرة	.092	2	.046	.070	.017
الخطأ	126.740	194	.654		
المجموع المُعدّل	129.154	199			

يلاحظ من جدول (7) الآتي:

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس بلغ ( $0.021 < \alpha = 0.05$ )، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )؛

هذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطين

الحسابيين لتقديرات أفراد العينات الدراسية على فقرات أداة الدراسة مجتمعةً، يُعزى لمتغير الجنس.

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة بلغت ( $0.017 < \alpha = 0.05$ )، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )

ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة مجتمعةً، تُعزى لمتغير عدد

سنوات الخبرة.

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (مدراء المدارس) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس، وفقاً لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، ويبيّن جدول (8) ذلك.

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (مدراء المدارس) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبات المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدراء المدارس منفردة، وفقاً لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)

المتغير	المستوى/الفئة	المجال الثقافي والتربوي	المتوسط	الانحراف المعياري	المجال الإداري	المتوسط	الانحراف المعياري	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.26	.752	3.27	0.675	.752	0.853	0.783
	أنثى	3.53	.878	3.42	0.853	.878	0.738	0.738
	الكلي	3.41	.803	3.36	0.783	.803	0.842	.793
عدد سنوات الخبرة	من 1 - 5 سنوات	3.35	.752	3.37	.750	.752	3.32	3.37
	من 6 - 10 سنوات	3.41	.821	3.32	.738	.821	3.38	.703
	أكثر من 10 سنوات	543.	.853	3.38	.842	.853	3.37	3.41
الكلية	الكلية	3.41	.703	3.37	.793	.703	3.41	3.41

يُبيّن الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة الدراسة (مدراء المدارس) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس منفردة، وفقاً لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروقات الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two way MANOVA)، ويبيّن جدول (9) ذلك.

جدول رقم (9): تحليل التباين الثنائي المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (مدراء المدارس) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس منفردة، وفقاً لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدالة الإحصائية
الجنس	المجال الثقافي والتربوي	3.781	1	3.781	3.949	.015
	المجال الإداري	2.460	1	2.460	2.682	.025
Hotelling's						

الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجال	المتغير
						<b>Trace=0.021</b>
						<b>الدالة الإحصائية = 0.037</b>
.006	0.722	.692	2	1.385	المجال الثقافي والتربوي	عدد سنوات الخبرة
351.	0.203	.186	2	.373	المجال الإداري	<b>Wilks' Lambda=0.032</b>
		.959	194	186.200	المجال الثقافي والتربوي	
		.917	194	177.856	المجال الإداري	<b>الخطأ</b>
			199	192.941	المجال الثقافي والتربوي	
			199	183.357	المجال الإداري	<b>المعدل المجموع</b>

يُلاحظ من جدول (9) ما يلي:

- قيمة الدالة الإحصائية لاختبار (Hotelling's Trace) وفق متغير الجنس (0.037)، وهي أقل من مستوى

الدالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )؛ حيث يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدالة

الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات

أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تعديل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديرى

المدارس منفردةً، يُعزى لمتغير الجنس، ولمعرفة لصالح من جاءت الفروق تم الرجوع إلى المتوسطات

الحسابية عند كلا المجالين وفق متغير الجنس، حيث إن الفروق جاءت لصالح الإناث على المجالين. ويعزو

الباحث هذه النتيجة إلى أن وعي وإدراك المديرات دور الإدارة المدرسية في تعديل المكتبات المدرسية، حيث

إن المديرات هن أكثر التزاماً بتنفيذ القوانين ومتابعة الأعمال بدقة والسعى لتحقيق الأهداف التربوية بفاعلية،

وتحتفظ هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حسونة، 2015) التي أكدت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في

وجهات نظر مديرى المدارس في تعديل المكتبة المدرسية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

- أن قيمة الدلالات الإحصائية في اختبار (Wilks' Lambda) وفق متغير عدد سنوات الخبرة بلغت (0.003)، وهي

أقل من مستوى الدالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )؛ إذ يدل على وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الثقافي

والتربيوي، يُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ولمعرفة لصالح من جاءت تلك الفروق استخدام أسلوب المقارنات

البعيدة بطريقة اختبار شفهية "Schefee"، والجدول (10) يبين ذلك.

والجدول (10): نتائج اختبار شهئية لمتوسطات تقديرات عينة الدراسة على مجال "المجال الثقافي والتربوي" ووفق متغير عدد سنوات الخبرة

المجال	الدلالـة الإحصـائية	المتوسط الحـسابـي	عدد سنـوات الخبرـة	المجال
.861	-0.0968-	من 6 - 10 سنوات	من 1 - 5 سنوات	المجال الثقافي والتربوي
.027	*-.4446-	أكثر من 10 سنوات		
.731	-0.0945-	من 1 - 5 سنوات	من 6 - 10 سنوات	المجال الثقافي والتربوي
.007	*-.4423-	أكثر من 10 سنوات		
.001	*.0968	من 1 - 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
.031	*.0945	من 6 - 10 سنوات		

يُلاحظ من الجدول (10) ما يلي:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين فئة "من 1 - 5 سنوات"، وفئة "من 6 - 10 سنوات" مع فئة "أكثر من 10 سنوات"، حيث جاءت الفروق لصالح فئة "أكثر من 10 سنوات". وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن زيادة عدد سنوات الخبرة له أثر واضح في فهم ووعي مدير المدارس دور الادارة المدرسية، من خلال تفعيل المكتبات المدرسية في محافظة إربد، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو فردة، 2014) التي أكدت عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة في تقديرات مدير المدارس على معوقات توظيف المكتبات المدرسية.

## مناقشة النتائج

يتضح من الجدول السابق، أنه لا يوجد اختلاف بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة الدراسة (مدراء المدارس) في محافظة إربد، إذ أشارت النتائج بأن مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس منفردةً، حيث جميع قيم "ت" وفقاً لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، وذلك من خلال معرفة قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس بلغ  $0.021$ )، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )؛ هذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد العينات الدراسية على فرات أداة الدراسة مجتمعة، يعزى لمتغير الجنس. وبينت قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة بلغت  $(0.017)$ ، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )؛ ويبرر الباحث هذه النتيجة إلى توافق آراء مدراء المدارس في محافظة إربد حول وجود العديد من توفيرها مصادر تعليمية

يعتمد عليها المتعلمون والتربويون. وهذه النتيجة تدل على وعي مدير المدارس دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية من خلال دورها الإداري الجيد، الذي يتمثل في حث الإدارة المدرسية أمين المكتبة في أن ينظم أدوات وموارد المكتبة تنظيمًا يسهل على الطالب الانتفاع بها، وتوفير التقنيات الحديثة بالمكتبة وأجهزة الحاسوب، وتخصيص الإدارة المدرسية جزءاً مناسبًا من الميزانية لسد متطلبات المكتبة المدرسية. وتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شيرش (Church, 2012) التي أكدت على أن الإدارة المدرسية تلعب دوراً هاماً في دعم المكتبات المدرسية.

ووجد أن الدالة الإحصائية وفق اختبار (Hotelling's Trace) يعزى متغير الجنس ( $0.037$ )، وهي أقل من مستوى الدالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )؛ حيث يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطين الحسابيين لنظيرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مدير المدارس منفردةً، ويبين الباحث أن وعي وإدراك المديرات دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبات المدرسية حيث إن المديرات هن أكثر التزاماً بتنفيذ القوانين ومتابعة الأعمال بدقةٍ والسعى لتحقيق الأهداف التربوية بفاعلية، وتحتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حسونة، 2015) التي أكدت عدم وجود فروق تعزيز لمتغير الجنس في وجهات نظر مدير المدارس في تفعيل المكتبة المدرسية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

ووجد أن الدالة الإحصائية وفق اختبار (Wilks' Lambda) يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة بلغت ( $0.003$ )، وهي أقل من مستوى الدالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )؛ إذ يدل على وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لنظيرات أفراد عينة الدراسة على المجال الثقافي والتربوي، ويبين هذه النتيجة إلى أن زيادة عدد سنوات الخبرة له أثر واضح في فهم ووعي مدير المدارس دور الإدارة المدرسية من خلال تفعيل المكتبات المدرسية في محافظة إربد، وتحتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو فردة، 2014) التي أكدت عدم وجود فروق تعزيز لمتغير سنوات الخبرة في نظيرات مدير المدارس على معوقات توظيف المكتبات المدرسية.

## الوصيات

- من خلال مساعدة الطالب على اختيار الكتب والموضوعات، أو توفير كتب مختارة بأسعار خاصة، ومساعدة

الطالب على بناء مكتبته الخاصة في المنزل، وزيادة اهتمام الطالب وحبهم للكتب؛ وينعكس هذا بشكل أكبر

في اهتمامهم بالقراءة والقراءة مجاناً، مكتبة في كل فصل؛ تضم هذه المكتبة عدداً محدوداً من الكتب

المتنوعة؛ لإفاده الطالب أثناء فترات انتظارهم أو أثناء أوقات فراغهم أثناء المدرسة؛ هذا عندما لا يتمكنون

من السفر إلى مركز مصادر التعلم أو المكتبة التالية؛ إما بسبب لا يوجد وقت كافٍ، أو بسبب وجود طلاب

آخرين فيه.

- على المعلّمين زيادة وعي الطالب بأهميّة القراءة المجانية والحاجة إلى تقييم القراءة المجاني؛ ولهذه الغاية، يستخدم

المعلّمون أوقات فراغهم لتشجيع الطالب على القراءة بحرية واقتراح طرق لتحقيق أقصى قدر من الاستماع

والاستفادة من أساليب القراءة والأفكار، ويشارك المعلّم تجربة القراءة مع الطالب؛ وذلك لتشجيعهم على

تميّتها لديهم.

- مساهمة إدارة المدرسة والمعلّمين في إثراء المحتوى الإلكتروني للطلاب في هذه المرحلة من الدراسة؛ وذلك لتوفير

كتب إلكترونية أو موقع مفيدة للطلاب، حيث يسهل على الطالب الوصول إلى المحتوى الإلكتروني

ومعالجته. أصبحت تكنولوجيا اليوم هي اللغة، ولكي تنجح إدارة المدرسة في تشجيع الطالب على القراءة

بحريّة، يجب عليهم مواكبة وتيرة هذه التقنيات الحديثة وتسهيل حصولهم على هذه المعلومات والحصول

عليها، سواء تم جمعها من خلال قنوات مختلفة، أو من خلال بعض مواقع الويب أو دور النشر وذلك

لإنتحتها لطلاب بخلق فرصة جديدة.

## المصادر والمراجع

### المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، سعيد، مبروك. (2009). المكتبة المدرسية وتحديات العولمة الثقافية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- المجارحة، محمد. (1991). إدارة المكتبة المدرسية، رسالة المكتبة. مج (26). ج (1-4)، ص 33-37.
- الصوفي، إسماعيل، عبدالله(2001). التكنولوجيا الحديثة ومرکز المعلومات والمكتبات المدرسية. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العمري، ماجد. (2017). تفعيل دور إدارة المدرسة في تشجيع طلاب المرحلة المتوسطة بالرياض على القراءة الحرة من وجهة نظر المشرفين والمدرسين لمدرسة تلك المدينة، مجلة التربية، جامعة الأزهر، جامعة الأزهر، 167 (2)، 240- 277.
- موسى، عبدالمنعم، غادة (2012). مكتبات المؤسسات التعليمية: ماهيتها، الإدارة، تسويق الخدمات، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- مرسي، محمد، انوار. (2013). علاج المكتبة المدرسية لبعض المشكلات السلوكية للأطفال بالإسكندرية: دار الوفاء لعالم الطباعة والنشر.
- وزارة التربية والتعليم. (2014). تعليمات الوصف الوظيفي والتصنيف للمدارس، عمان، الأردن.
- إسماعيل، محمود، حسن. (2014). المرجع في أدب الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
- إسماعيل، خالد. (2006). دليل تحضيري للإدارة المدرسية، عمان: دار التقدم العلمي للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، سعيد، مبروك. (2011). المكتبة والموهبة: رؤية لدور مكتبة المدرسة في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، الإسكندرية: بيت الولاء للعلم.

- حسونة، عبداللطيف، غادة. (2015). دور مدير المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان الأردن في تفعيل المكتبة المدرسية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.
- الحريري، عمر، رافدة. (2011). تنظيم وإدارة مكتبة المدرسة بعمان بيت الثقافة.
- همشري، عمر، احمد. (2008). مقدمة في علم المكتبات والمعلومات. عمان: دار الصفاء.
- علي، أحمد. (2011). المكتبات المدرسية ومكتبات الأطفال. دمشق: دار صفاء للنشر.
- ربي، عليان. (2006). دراسات في علوم المكتبات والتوثيق والمعلومات، عمان: دار صفا.
- أسعد، لافي. (2005). إدارة المدرسة، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- خابور، إسماعيل، رشا. (2020). درجة مساعدة إدارة المدرسة في تفعيل أداء المكتبة في المدارس من وجهة نظر المعلمين في منطقة الرمثا وسبل تطويرهم، مجلة العلوم الإنسانية، (7)، 11-22.
- أبو فردة، عليان، دلال (2014). معوقات توظيف مكتبات المدارس الثانوية الحكومية في العملية التعليمية كما يراها مدير المدارس وأمناء المكتبات المدرسية في محافظة عمان، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية.

#### المراجع باللغة الأجنبية:

- Agnew, David W. (2011). Administrative obstacles technology use in West Virginia public schools: a survey of West Virginia principals' Ph.D. Thesis, Morgantown, West Virginia, U.S.A
- Church, Audrey P. (2012). "The Instructional Role of the Library Media Specialist as Perceived by Elementary School principals" Virginia". Longwood university Farmville, Virginia, USA
- Dean, F (2010) School Leadership Succession and the Challenges of Change. Educational Management Administration & Leadership Journal, 1(38). 202-228
- Krueger, K (2008). A case study of a rural Iowa school preparing to meet new state guidelines for school libraries. Ph.D. Thesis, University of Northern Iowa, U.S.A.

- Magara, Elisiam and Nyumba, Joyce Bukirwa, (2014), Towards a school library development policy for Uganda. Library Review, (6).313-322
- Mgina, S., Lwehabura, M. J. F. (2011). Status of Secondary School Libraries Under the Secondary Education Development Plan: Case Study of Dodoma Municipality, Tanzania. Afr. J. Lib & Inf. Sc. 2.p159-168
- Page,Kayla (2013), Administrative perceptions on the role of the school library media specialist, Ph.D., Thesis, Walden University, U.S.A
- Short,C. (2005).Competence .re-examined . NY: MC Graw Inc.
- Warner, Susa, (2010) Information literacy and flexible scheduling for elementary media centers, Advances in Libraray Administration and Organization, 29: 219-242.
- Van Hamersveld, Christine E. (2012). A survey of School Administrators' Beliefs Regarding the Potential of School Library Programs to Impact Student Achievement. Ph.D Thesis, University of south Dakota, U.S.A
- Kimmel, S. C., Howard, J. K., & Ruzzi, B. (2016). Educating school library leaders for radical change through community service. Journal of Education for Library and Information Science, 57(2), 174-186. doi:10.12783/issn.2328-2967/57/2/9
- Uche-Vita C. A., Ogechukwu V. A., Leona E. E., Njideka G. M., Nkiru C. O, Kennedy O. O., Chikwendu U, and Chinedu O. E. (2021). Perceived Role of School Principal and School-Based Management Committee in School Library Administration and Management: Implications for School Library Policy. Library Philosophy and Practice (e-journal). 6465. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/6465>
- Melanie A. Lewis. (2021). Enabling School Librarians to Serve as Instructional Leaders of Multiple Literacies. SLR school library research journal. Volume 24, 2021, ISSN: 2165-1019. [www.ala.org/aasl/slr](http://www.ala.org/aasl/slr)

## أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

د. نور طلال محمد البدور<sup>(1)\*</sup> د. إيمان قاسم محمد كريشان<sup>(2)</sup> د. نضال حامد عبدربه البدور<sup>(2)</sup>

تاريخ نشر البحث: 10/04/2025م

تاريخ قبول البحث: 04/10/2024م

تاريخ وصول البحث: 09/06/2024م

### الملخص

منذ أن قدمت كارول توملينسون (Carol Tomlinson) مصطلح التدريس المتمايز عام (1999)، أصبح من أكثر المنهجيات التدريسية شيوعاً واستخداماً في السنوات الأخيرة لما يحمله من تنوع في طرائق التدريس تراعي أهداف ومتطلبات التعلم لدى الطلبة وخاصة فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبذلك هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز وتحديد التعلم التعاوني وأنماط التعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم قوامها (45) طالباً من مدارس مديرية تربية معان في الفصل الدراسي الأول للعام 2023/2024، وباستخدام المنهج شبه التجاري ذي التصميم القائم على مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تكونت من (15) طالباً تم تدريسهم وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني و(15) طالباً تم تدريسهم وفقاً لاستراتيجية أنماط التعلم و مجموعة ضابطة تكونت من (15) طالباً تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتي مقياس الاستيعاب القرائي والمادة التعليمية، وبعد تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز على عينة الدراسة؛ أظهرت نتائج الاختبار البعدى للمجموعة التجريبية فعالية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية التعلم ومستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبذلك أوصت الدراسة بضرورة تطبيق المعلمين لإستراتيجيات التدريس المتمايز من أجل تنمية التعلم ومستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

**الكلمات المفتاحية:** التدريس المتمايز، التعلم التعاوني، أنماط التعلم، الاستيعاب القرائي، الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

## Effectiveness of Using Differentiated Teaching Strategies in Developing Reading Comprehension Skills Among Students with Learning Disabilities

### ABSTRACT

Since Differentiated instruction (DI) term was introduced by Carol Tomlinson in (1999), it has become one of the most common and widely used teaching methodologies in recent years due to its diversity in teaching methods that take into account learning goals and students' preferences, especially those with learning disabilities. Thus, the current study aimed to investigate the effect of using DI strategies, specifically cooperative learning and learning Patterns in developing reading comprehension skills among a sample of students with learning disabilities consisting of (45) students from Ma'an Education Directorate in the first semester schools in the academic year 2023/2024. The quasi-experimental approach was adopted with a design based on two groups; an experimental

(1) قسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن.

(2) قسم العلوم الأساسية والتربية، كلية الشوبك الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الشوبك، الأردن.

(3) محاضر غير متفرغ، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن.

\* الباحث المستجيب: [noor\\_tbdoor@yahoo.com](mailto:noor_tbdoor@yahoo.com)

group consisting of (15) students who were taught according to cooperative learning strategy and (15) students who were taught according to learning patterns strategy and a control group consisting of (15) students who were taught by traditional method. To achieve the objectives of the study, reading comprehension scale and educational material tools were developed, and after applying DI strategies to the study sample; the results of the post-test for the experimental group showed the effectiveness of using DI strategies in developing learning and reading comprehension levels among students with learning disabilities. Thus, the study recommended the necessity of teachers applying DI strategies in order to develop learning and reading comprehension levels among students with learning disabilities.

**Keywords:** Cooperative Learning, Differentiated Instruction ID, Learning Patterns, Reading Comprehension, Students with Learning Disabilities.

## خلفية الدراسة وأهميتها:

ينظر فرانكلين (Franklin, 2018) أنه "أينما وجد التعليم سيكون هنالك أطفال يكافحون من أجل التعلم"، وهؤلاء الأطفال الذين يفشلون في التعليم لطالما تم اعتبارهم ضعافاً أو مهملين أو أغبياء، لكنه افتراض خاطئ ولا يعني أن الطفل ليس مثابراً أو ذكيًا أو ليس لديه إمكانيات التعلم، فالأشخاص الذين يظهرون صعوبات تعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية بل هم أطفال عاديون في القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو عقلية أو صحية، لكنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الاستيعاب أو الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب بطرق التدريس التقليدية.

ويرى كل من براينت وآخرون (Bryant, Boyyant & Hammill, 2000 & Gregg & Mather, 2002) أنه لا يوجد نظام تصنيفي واحد للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فهنالك طلبة يظهرون مشكلات في الجانب الأكاديمي كالرياضيات والكتابة والقراءة، وهنالك طلبة يظهرون صعوبات في الجوانب النمائية كمشكلات الانتباه، الذاكرة، الإدراك، الفهم والاستيعاب وحل المشكلات وتختلف هذه المشكلات حسب المرحلة النمائية للطالب في مستوى ما قبل المدرسة، المرحلة الابتدائية، المرحلة الثانوية وسنوات الرشد.

وتعُد مشكلات القراءة الأكثر تأثيراً على الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، فالقراءة أهم ما يتعلمه الطفل في المدرسة، وحتى يمكن الطالب من تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادرًا على القراءة وفهم المعاني والتفاعل مع النص، ويعتبر الاستيعاب القرائي الهدف النهائي لعملية القراءة؛ وهو عملية تكوين معانٍ تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها المؤلف والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ الذي يجب أن يتفاعل مع النص ويعطي انتباهه كاملاً لما يقرأه، (الوقفي، 2015؛ كواحة، 2011)، كما يُعرف الاستيعاب القرائي بأنه عملية فهم الأفكار في نص قرائي في ضوء خبرات

وتجارب القارئ ومعارفه، ومدى فهم الطلبة للمعاني والأفكار في النصوص القرائية والتفاعل معها ومدى قدرتهم على التحليل

. (Harp,Brewer,2005 & Woolley,2011)

وتتقسم المستويات الرئيسية للاستيعاب القرائي كالتالي :

- مستوى الفهم الحرفي أو المباشر : يعني فهم الكلمات والجمل والمعلومات والأحداث كما وردت في النص.

- مستوى الفهم الاستنتاجي : وهو القدرة على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقة بين الأفكار لفهم النص.

- مستوى الفهم النقدي : ويقصد به إصدار حكم على المادة المقرؤة لغويًا ووظيفيًا وتقويمها من حيث جودتها ودققتها ومدى تأثيرها في القارئ وفقاً لمعايير مضبوطة ومناسبة.

- مستوى الفهم التذوقي وهو القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به من الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص وللحركة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.

- مستوى الفهم الإبداعي: ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص أو التبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ (العيسيوي والظنخاني، 2006)، وتتجدر الإشارة إلى أنه تم استخدام هذه المستويات في مقياس الاستيعاب القرائي المستخدم في الدراسة.

وصنف البطانية وآخرون (2018) الأخطاء في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة إلى عدم قرءة الطالب على استدعاء حقائق بسيطة من نص ثم قراءته، أو اتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما أو عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقرؤة، ومشكلات مستويات الاستيعاب القرائي الآنفة الذكر.

وغالباً ما يشكو المعلمون من عدم قدرة الطلبة على استيعاب النصوص التي تحتويها الكتب المدرسية وغيرها من النصوص (Lubliner,2005)، ويشير أوزكس (Ozckus,2003) إلى أنه يجب على الطلبة أن يمتلكوا مهارات الاستيعاب لفهم وتطبيق مادة القراءة المعروضة، ولذلك من الضروري الاهتمام بتربية مهارة الاستيعاب القرائي لدى الطلبة من خلال تطوير مهارات التفكير المختلفة، وإتباع استراتيجيات تزيد من مستوى الاستيعاب وفهم نصوص القراءة لدى الطلبة ومن ضمنها استراتيجيات "التدريس المتمايز" المستخدمة في الدراسة الحالية.

ويُعد التدريس المتمايز في الفصول الدراسية أحد مبادرات التدخل للطلبة ذوي صعوبات التعلم التي تمكن المعلمين من استخدام أنشطة ومحفوظات تدريسية متعددة، تراعي التباين في أساليب التعلم ونقطات القوة والضعف لدى الطلبة وتنصيلاتهم للتعلم، ومنذ أن قدمت كارول توملينسون (Carol Tomlinson) هذا المصطلح عام (1999)، أصبح التدريس المتمايز (Differentiated instruction, ID) من أكثر المنهجيات التدريسية شيوعاً واستخداماً في السنوات الأخيرة (Tomlinson, 2001) المتمثل باستجابة المعلم لاحتياجات التعلم المتعددة في فصول التعليم العام، والذي جاء بناءً على مفهوم الذكاءات المتعددة للعالم جاردنر (Kingr& Gardner, 2006) وعقب مجموعة واسعة من الأبحاث الحديثة حول مدى أهمية تنوع الأساليب في تعلم الطالب، ويُعرف التدريس المتمايز كذلك (Differentiated instruction) بأنه إعادة تنظيم ما يدور في الغرفة الصفية لتوفير خيارات عديدة للمتعلمين للوصول إلى المعلومة والتعبير بما تعلمو ( & Tomlinson, 2010 & Bender, 2012)، كما يشير (النبهان والكنعاني، 2016) إلى أن التعليم المتمايز فلسفة تدريسية موجهة لمساعدة المعلم على تنظيم الموقف التعليمي وفقاً لاختلافات الموجودة بين الطالبة من حيث الاهتمامات وأنماط وتقضيات التعلم والخلفيات المعرفية بما يحقق أكبر قدر ممكن من تحقيق الأهداف التعليمية، كما أشار (كوجك، 2008؛ والحلسي، 2012) إلى ضرورة أن يوفر المعلم للطلبة فرصاً للتعلم وفق طرق تدريسية مختلفة بما يتاسب مع احتياجاتهم التدريسية واهتماماتهم وتنصيلاتهم.

وتعتبر استراتيجيات التعليم المتمايز فعالة وذات أثر إيجابي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فمن المعلوم أن تيسير الوصول إلى مناهج ومبادئ التعليم العام للطلاب ذوي صعوبات التعلم يتطلب أكثر من مجرد وضعهم في فصول التعليم العام، ففي معظم الحالات تحتاج لإزالة معوقات التعلم الحسية والوجودانية والأكاديمية وتعديل الدروس واستخدام استراتيجيات تعلم تفاعلية حديثة، وبذلك ينبغي على المعلمين الاهتمام بكيفية التنظيم الفعلي لمكان العمل في الفصل الدراسي وإجراء التعديلات المطلوبة من أجل تقديم تدريس متمايز عالي وفعال، فعلى سبيل المثال إعادة ترتيب الغرفة الصفية بحيث تعمل مجموعة من الطلاب الذين يفضلون نمط التعلم المبني على الحركة في مشروع في المنطقة المفتوحة على الأرضية، بينما تعمل مجموعة أخرى لديها قوة في المهارات اللغوية على السبورة التفاعلية، وقد يعمل ثلاثة أو أربعة طلاب بشكل فردي على مناهج تعتمد على الحاسوب، بينما يعمل المعلم أنشطة القراءة النصوص وفهمها مع خمسة من الطلاب على طاولة عمل المعلم، وبالتالي يجب على المعلمين أن يقدموا تدريساً متمايزاً ليضمنوا سهولة الوصول إلى

منهج تعليمي عالمي منوع توفر فيه نماذج التدريس المتمايز التي تتضمن تعديل الدروس التقليدية إلى طرق أكثر مرونة وابتكاراً (Bender, 2012).

ولا يركز التدريس المتمايز على كل متعلم منفرداً ويضع له برنامجه الخاص، ولكن يتم من خلال التعرف على قدرات وميول وخلفيات المتعلمين واستخدام استراتيجيات فعالة كأنماط التعلم أو التعلم التعاوني والانتقال إلى التدريس الموجه لجميع المتعلمين وتقسيم غرفة الدرس إلى مجموعات أو أزواج أو حتى أفراد، ويستمر ذلك لفترة زمنية وفقاً للأهداف التي يريد أن يحققها المعلم مع الطلبة، ثم تعود غرفة الدرس للعمل الجماعي، وبهذا لا يفقد المتعلمين إحساسهم بالانتقام لغرفة الدرس، وبأنهم أعضاء في مجتمع متكملاً بين أفراده كثير من التشابه والاتفاق وأيضاً بينهم بعض الاختلافات (المطوفي .2008،

وبذلك هناك عدة أساليب تدريسية يمكن من خلالها تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز: طريقتي التعلم التعاوني وأنماط التعلم المستخدمتان في الدراسة الحالية، وفيما يلي توضيحاً موجزاً لهما:

**(أ) التعليم التعاوني (Cooperative learning):** شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً كبيراً وبالخصوص لدى التربويين في الأنشطة والفعاليات التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية، ومن أبرز هذه النشاطات استخدام أسلوب التعلم التعاوني، والذي يتم فيه ترتيب الطلبة في مجموعات صغيرة أو تكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به بشكل تعاوني، ويعتبر من الأساليب التربوية التي تهدف إلى التعاون والتفاهم بين الطلبة وتساعدهم في تربية قدراتهم على حل المشكلات، والوصول إلى أعلى مستويات التفكير، وزيادة الاتصال اللفظي وغير اللفظي بين الطلبة ، وخفض معدلات القلق والقضاء على الانطوائية والعزلة والذاتية لدى الطلبة .

**(ب) أنماط التعلم (learning patterns):** أدى اهتمام التربويين في مجالات التربية وعلم النفس إلى تطوير نظريات عديدة لدراسة الفروق الفردية ومعرفة كيف يفكر ويتعلم الطالب، ومن أهمها أنماط التعلم، وهي الطريقة التي يطورها الطالب بنفسه في اكتساب المعرفة فكل طالب طريقة مميزة في التعليم ، ويدور مفهوم أنماط التعلم حول اختلاف كل طالب أو متعلم في طريقة تلقيه للمعلومة وفهمها، مما يجعل التعليم أكثر فاعلية، فالنمط التعليمي هو الأسلوب أو المنحني الفردي الذي يفضله الطالب لتأدية المهمة التعليمية بحسب ما يفضله من حاسة من الحواس، وبالتالي فإن نمط التعلم هو الوسيلة التي يتعلم بها الفرد بطريقة أفضل، فكل فرد له وسيلة يفضلها للتعلم ويعتبرها

أكثر سهولة وفعالية، كنمط التعليم السمعي والذي يعتمد على استخدام أدوات ومواد تعليمية تتضمن أساليب وتعليمات لفظية؛ ونمط التعليم البصري والذي يعتمد على مواد تعليمية مرئية كاستخدام الرسومات واللوحات التعليمية والصور وما هو مكتوب؛ ونمط التعليم الحركي والذي يعتمد على مواد تعليمية تتضمن خبرات مباشرة، وعروض تعليمية، برامج فيديو، أنشطة يدوية، والورش التعليمية وألعاب محاكاة (حميد، 2016).

وبمراجعة العديد من الدراسات السابقة التي تناولت فعالية استراتيجيات التدريس المتمايز وأساليبه كالتعلم التعاوني وأنماط التعلم في تنمية وتحسين الاستيعاب القرائي، نجد أن العديد من الدراسات وأشارت إلى فعالية البرامج المستندة إلى التدريس المتمايز على طلقة طلبة المجموعة التجريبية من غير فئة صعوبات التعلم في القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي، مثل دراسات (Sally, 2011؛ Ernest et.al, 2011؛ O Compo, 2017؛ الخطيب، 2018؛ محمود، 2020؛ كريشان، 2021؛ البارين، 2021؛ Magableh & Abdullah, 2022)، وفيما يتعلق باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة ذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين نجد أن الزبيدي (2021) ذكر أن مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدراس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة جاء بدرجة كبيرة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً لعدد سنوات الخبرة، ووجود فروق لصالح المؤهل العلمي الأعلى، وكذلك تناول العمري والhaarثي (2023) تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدينة المنورة ، واظهرت النتائج أن المعلمين الأكثر استجابة لاستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم متخصصي التربية الخاصة، وكلما ارتفع المؤهل العلمي للمعلم وخبرته لأكثر من عشرة سنوات زادت استجابته لتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم، كما وتناولت دراسات سابقة أخرى فعالية أساليب التدريس المتمايز كالتعليم التعاوني في تنمية مهارات اللغة العربية والاستيعاب القرائي لدى الطلبة بشكل عام كدراسة تريزي ونظري (2024) التي تناولت فاعلية إطار برنامج مقترن طبق على المجموعة التجريبية لدى متعلمات اللغة العربية (40 طالبة) في مدينة سعادت شهر في إيران باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني وفجوة المعلومات وهرم الأفضلية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي وخاصة لمهارات الفهم الحرفى، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد والفهم الإبداعي، وتم تقسيم الطلبة عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05$ ) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدى لمهارات الفهم الحرفى، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي مما يدل على فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة وتأثيرها الإيجابي اللافت على تطوير مهارات الاستيعاب القرائي لدى عينة الدراسة، في

حين توصل عبد العزيز (2013) إلى فعالية التعليم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي على المجموعة التجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الصف الرابع في مدينة جدة، كما وأكدت عبدالله (2021) فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية الأدراك البصري وتحسين مهارات القراءة على عينة من الأطفال المتقدمين عقلياً ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة القاهرة، وفيما يتعلق بفعالية استخدام استراتيجية أنماط التعلم في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة نجد أن دراسة شحاته وآخرون (2024) تناولت فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم الحسية الإدراكية المفضلة والوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى 30 تلميذاً في الصف الثالث الابتدائي في الكويت، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق الاختبار البعدى واستخدام استراتيجية أنماط التعلم المفضلة والوعي الصوتي في تنمية القراءة الجهرية والكتابة الاملائية، وفيما يتعلق بالطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ نجد أن المكاحلة (2018) تناول في دراسته أنماط التعلم الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية والفرق بين الذكور وإناث ذوي صعوبات القراءة في أنماط التعلم على عينة تألفت من (100) طالب من ذوي صعوبات القراءة (50 ذكور، 50 إناث)، وبناء استبانة لتحديد أنماط التعلم لدى الطلبة عينة الدراسة في مجالاتها الحسية الأربع (البصري، السمعي، الحركي، الملمسي)، وأشارت النتائج إلى أن الأنماط التعليمية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة هو النمط الحركي يليه النمط الملمسي وأقلها شيوعاً هو النمط السمعي ومن ثم النمط البصري، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط التعليمية (البصري، السمعي، الحركي، الملمسي) لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة تبعاً لمتغير الجنس، كما وأشارت دراسة السليماني وعيسي (2021) إلى فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم والتفكير في خفض حدة صعوبات تعلم القراءة، وتكونت العينة من (16) تلميذة لديهن صعوبات قرائية في الصف الثالث الابتدائي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة البعدى لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية أنماط التعلم والتفكير، كما وأشارت دراسة Shairifetal (et.al 2022) إلى وجود علاقة هامة بين الوظائف التنفيذية للدماغ وأنماط الحسية (أنماط التعلم) في التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم.

وبمراجعة ما سبق دراسات تناولت استراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال صعوبات الاستيعاب القرائي، نلاحظ وجود عدد من الدراسات أكدت فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية مهارات القراءة والاستيعاب القرائي لدى الطلبة بشكل عام وليس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كدراسات Sally, 2011،

الخطيب، 2017؛ محمود، 2020؛ كريشان، 2021؛ البدارين، 2021؛ و تريزي ونظري، 2024)، وتناولت دراسات أخرى ممارسات المعلمين للتدريس المتمايز و تحديات تطبيقه للطلبة ذوي صعوبات التعلم دون تحديد مدى فعاليته على طلبة صعوبات التعلم كدراسات (الزبيدي، 2021؛ والعمرى والحارثى، 2023)، كما وجد الباحثين دراسات محدودة تناولت أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني على تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كدراسة (عبد العزيز، 2013)، ودراسات محدودة على أثر استخدام استراتيجية أنماط التعلم على تحسين القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كدراسة (المكاحلة، 2018 ؛ والسليماني وعيسي ،2021).

وما يميز الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات، أن الباحثين لم يجدوا دراسات اشتملت على أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز؛ التعلم التعاوني وأنماط التعلم كلاهما في تحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم، وكذلك لم توجد - في حدود علم الباحثين- دراسات بحثت عن أثر فعالية استخدام استراتيجية أنماط التعلم على تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبذلك تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت فعالية وأثر استخدام أساليب محددة (كالتعلم التعاوني و أنماط التعلم) ضمن استراتيجيات التدريس المتمايز على تنمية وتحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة معان .

### مشكلة الدراسة وأهميتها

كما يدرك جميع المعلمين فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم واضطرابات التعلم الأخرى عادةً ما يكونون أقل اندماجاً في المهمة التعليمية وغير قادرين على التأقلم مع التعليمات الصافية ولديهم ضعف في تنظيم التفكير وعادات العمل مقارنة بالطلبة العاديين، وتعتبر فئة صعوبات التعلم من أكبر فئات التربية الخاصة بحسب قسم التربية الخاصة الأمريكي عام (2000)، وتزداد نسبتها بين الذكور مقارنةً بالإإناث (Smith,2004 ; Mercer,19)، وتشير أرقام وزارة التربية والتعليم إلى وجود (19735) طالباً وطالبةً يعانون من صعوبات التعلم في الأردن، ويدرسون في (1070) مدرسة من أصل (4006) مدارس، وفق إحصائية العام الدراسي(2021 – 2022) وقد يفوق العدد الفعلي ذلك بكثير (بيانات وزارة التربية والتعليم للعام، 2022/2021).

وبالرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة كدراسات (Sally, 2011؛ الخطيب، 2017؛ محمود، 2020؛ كريشان، 2021؛ والبدارين، 2021)، نجد أنها أشارت إلى أن أساليب التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين بشكل رئيسي تركّز

على طرق تُمكِّن الطالبة من فك الرموز المكتوبة والتهجئة دون الاهتمام باستيعاب ما تمت قراءته، وبالتالي نجد ضعفاً في مهارات القراءة وتحديداً الاستيعاب القرائي في كافة المراحل الدراسية لدى الطالبة، وبحكم اختصاص الباحثون في مجال صعوبات التعلم واضطرابات اللغة ومناهج التدريس، وجدوا ضعفاً بالغاً لدى فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تعلم مهارات القراءة وبالاخص مهارات الاستيعاب القرائي، وبالتالي وجدوا أن هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى طرق وأفكار ومنهجيات حديثة تتجه في تدريسيهم مهارات الاستيعاب القرائي، ومن أهمها استراتيجية التدريس المتمايز والتي تعتبر مفيدة لجميع الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، لكون القراءة بكل جوانبها تمكن الطالب من تعلم المواد والحصول على المعلومات والخبرات التعليمية المختلفة، حيث يذكر (Bender,2008 ; King & Gurian,2006) أن التدريس المتمايز فلسفية حديثة في التدريس تساعد المعلم في تنظيم الموقف التعليمي تبعاً للاختلافات الموجودة بين الطلبة من حيث الاهتمامات، تفضيلات التعلم، والخلفيات المعرفية والبيئية، وهذا ما يحتاجه تماماً الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبالرغم من أن التركيز الان على استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في التعلم بشكل كبير، إلا أن الأبحاث الداعمة للتدرسي المتمايز ما زالت محدودة ، وخاصة الأبحاث التجريبية المنظمة عن التدريس المتمايز وأثره في تحصيل الطلاب وخاصة ذوي صعوبات التعلم وذوي مشكلات الاستيعاب القرائي، ومن هنا تأتي أهمية البحث عن استراتيجيات وطرق حديثة تُسهم في تحقيق هدف الدراسة المتمثل في تربية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واكتساب المعرفة في هذا المجال للمعنى والمختصين من معلمين وباحثين في تدريس مهارات القراءة والاستيعاب القرائي لفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفق أحدث الاستراتيجيات المستخدمة حالياً وعالمياً "التدريس المتمايز" والتي أثبتت أبحاث ودراسات سابقة فاعليتها في تربية مهارات ومستويات القراءة المختلفة، وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة بالأسئللة الآتية:

**السؤال الأول:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تربية مهارات الاستيعاب القرائي تُعزى لاستراتيجية التدريس المتمايز (التعلم التعاوني)" مقابل الطريقة الاعتيادية؟

**السؤال الثاني:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تربية مهارات الاستيعاب القرائي تُعزى لاستراتيجية التدريس المتمايز (أنماط التعلم)" مقابل الطريقة الاعتيادية؟

### المصطلحات الإجرائية:

**التدريس المتمايز (ID)** : أساليب وأنشطة التعلم التعاوني وأنماط التعلم والتي ستطبق

كمادة تعليمية تدريبية على أفراد المجموعة التجريبية في ثمانية أسابيع بمعدل حصتين أسبوعياً وبواقع (16)

حصة دراسية خلال الفصل الدراسي الأول 2023/2024م.

**الاستيعاب القرائي Reading Comprehension**: مدى فهم الطالبة ذوي صعوبات التعلم للمعاني والأفكار الواردة

في النصوص القرائية التي تُدرس باستراتيجيات التدريس المتمايز والتفاعل معها وتحليلها، وتقاس بالدرجة التي

سيحصل عليها الطالب على مقياس الاستيعاب القرائي المعد لأغراض الدراسة الحالية.

**الطلبة ذوي صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities**: هم الطلبة اللذين تم تشخيصهم في فئة

صعوبات التعلم وفق سجلات واختبارات قسم التعليم الخاص والمدارس بمديرية تربية معان، والملتحقون بغرف

المصادر في المدارس الحكومية.

### محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة وفقاً للعوامل الآتية:

1. محددات زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2023/2024 م.

2. محددات مكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس معان الحكومية وتحديداً في غرف المصادر لصعوبات التعلم.

3. محددات موضوعية: يتحدد تعميم نتائج الدراسة وفقاً لمقاييس الدراسة المستخدمة وضمن معايير الصدق والثبات

المتوفرة فيها.

### الطريقة والإجراءات:

#### منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجاري (Quasi Experimental Design) لكونه يناسب أغراض الدراسة، حيث

تم تقصي أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز على تطوير مهارات الاستيعاب القرائي من خلال تطبيق وحدات تدريسية

على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وقياس تطور الاستيعاب القرائي لديهم قبل وبعد تطبيق البرنامج، وقد تم تقسيم أفراد العينة

تبعاً لتصميم المجموعتين: مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة وختارين للاستيعاب القرائي قبلي وبعدي وذلك وفق التصميم

الآتي:

جدول (1): تصميم الدراسة تبعاً للمجموعات وتطبيق القياسين والمعالجة

النوع	المجموعة	المتغير المستقل	اختبار الاستيعاب القرائي القبلي	اختبار الاستيعاب القرائي البعدى
R	EG1	X1	Q1	Q2
	EG2	X2	Q3	Q4
	CG	X3	Q5	Q6

دلالة الرموز:

R: التوزيع العشوائي (Random)

EG1: المجموعة التجريبية (الأولى)

EG2: المجموعة التجريبية (الثانية)

CG: المجموعة الضابطة

Q1، Q3، Q5 اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

Q2، Q4، Q6 اختبار الاستيعاب القرائي البعدى.

X1: المعالجة التجريبية (استراتيجية التعلم التعاوني).

X2: المعالجة التجريبية (استراتيجية أنماط التعلم)

X3: المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية)

**مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف مصادر صعوبات التعلم في المدارس الحكومية خلال الفصل الدراسي الأول من العام (2023-2024)، وللذين بلغ عددهم الكلي (416) طالباً، منهم (257) طالباً و(159) طالبة (بيانات مديرية تربية وتعليم قصبة معان/ قسم التخطيط، 2023).

**عينة الدراسة:** بلغ عدد أفراد الدراسة (45) طالباً تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدارس مديرية تربية وتعليم قصبة معان، والتي تتضمن غرف للمصادر للصف السادس، وتم تعين مجموعات الدراسة بشكل عشوائي، واختيرت هذه الفئة العمرية ل المناسبها لموضوع الدراسة من حيث خصائصها العمرية والمعرفية، إذ بلغت المجموعة التجريبية الأولى (15) طالباً وتم تدريسها وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية (15) طالباً وتم تدريسهم وفقاً لاستراتيجية

أنماط التعلم، ويبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (15) طالباً وتم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، والجدول (2) يبين توزيع

أفراد الدراسة على مجموعاتها:

جدول (2): توزيع عينة الدراسة على مجموعاتها

العدد	المجموعة
15	المجموعة التجريبية الأولى - (التعلم التعاوني)
15	المجموعة التجريبية الثانية - (أنماط التعلم)
15	المجموعة الضابطة
45	المجموع الكلي

أدوات الدراسة:

تم قياس أثر استراتيجيات التدريس المتمايز في تربية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم،

باستخدام الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension test):

هدف المقياس إلى بيان وتحديد مهارات فهم النص المقروء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس، وتم تطويره بعد الاطلاع على المصادر والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة؛ مثل دراسة (محمود، 2020)، ودراسة (كريستان، 2021)، ودراسة (البدارين، 2021)، ودراسة (سلیمان واخرون، 2023) ودراسة (تریزی ونظری، 2024)، والاطلاع على أهداف تدريس القراءة للمرحلة الأساسية بحسب أدلة وزارة التربية والتعليم، والاستفادة من آراء مشرفي ومعلمي اللغة العربية وال التربية الخاصة للمرحلة الأساسية المتعلقة بمهارات الاستيعاب القرائي.

وتتألف المقياس من (24) فقرة تقيس أربع مهارات لفهم القرائي وهي: (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، والفهم الإبداعي)، وتكون من صفحة غلاف تشتمل على العنوان، الهدف، التعليمات، و تضمن نصوص عُرِضت على شكل قصص قصيرة مصورة من خارج المحتوى الذي يُدرس للطلبة وتناسب مع فئتهم العمرية، يتبع كل نص (12) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، وبمعدل مفردتين لكل مهارة مقاسة بأجمالي (24) مفردة للاختبار ككل، وترتبط بمهارات فهم النص المقروء الذي سبق الوصول إليه، وبذلك تم بناء المقياس بالاعتماد على تحليل مستوى نصوص القراءة ، ثم تجزئة موضوعات القراءة إلى فقرات بحيث تُصاغ الأسئلة الموضوعية وهي الاختيار من متعدد حول كل فقرة من مستويات ومهارات الاستيعاب الأربع: (الفهم الحرفي ، الفهم الاستنتاجي ، الفهم الناقد والفهم الإبداعي)، مع ضرورة أن يقرأ الطالب النص قراءة صامتة قبل

الإجابة عن الأسئلة المتعلقة به، وأن يختار بديلاً واحداً من البدائل الأربع لـكل سؤال ويجب في المكان المخصص أمام الاختيار الصحيح (ملحق 1)، وتم مراعاة التدرج في ترتيب أسئلة الاختبار حسب تدرج مستويات فهم النص المقرء، وتم تقدير درجة اكتسابها من قبل المعلم باستخدام تريرج ليكرت الرباعي؛ كبيرة جداً وتعطى (4) درجات، وبدرجة كبيرة وتعطى (3) درجات وبدرجة متوسطة وتعطى (2) درجتان وبدرجة واحدة وتعطى درجة واحدة (1)، فأعلى درجة يحصل عليها الطالب يتم تقييمها (96) وأقل درجة هي (24) وبدرج قطع (60)، أما بالنسبة للمجالات فقد تم تحديد أقل درجة وأعلى درجة يمكن أن يتم تقدير الطالب عليها على النحو الآتي: الفهم الحرفي (36-9)، والفهم الاستنتاجي (32-8)، والفهم النقدي (4-16)، والفهم الإبداعي (3-12)، ولغاية هذه الدراسة فقد تم استخدام المدى لتقيير علامة المبحوث على الدرجة الكلية على النحو الآتي: أعلى درجة - أقل درجة / عدد العيّات،  $96 - 24 = 3$ ، وبناءً على ذلك فإن معيار الحكم كان على النحو الآتي:

#### معايير الحكم على مستوى الاستيعاب القرائي على الدرجة الكلية

96 - 72	72 - أقل من 48	48 - أقل من 24
مستوى مرتفع	مستوى متوسط	مستوى منخفض

#### الخصائص السيكومترية للمقياس:

**صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس من خلال الطرق الآتية:

**1. الصدق الظاهري:** تم التتحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعات ومشرفين تربويين ومعلمين خبراء في وزارة التربية والتعليم في تخصصات القياس والتقويم والتربية الخاصة واللغة العربية وطلب منهم إبداء وجهة نظرهم في درجة تمثيل المقياس للمهارات التي يقيسها، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، وتم الأخذ بآراء ولاحظات المحكمين، وبنسبة اتفاق 85% .

**2. صدق الاتساق الداخلي (البناء):** تم التتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال استخراج معاملات الارتباط بين الفقرة ومستوى الفهم الذي تتنمي له، بعد توزيع المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع يمثل مجتمع الدراسة

الحالي في خصائصه بلغ حجمها (30) طالب، والجدول (3) يعرض النتائج:

الجدول (3): معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تتنمي له

الفهم الإبداعي		الفهم النقدي		الفهم الاستنتاجي		الفهم الحرفي	
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
0.83**	22	0.73**	18	0.56**	10	0.66**	1
0.87**	23	0.84**	19	0.65**	11	0.74**	2

0.87**	24	0.69**	20	0.80**	12	0.73**	<b>3</b>
		0.89**	21	0.72**	13	0.81**	<b>4</b>
				0.87**	14	0.70**	<b>5</b>
				0.76**	15	0.89**	<b>6</b>
				0.74**	16	0.68**	<b>7</b>
				0.77**	17	0.65**	<b>8</b>
						0.67**	<b>9</b>

\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

- تبين النتائج في الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تتنمي له قد تراوحت بين (-0.65 و 0.89) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، مما يشير إلى تمنع المقياس بمعايير صدق مناسب لتطبيقه على عينة الدراسة.

#### ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ الفا، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع يماثل مجتمع الدراسة في خصائصه بلغ حجمها (30) طالب والجدول (4) يعرض درجات ثبات:

جدول (4): درجات ثبات كرونباخ الفا لمجالات الاستيعاب القرائي

درجات ثبات كرونباخ الفا	عدد الفقرات	المجال	ارقام الفقرات
0.889	9	مستوى الفهم الحرفي	<b>9-1</b>
0.875	8	مستوى الفهم الاستنتاجي	<b>17-10</b>
0.792	4	مستوى الفهم النقدي	<b>21-18</b>
0.801	3	مستوى الفهم الإبداعي	<b>24-22</b>
<b>0.960</b>	<b>24</b>	الدرجة الكلية	<b>24-1</b>

- تظهر نتائج الجدول (4) أن ثبات كرونباخ الفا للدرجة الكلية قد بلغ (0.960) وللمجالات فقد تراوح بين (-0.792 و 0.889) وهي درجات تدل على ثبات المقياس و المناسبة للتطبيق.

#### ثانياً: المادة التعليمية لاستراتيجيات التدريس المتمايز (البرنامج):

هدفت المادة التعليمية إلى تمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن مستويات الاستيعاب القرائي الحرفي، الاستنتاجي، النقدي والإبداعي باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز التعلم التعاوني وأنماط

التعلم، حيث تم بناء المادة التعليمية بعد الاطلاع على الأدب النظري مثل (كوجك، 2008؛ الحليسي، 2012؛ وحميد، 2016)، وأدلة التدريس المتمايز مثل (الخليفي، 2020) والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل (المكاحلة، 2018؛ عبدالله، 2021)، والمناهج الدراسية لكتاب اللغة العربية للصف السادس الجزء الأول (أبو حصوة وآخرون، 2023)، ثم تم تحديد النصوص القرائية من الكتاب بما يلائم طلبة صعوبات التعلم للصف السادس، وتم إعداد دليل إرشادي للمعلمات اللاتي درسن المجموعات التجريبية، يتعلق بإجراءات استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني ضمن مجموعات صغيرة وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة (سمعي، بصري، حركي، لمسي) لتنفيذ موضوع الدراسة.

#### صدق البرنامج:

تم التحقق من سلامة وصحة وملائمة البرنامج التعليمي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) من ذوي الاختصاص في المناهج العامة والتربية الخاصة من أساتذة الجامعات، وأصحاب الخبرة من مشرفين ومعلمين في وزارة التربية والتعليم للغة العربية والتربية الخاصة، وطلب منهم إبداء آرائهم ومقرراتهم وملاحظاتهم حول صلاحية النص الذي تم اختياره، ومدى مناسبة اللغة لمستوى الطلبة وكان الاتفاق بنسبة أكبر من 80% مما يدل على مناسبته لتحقيق هدف الدراسة.

#### ثبات البرنامج:

بعد تصحيح الاختبار على العينة الاستطلاعية، تمأخذ أحد النصوص من النصوص التي تم تصحيحها بطريقة عشوائية، ثم تم تصحيحه من قبل مصحح آخر، ثم تم حساب الاتفاق بين المصححين وبلغ (85%)، وهذه النسبة تعتبر مقبولة لتحقيق الثبات.

#### تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج على المجموعتين التجريبيتين المكونة من (30) طالباً في الصف السادس من ذوي صعوبات القراءة وبالتعاون مع معلمات صعوبات التعلم حسب الدليل الارشادي للبرنامج، وزع البرنامج على ثمانية أسابيع بمعدل حصتين أسبوعياً مدة الحصة 40 دقيقة، وتشتمل على الخطوات الآتية: التوثيق والاختبار القبلي، اكتساب الخبرة، التفصيل وتطبيق المعرفة، تأصيل وتعزيز المعلومات (نقل أثر التعلم)، ثم التقويم فالتأخيص، وأخيراً تطبيق الاختبار البعدى، ويوضح الجدول رقم (5) تفاصيل التطبيق.

## جدول (5) برنامج حصص استراتيجيات التدريس المتمايز للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة

النحو	الاستراتيجية التقليدية	استراتيجية أنماط التعلم	استراتيجية التعلم التعاوني	الحصة/الزمن
• حل تربويات ص (32)	• يطلب المعلم من الطلبة قراءة النص قراءة صامتة	• تحديد نمط التعلم المفضل لدى الطلبة وتوزيع الطلبة وفق أنماط التعلم المفضلة لديهم إلى مجموعات صغيرة.	• تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة من 2-4 طلاب.	الفرج بعد الشدة (2+1) الأسبوع:
• حل تربويات ص (42)	• يطرح المعلم الأسئلة الوردة في النص	• قراءة النصوص سمعياً أو باستخدام الباركود للطلبة. • عرض فيديوهات وصور حول النصوص كغور الأردن ومملكة النحل.	• إعطاء كل مجموعة النص القرائي على شكل أوراق عمل وقراءته لمدة 10 دقائق.	العفو عند المقدرة (4+3) الأسبوع:
• حل تربويات ص (64)	• يجذب الطلبة عن الأسئلة المختلفة لكتابية النص.	• قراءة النصوص من على بطاقات ملونة. • كتابة رؤوس أعلام وملحوظات واستخدام الألوان الواح مضيئة.	• إعطاء بطاقات تحتوي أسئلة تركز على محتويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.	غور الأردن (6+5) الأسبوع:
• حل تربويات ص (74)		• إشراك الطلبة في مناظرة أو مقابلة حول النص القرائي. • قراءة النصوص بصوت مرتفع وكتابتها على الواح مضيئة. • أداء رقصة النحل وأداء تمثيلية العفو عند المقدرة.	• قراءة النص قراءة جهيرية ومناقشة الإجابات عن أسئلة النص.	عالم النحل (8+7) الأسبوع:

• تراعي أسئلة التقويم لفهم والاستيعاب مستويات الاستيعاب القرائي؛ الفهم الحرفي، النقيدي، الاستنتاجي والابداعي.

#### خطوات الدراسة:

- تحديد الأهداف العامة لتطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز: وهي تتميّز بمهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي

صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

-أعداد اختبار الاستيعاب القرائي بالرجوع إلى الأدب النظري والمقاييس والاختبارات المعدة مسبقاً.

- اختيار المحتوى والأنشطة التي تحقق أهداف الدراسة: تصميم وحدات تعليمية وفق مجموعة من الحصص يتم تدريسيها

باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز (التعلم التعاوني وأنماط التعلم)، وتضمنت العناوين، الإجراءات، الوقت

والأدوات اللازمة والتقويم.

- تحكيم أدوات الدراسة من قبل المختصين والتحقق من خصائصها السيكومترية كالصدق والثبات.

- ضمن الجانب الأخلاقي للدراسة؛ قامت الباحثتان بشرح أهداف الدراسة وأهميتها ودور المعلمات والطلبة قبل البدء بإجراءات التطبيق، وإن الدراسة لأغراض البحث العلمي فقط دونما ذكر لأسماء المشاركين أو إجبارهم على المشاركة مع إتاحة الفرصة لهم بالانسحاب وقت ما يريدون دونما تأثير على تحصيلهم وعلماتهم في الماد.
- تطبيق مقاييس الاستيعاب القرائي القبلي على طلبة المجموعات التجريبية والضابطة بمساعدة معلم المادة وذلك في الحصص الأولى لضمان أن يكون الطلبة في بداية نشاطهم.
- تحديد أنماط التعلم (البصري، السمعي، الحركي، الملمسي) لدى الطلبة من خلال توزيع استبانة أنماط التعلم دراسة المكافحة (2018)؛ على المجموعة التجريبية لتحديد أنماط وتفضيلات التعلم للطلبة وبمساعدة معلم الطالب.
- تحديد الخطة الزمنية لتنفيذ الدراسة: امتد تطبيق الدراسة حوالي 8 أسابيع، خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2023/2024، وبواقع حصتين أسبوعياً وبمجموع 16 حصة.
- تطبيق البرنامج التعليمي لاستراتيجيات التدريس التمايز على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة خلال الفترة الزمنية المحددة.
- توزيع اختبار الاستيعاب القرائي البعدي على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تقييم نتائج الاختبار في برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) ثم معالجتها واستخراج النتائج للخروج بالمقترنات والتوصيات المناسبة.

#### متغيرات الدراسة؛ تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل: استراتيجيات التعليم المتمايز ولها ثلاثة مستويات هي: استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية أنماط التعلم، والطريقة الاعتيادية.
  2. المتغير التابع: الاستيعاب القرائي.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة:** للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي المتضمنة في الجزء الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS,V27)، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

للتتحقق من البناء الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) للتحقق من ثبات الأداة، كما تم استخراج تحليل التباين المشترك المصاحب المتعدد (MANCOVA) للإجابة عن سؤالي الدراسة.

## عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي ينص: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تنمية مهارات

الاستيعاب القرائي تعزى لاستراتيجية التعلم التعاوني؟

تم استخراج نتائج هذا السؤال باستخدام تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) وذلك على اعتبار أن الاختبار القبلي متغير الضبط والجدول رقم (6) يعرض نتائج التحليل.

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي لمجموعتي الدراسة: التجريبية درست باستراتيجية التعلم التعاوني، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الفهم الحرفي	تجريبية	15	30.40	2.324	30.425	0.462
	ضابطة	15	20.20	2.862	20.175	0.462
الفهم الاستراتجي	تجريبية	15	25.80	3.121	25.736	0.659
	ضابطة	15	16.87	1.727	16.931	0.659
الفهم النقدي	تجريبية	15	14.00	1.195	14.000	0.302
	ضابطة	15	8.80	1.082	8.800	0.302
الفهم الابداعي	تجريبية	15	9.07	1.486	9.021	0.307
	ضابطة	15	6.73	1.799	6.779	0.307
الدرجة الكلية	تجريبية	15	79.27	6.296	79.181	1.326
	ضابطة	15	52.80	3.529	52.686	1.326

يبين الجدول السابق رقم (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء افراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمتغير الاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية، وللتتحقق ما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً فقد تم تطبيق اختبار تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) والجدول رقم (7) يعرض النتائج:

الجدول رقم (7): نتائج تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المتosteatas الحسابية لدرجات افراد مجموعات الدراسة: التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار البعدى للاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية

الدالة الإحصائية	قيمة (F)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجال	مصدر التباين
0.651	0.210	0.663	1	0.663	الفهم الحرفى	الاختبار القبلي Hotelling'sTrace= 0.130, Siq=0.548
0.408	0.706	4.542	1	4.542	الفهم الاستنتاجى	
1.000	0.000	0.000	1	0.000	الفهم النقدي	
0.208	1.667	2.318	1	2.318	الفهم الابداعي	
0.582	0.310	8.064	1	8.064	الدرجة الكلية	
0.000	242.645*	766.915	1	766.915	الفهم الحرفى	
0.000	88.035*	566.003	1	566.003	الفهم الاستنتاجى	
0.000	146.435*	197.417	1	197.417	الفهم النقدي	
0.000	26.378*	36.683	1	36.683	الفهم الابداعي	
0.000	196.995*	5125.302	1	5125.302	الدرجة الكلية	
		3.161	27	85.337	الفهم الحرفى	الخطأ
		6.429	27	173.592	الفهم الاستنتاجى	
		1.348	27	36.400	الفهم النقدي	
		1.391	27	37.549	الفهم الابداعي	
		26.017	27	702.470	الدرجة الكلية	
		30		20069.000	الفهم الحرفى	الكتل
		30		14430.000	الفهم الاستنتاجى	
		30		4138.000	الفهم النقدي	
		30		1953.000	الفهم الابداعي	
		30		136460.000	الدرجة الكلية	
		29		866.300	الفهم الحرفى	الكتل المصحح
		29		776.667	الفهم الاستنتاجى	
		29		239.200	الفهم النقدي	
		29		80.700	الفهم الابداعي	
		29		6043.867	الدرجة الكلية	

\* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

بيّنت نتائج الجدول السابق رقم (7) وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء المجموعتين التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار البعدى للاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية، اعتماداً على قيمة (F) المحسوبة الظاهرة في الجدول السابق، عند مستوى الدلالة المكافئ لها، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبذلك نستنتج أن الفروق في الاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني مما يؤكد فعالية هذه الاستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي،

وتعزو الباحثتان ذلك بأن استراتيجيات التدريس المتمايز كالتعليم التعاوني تساعد على تقديم الدعم والمساعدة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتزيد من تفاؤلهم مع الموقف التعليمي وتقلل من الإحباط والارتكاك الذي يشعرون به جراء اخفاقهم بالقراءة أو تحليل النصوص أو فهمها، وتمكنهم من تحقيق تعلمهم بأنفسهم وزيادة قدرتهم على القراءة وفهم النصوص، وتعتبر استراتيجية التعليم التعاوني من أهم استراتيجيات التدريس المتمايز التي تختلف الأدوار التقليدية بين المعلم والطالب لكون المعلم ملقن، ولا يتفاعل الطالب مع اقرأنه بشكل إيجابي ولا تتحول حوله الأنشطة التعليمية، كما تتيح استراتيجيات التدريس المتمايز للمعلم تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تجذب نشاط ما وهو قراءة النصوص وتفسيرها والاجابة عن الأسئلة التي تليها بإشراف من المعلم، وبذلك يتفاعل الطالب مع اقرأنه لتنفيذ هذه الأنشطة، وتزيد هذه الاستراتيجية من مسؤولية الطلبة نحو تعلم المعلومات وإتقانها بين أفراد المجموعة، وتبادل الأفكار والنقاش والاستفادة من الأقران في فهم النصوص القرائية وتطوير مستويات الاستيعاب الحرفى والاستنتاجى والنقدى والابداعى للنصوص، ويتحقق ذلك مع ما أشار له كل من (عبد العزيز ، 2013؛ عبدالله ، 2021؛ و تريزي ونظري ، 2024) حول فعالية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية التعلم والاستيعاب القرائي .

**النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي ينص: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \leq 0.05$  بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تنمية مهارات**

#### الاستيعاب القرائي تعزى لاستراتيجية أنماط التعلم؟

تم استخراج نتائج هذا السؤال باستخدام تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) وذلك على اعتبار أن الاختبار القبلي متغير الضبط والجدول رقم (8) يعرض نتائج التحليل.

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار البعدى للاستيعاب القرائي لمجموعتي الدراسة: التجريبية درست باستراتيجية أنماط التعلم، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتدادية

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	المجال
0.462	30.425	2.324	30.40	15	تجريبية	الفهم الحرفى
0.462	20.175	2.862	20.20	15	ضابطة	
0.659	25.736	3.121	25.80	15	تجريبية	الفهم الاستنتاجي
0.659	16.931	1.727	16.87	15	ضابطة	
0.302	14.000	1.195	14.00	15	تجريبية	الفهم النظري
0.302	8.800	1.082	8.80	15	ضابطة	
0.307	9.021	1.486	9.07	15	تجريبية	

0.307	6.779	1.799	6.73	15	ضابطة	الفهم الابداعي
1.326	79.181	6.296	79.27	15	تجريبية	الدرجة الكلية
1.326	52.686	3.529	52.80	15	ضابطة	

يبين الجدول السابق رقم (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء افراد المجموعتين التجريبية التي درست باستراتيجية أنماط التعلم والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، على القياس البعدى لمتغير الاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية، وللحاق ما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً فقد تم تطبيق اختبار تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) والجدول رقم (9) يعرض النتائج:

الجدول رقم (9): نتائج تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات افراد مجموعات الدراسة: التي درست باستراتيجية أنماط التعلم، والتي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار البعدى للاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية

الدالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجال	مصدر التباين
0.292	1.154	7.326	1	7.326	الفهم الحرفى	الاختبار القبلي Hotelling'sTrace= 0.129, Siq=0.552
0.767	0.089	0.215	1	0.215	الفهم الاستنتاجي	
0.557	0.354	0.441	1	0.441	الفهم النقدي	
0.885	0.021	0.014	1	0.014	الفهم الابداعي	
0.709	0.142	2.883	1	2.883	الدرجة الكلية	
0.000	53.072*	337.057	1	337.057	الفهم الحرفى	
0.000	291.834*	700.961	1	700.961	الفهم الاستنتاجي	
0.000	168.103*	209.769	1	209.769	الفهم النقدي	
0.000	107.133*	70.837	1	70.837	الفهم الابداعي	
0.000	225.864*	4587.980	1	4587.980	الدرجة الكلية	
	6.351	27		171.474	الفهم الحرفى	المجموعة Hotelling'sTrace= 13.737, Siq=0.000
	2.402	27		64.852	الفهم الاستنتاجي	
	1.248	27		33.692	الفهم النقدي	
	.661	27		17.853	الفهم الابداعي	
	20.313	27		548.451	الدرجة الكلية	
		30		17397.000	الفهم الحرفى	الكلى
		30		14999.000	الفهم الاستنتاجي	
		30		4192.000	الفهم النقدي	
		30		2259.000	الفهم الابداعي	
		30		133785.000	الدرجة الكلية	
		29		546.300	الفهم الحرفى	الكتى المصحح
		29		785.367	الفهم الاستنتاجي	
		29		247.467	الفهم النقدي	

		29	91.500	الفهم الابداعي	
		29	5339.367	الدرجة الكلية	

\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

بيّنت نتائج الجدول السابق رقم (9) وجود فروق دالة إحصائيّاً بين أداء المجموعتين التجريبية التي درست باستراتيجية أنماط التعلم والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار البعدى للاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية، اعتماداً على قيم (ف) المحسوبة الظاهرة في الجدول السابق، عند مستوى الدلالة المكافئ لها، وهي دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبذلك نستنتج أن الفروق في الاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية أنماط التعلم، وتعزى فعالية استخدام استراتيجية أنماط التعلم لكونها تراعي الفروق الفردية وحاجات التعلم بين الطلبة إلى حد كبير وخاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فعندما يتم تحديد نمط التعلم المفضل لدى الطالب (سمعي، بصري، حركي، أولمسي) يمكن الطالب من أن يتفاعل وأن يفهم النصوص القرائية المقدمة له بشكل أفضل، فاستراتيجية أنماط التعلم تساعده على اكتساب المعلومات ومواجهة المواقف الحياتية المختلفة بحسب النمط الذي يتعلم به الطالب ويفضله، سواء كان نمطاً بصرياً يعتمد على الذاكرة وترجمة النصوص وقراءتها وفهمها من خلال معالجة الخبرات المرئية، أو من خلال النمط السمعي كسماع النص القرائي عبر وسائل ومثيرات سمعية وغيرها، وهنا يتم تنبع التعليمات اللفظية والاستمتاع بقراءة النصوص وفهمها بشكل أفضل، فعندما يتم عرض النصوص بطريقة القراءة اللفظية أو الكتابة الواضحة للطلبة تتتطور لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التخفيض وكتابة التفسير والشرح وذلك يساعدهم على فهم النصوص القرائية والتفاعل معها، فيخرج الطالب بحصيلة من المعلومات والخبرات المنظمة التي تبقى في ذاكرته لفترة أطول، واتفق مكاحلة (2018)؛ والسليمياني وعيسي، (2021) و (Shairferat, 2022)؛ وشحاته وآخرون (2024) على فعالية استخدام استراتيجية أنماط التعلم في تحسين الفهم القرائي.

### الخاتمة والتوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز وتحديداً التعليم التعاوني وأنماط التعلم في تتميم الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يقترح الباحثون التوصيات الآتية:

1. تشجيع معلمي غرف المصادر على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، وأنماط التعلم لتحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2. عقد ورش ودورات تدريبية لمعلمي غرف المصادر ومعلمي الصفوف العادبة تركز على ضرورة استخدام استراتيجيات

التدريس المتمايز كالتعلم التعاوني، وأنماط التعلم في صفوف الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

3. إجراء دراسات أخرى للتعرف على فاعلية استراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس صعوبات تعليمية أخرى كصعوبات

الكتابة أو الحساب، وعلى مجتمعات أخرى غير مجتمع الدراسة الحالية للاستفادة من نتائج الدراسة وعملياتها.

## المصادر والمراجع

### المراجع باللغة العربية:

- أبو حصوة، فاطمة؛ الرشيدة، فدوى والقعيسي، خليل (2023). اللغة العربية، الجزء الأول، الصف السادس الأساسي، الطبعة الثانية، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية.

- أمين، تريزي، ويوفس نظري. (2024). فاعلية الإطار المقترن المتضمن لاستراتيجيات التعلم التعاوني، وفجوة المعلومات وهرم الأفضلية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، مجلة اللغة والأدب العربي، جامعة طهران، 20، (1)، 56-.

.71

- البدارين، أحمد ملح (2021). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مقرر اللغة العربية في الأردن، المجلة العربية للنشر العلمي، 27، (2)، 636-654.

- البطاينة، أسامة؛ الخطاطبة، عبد المجيد؛ السباعية، عبيد والرشدان، مالك (2018). صعوبات التعلم النظرية والممارسة، الطبعة الثامنة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

-بيانات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2021-2022، موقع الوزارة الإلكتروني.

- الحليسي، آمنة. (2012). أثر برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيتي العصف الذهني وقوائم الكلمات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر ، دراسات العلوم التربوية ، 1 (43)، 34-76.

- حميد، أميرة سعد. (2023). دراسة اتجاه ملمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في الفصول الدراسية الشاملة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،

.7(28)، 1-22

- الخطيب،أمل (2017). أثر توظيف مدخل التدريس المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات التعلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الخليفي، محمد بن سعود وعبد العظيم، إبراهيم بن عبدالله (2020). *الحقيقة التربوية لبرنامج التعليم المتمايز* ، إدارة شؤون التدريب والابتعاث، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
- الزبيدي، أحمد عمر (2021). مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمى التعليم العام في مدينة جدة، *مجلة البحوث التربوية والتوعية*، (6)، 133-184.
- سليمان، عبد الرحمن؛ الوكيل، الشيماء وعبد الحافظ، هناء. (2023). مقياس تقييم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، *مجلة الارشاد النفسي*، 3، 73، 134-163.
- السليماني، أمل بنت عبدالله بن محمد عيسى، جابر محمد عيسى. (2022). فاعالية برنامج قائم على أنماط التعلم والتفكير في خفض حدة صعوبات تعلم القراءة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، (12)، 85-123.
- شحاته، حسن سيد؛ شريف، أسماء إبراهيم والعوام، سندس منور. (2024). فاعالية برنامج قائم على أنماط التعلم الحسية الإدراكية المفضلة والوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة أبحاث في تدريس اللغة*، (5)، 26، 346-378.
- عبد العزيز، عمر فواز. (2013). فاعالية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين، *جامعة الزقاق، مجلة التربية الخاصة*، (2)، 155-181.
- عبد الله، نعيمة محمد. (2021). فاعالية استراتيجية التعليم التعاوني لتنمية الإدراك البصري وأثره على تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، (1)، 468-508.
- العمري، أيمن سرحان والحارثي، صبحي سعيد عويض. (2023). تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة، *المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 7، 26، 1-40.

- العيسوي، جمال والظنخاني، محمد. (2006). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم

الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، جامعة عين شمس، القاهرة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،

.47، 140

- كريشان، سليمان عطيه. (2021). أثر التدريس المتمايز على التفكير الإبداعي والاستيعاب القرائي في مادة اللغة العربية

لدى طلبة الصف الثالث في مديرية تربية لواء معان، مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، 6، (2)، 240-262.

- كوافحة، تيسير (2011). صعوبات التعلم والخطوة العلاجية المقترنة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- كوجك، كوثر. (2008). تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي،

بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

- محمود، محمد فاروق. (2020). برنامج علاجي قائم على التدريس المتمايز لحسين الأداء القرائي وفهم المقتروء وتقدير

الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، *المجلة التربوية*، العدد 79؛ ص 870-

.929

- المكاحلة، أحمد عبد الحميد. (2018). أنماط التعلم الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، مجلة

دراسات العلوم التربوية، (4)، 45، 445-446.

- النبهان ، محمد والكتناعي، عبد الواحد. (2016). فاعلية إستراتيجيات الدعائم التعليمية والتعليم المتمايز في تحصيل طلاب

الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، مجلة جامعة القادسية، العراق.

- الوقى، راضى. (2015). صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

#### المراجع باللغة الأجنبية:

- Abdel-Aziz, O. (2013). The effectiveness of cooperative learning in improving reading comprehension among students with and without learning difficulties. Zagazig University, *Journal of Special Education*, (In Arabic). (2), 155-181.

- Abdullah, N. (2021). The effectiveness of the cooperative learning strategy in developing visual perception and its impact on improving reading skills among intellectually superior children with learning difficulties in elementary school. Fayoum University, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, (In Arabic). 15(1), 468-508.
- Abu Haswa, F., Al-Rashaydeh, F., & Al-Qaissi, M. (2023). *Arabic language, first semester, sixth-grade*, (In Arabic). Ministry of Education, Curriculum and Textbook Administration.
- Ameen, T., & Yousuf, N. (2024). The effectiveness of the proposed framework integrating cooperative learning strategies, the information gap, and the hierarchy of preference in developing reading comprehension skills. *Journal of Arabic Language and Literature*, (In Arabic). University of Tehran, 20 (1), 56-71.
- Al-Badarin, A. (2021). The effect of using the differentiated instruction strategy on developing reading and writing skills among third-grade students in the Arabic language curriculum in Jordan. *The Arab Journal of Scientific Publishing*, (In Arabic).27(2), 636-654.
- Al-Bataineh, O., Al-Khattab, A., Al-Sabayleh, O., & Al-Rashdan, M. (2018). *Learning difficulties: Theory and practice*, (In Arabic). Dar Al-Maseerah for Publishing and Distribution.
- Al-Eisawi, J., & Al-Dhanaikhani, M. (2006). Developing reading comprehension levels among seventh-grade students in basic education in the United Arab Emirates. Ain Shams University, Cairo, *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, (In Arabic). 140, 47.
- Al-Hulaisi, A. (2012). The effect of a teaching program based on brainstorming and word lists strategies in improving creative reading skills among tenth-grade students. *Studies in Educational Sciences*, (In Arabic). 1(43), 34-76.
- Al-Khalifi, M., & Abdel-Azim, I. (2020). *Training package for the differentiated instruction program*, (In Arabic). Department of Training and Scholarships, Ministry of Education, Saudi Arabia.

- Al-Khatib, A. (2017). *The effect of employing the differentiated instruction approach in developing conceptual understanding and learning processes in science among fifth-grade students*, (In Arabic). Unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza.
- Al-Makhaileh, A. (2018). Common learning styles among elementary students with learning difficulties. *Journal of Studies in Educational Sciences*, (In Arabic). (4), 45, 446-445.
- Al-Nubhani, M., & Al-Kinani, A. (2016). The effectiveness of the scaffolding and differentiated instruction strategies in the achievement of second-grade intermediate students in physics. *Journal of Al-Qadisiyah University*, (In Arabic). Iraq.
- Al-Omari, A., & Al-Harithi, S. S. (2023). Teachers' challenges in applying the differentiated instruction strategy with students with learning difficulties in Madinah. Arab Foundation for Education, Science and Literature, Egypt. *The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences*, (In Arabic). 7(26), 1-40.
- Al-Suleimani, A. A., & Issa, J. (2022). The effectiveness of a program based on learning and thinking styles in reducing the severity of reading difficulties among elementary school girls in Taif. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, (In Arabic). 12(41), 85-123.
- Al-Waqfi, R. (2015). *Learning difficulties: Theory and practice*, (In Arabic). Dar Al-Maseerah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Al-Zubaidi, A. (2021). The level of using differentiated instruction practices in inclusive schools for students with learning difficulties from the perspective of general education teachers in Jeddah. *Journal of Educational and Qualitative Research*, (In Arabic). (6), 133-184.
- Bender, William (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities*, New best practices for general and special educators, Corwin press.
- Berkeley, S; Bender,W.N; Peaster, L.G; & Saunders,L. (2009). Implementation of responsiveness to intervention: A snapshot of progress, *Journal of learning Disabilities*, 42 (1), 85-95.
- Bryant ,D.P ; Boyant, B.R & Hammill D.D. (2000). Characteristics behavior of students with LD Who have teacher identified math weakness , *journal of learning disabilities* , 33, 168-177,199.

- Franklin , Daniel ,(2018). *Helping your child with language – based learning disabilities :Strategies to succeed in school and life with dyslexia, dysgraphia , dyscalculia , ADHD and processing disorders* , new Harbinger publication inc.
- Gregg,N & Mather.N ( 2002) . School is fun at recess.: informal analysis of written language for students with learning disabilities ,*journal of learning disabilities* , 35, 7-22.
- Hameed, A. (2023). A study of the attitudes of teachers of students with intellectual disabilities towards the use of multiple intelligences strategies in inclusive classrooms. Arab Foundation for Education, Science and Literature, Egypt. *The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences*, (In Arabic). 7(28), 1-22. doi:1azdsxbxzazdsxbxzs s zbs2zbhfzhn
- Harp ,B and Brewer ,J. (2005). *The informed reading teacher: research-based practice*, Person Merrill Prentice Hall.
- James M. Ernest , Shirley E. Thompson ,Kelly A. Heckaman , Karla Hull and Jamie Yates (2011). Effects and Social Validity of Differentiated Instruction on Student Outcomes for Special Educators, *The Journal of International Association of Special education*, 12 (1), 33-41.
- Kawafha, T. (2011). *Learning difficulties and the proposed remedial plan*. (In Arabic). Dar Al-Maseerah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- King ,K , & Gurian ,M. (2006). Teaching to the minds of boys, *educational leadership*, 64(1), 56-61.
- Kojak, K. (2008). *Diversifying teaching in the classroom: A teacher's guide to improving teaching and learning methods in Arab schools*. (In Arabic). Beirut: UNESCO Regional Office for Education in the Arab States.
- Kreishan, S. (2021). The effect of differentiated instruction on creative thinking and reading comprehension in the Arabic language subject among third-grade students in the Ma'an Directorate of Education. *Amman Arab University Journal for Research*, (In Arabic). 6(2), 240-262.
- Lubliner ,S (2005). The effects of comprehensive vocabulary instruction on title students ' Meta cognitive word- learning skills and reading comprehension. *Journal of Literacy research*, v 37,ed 2.

- Magableh, Ibrahim Suleiman & Abdullah Amelia (2022). Differentiated instruction effectiveness on the secondary stage students' reading comprehension proficiency level in Jordan, *International Journal of Evaluation and Research in Education* (IJERE), (in Arabic) 11,( 1), 459~466, DOI:10.11591/ijere.v11i1.21971.
- Mahmoud, M. (2020). A remedial program based on differentiated instruction to improve reading performance, reading comprehension, and self-esteem among gifted students with learning difficulties in elementary school. *Journal of Educational Studies*, (In Arabic).79, 870-929.
- Mercer C.D (1997). *Students with learning disabilities* (5<sup>th</sup> ed.) Cloumbus, OH :Merrill.
- Ministry of Education website. (2021-2022).
- Mokodompit, Prisilia L.; Simanjuntak, Debora Chaterin (2016). Enhancing Students' Reading Comprehension Ability through Comparison Study between Cooperative Learning Numbered Heads Together (NHT) and Thin-Pair-Share (TPS) Strategies. *Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 1 (2), 1-12.
- Ocampo, Darrel M, 2018. Effectiveness of Differentiated Instruction in the Reading Comprehension Level of Grade-11 Senior High School Students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 1. 6, 4, 1-9.
- Oczkus, L (2003) Reciprocal Teaching: Powerful Hands-on Comprehension Strategy: International Reading Association, Newark, DE, *The Utah Journal of Literacy* , 16 (1) ISBN-0-87207-514-1.
- Sally M. Reis, D. Betsy McCoach, Catherine A. Little, Lisa M. Muller and R. Burcu (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. University of Connecticut. *American Educational Research Journal*, 23(1), 23-54.
- Sharfi K, Rosenblum S, Meyer S (2022). Relationships between executive functions and sensory patterns among adults with specific learning disabilities as reflected in their daily functioning. *PLoS ONE*, 17(4): e0266385 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266385>.
- Shehata, H., Sherif, A., & Al-Awam, S. (2024). The effectiveness of a program based on preferred sensory perceptual learning styles and phonological awareness in developing

reading and writing skills in Arabic among primary school students. *Journal of Research in Language Teaching*, (In Arabic). 5(26), 346-378.

- Smith, D.D (2004). *Introduction to special education: teaching in age of opportunity* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, Pearson Education Inc.
- Suleiman, A. R., Al-Wakeel, A., & Abdel-Hafeez, H. (2023). Assessment scale of reading comprehension skills among children. *Journal of Psychological Counseling*, (In Arabic). 73(3), 134-163.
- Tomlinson, C.A.(2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* ( 2<sup>nd</sup> ed) Alexandria VA: Association for supervision and curriculum development.
- Tomlinson, C. A.(2010). *Differentiating instruction in response to academically diverse student populations* . in R .Marano (ED), On excellence in teaching . Bloomington, In Solution Tree press.
- Woolley , G (2011). *Reading Comprehension: Assisting children with learning difficulties*, , Springer Science Business Media.

## ملحق (1) مقياس الاستيعاب القرائي

الرقم	المجال / الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
مستوى الفهم الحرفي (المباشر)					
1	يحدد المعنى المناسب للكلمة				
2	يحدد مضادات الكلمات				
3	يحدد مفرد الكلمة				
4	يحدد جمع الكلمة				
5	يحدد الأماكن التي وردت بالفقرة				
6	يرتبط معنى الكلمة من خلال السياق				
7	يرتب كلمات لتكوين جملة مفيدة				
8	يرتب أحداث القصة حسب ورودها في النص				
9	يلخص فكرة النص أو القصة في جملة قصيرة				
الفهم الاستنتاجي					
10	يستنتج العنوان المناسب للفقرة				
11	يرتبط الأحداث وفقاً لورودها في النص				
12	يستنتج الصفات المميزة للشخصية التي وردت بالقصة				
13	يستنتج العاطفة السائدة في الفقرة				
14	يستنتج أوجه الشبه والاختلاف في النص				
15	يستنتج علاقات السبب والنتيجة				
16	يستنتج الأفكار الرئيسية من النص المقتروء				
17	يستنتج القيمة المستفادة من النص المقتروء				
مستوى الفهم النقدي					
18	تميز الصواب من الخطأ في سلوك إحدى الشخصيات				
19	يميز بين ما يتصل بموضوع الفقرة وما لا يتصل به				
20	يميز بين الحقيقة والخيال فيما يقرأ				
21	يميز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية				
مستوى الفهم الإبداعي					
22	يقترن حلول مبتكرة غير الحلول الواردة في النص المقتروء				
23	يقترن عناوين جديدة مبتكرة للنص غير عنوانه الأصلي				
24	يبتكر قصة وشخصيات على غرار القصة المقتروء				

## مراجعات معجمية في معجمي تهذيب اللغة وتاج العروس: تحقيقات لغوية وتصحيحات نصية

أ. د. منصور عبدالكريم سالم الكفاوين<sup>(2)</sup> \* د. عماد الدين نايف محمد الشمري<sup>(1)</sup>

تاريخ نشر البحث: 15/04/2025م

تاريخ قبول البحث: 09/04/2025م

تاريخ وصول البحث: 27/01/2025م

### الملخص

اعتنت هذه الدراسة بالوقوف على ملاحظ وتنبيهات لغوية في معجمي تاج العروس وتهذيب اللغة، وقد تتبع هذه التنبيةان بين التصحيحات والتحريفات وأخطاء الطباعة، وكذا أخطاء قراءة الشعر. فرغنا في أن نثري بهذه التحقيقات النفيسة هذين المعجمين الجليلين لإتمام الفائدة لقرائهما، فرأينا أن نجمعها ونقدهما؛ خدمةً لتراثنا المعجمي العظيم، متذكرين من المنهج الاستقصائي التحليلي أداة بحث وطريقة اعتمدتها الدراسة في جل محطاتها.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عَدَّة يمكن اختزالها بأنَّ عدِيداً من أمَّات كتب اللغة والمعاجم لم تسلم من التصحيح والتحريف والأخطاء الطباعية والملاحظ، التي بالضرورة تلحُّ على الباحثين التروي والتمهل عند الأخذ منها، وهي دعوة مفتوحة للباحثين بأن يصيروا جامِّين عنايتهم في كتب التراث العتيقة، لاسيما المعاجم.

**الكلمات المفتاحية:** تاج العروس، تهذيب اللغة، النقد المعجمي، التصحيح، التحرير.

## Lexicographical Revisions in Tahdhib Al-lughah and Taj al-‘Arus: Linguistic Investigations and Textual Corrections

### ABSTRACT

This study explores various linguistic annotations and cautions present in the dictionaries *Tāj al-‘Arūs* and *Tahdhīb al-Lughah*, which include issues such as *Altṣhyfāt* (scribal errors), textual distortions, printing mistakes, and inaccuracies in poetic readings. The objective was to enhance these two significant lexicographical works by providing accurate corrections for the benefit of readers, thereby contributing to the preservation of our rich dictionary heritage. The research adopted a thorough and analytical approach throughout its stages. Among the key findings was that even authoritative language and dictionary references are not immune to *Altṣhyfāt*, textual distortions, and typographical errors. This underscores the need for researchers to approach such sources with diligence and scrutiny. Moreover, it serves as a call to scholars to pay meticulous attention to classical texts, particularly dictionaries to ensure their accuracy and uphold their scholarly value.

**Keywords:** *Tāj al-‘Arūs*, *Tahdhīb al-Lughah*, Lexicographical Criticism, *Altṣhyfāt*, Textual Distortion.

(1) قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن.

(2) قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن.

\* الباحث المستجيب: [dr.shomari@yahoo.com](mailto:dr.shomari@yahoo.com)

## المقدمة:

تتعلق أهمية هذه الدراسة من تناولها ركيزة من ركائز اللغة وطرقها باباً واسعاً من أبوابها، هو باب المعاجم؛ فالمعاجم اللغوية هي اللبننة الأولى والركيزة الأساسية لكل لغة ناضجة مستوية، ولعل مما يزيد الدراسة أهمية هو أنها اخترقت موضوعاً يعُد معضلة أرقت العلماء والمؤلفين، ولم تسلم منها كتبهم ومؤلفاتهم، مما آفتنا التصحيح والتحريف، فمنذ شيوخ الوراقه والنسخ والتلأيف شاع التصحيح والتحريف، وكان لعلماء اللغة عنايتهم الكبيرة في هذه المرحلة، إذ إنهم أدركوا أهمية ضبط الألفاظ وإعجامها.

اتبعـت الـدرـاسـةـ المـنهـجـ الـاستـقـصـائـيـ التـحـليـلـيـ، إذ عـدـتـ عـلـىـ الـوقـوفـ عـلـىـ الـمـلاـحظـ وـالـتـبـيـهـاتـ الـلغـويـةـ مـمـاـ وـقـعـ فـيـ مـعـجمـيـ: تـاجـ الـعـروـسـ وـتـهـذـيبـ الـلـغـةـ مـنـ تـصـحـيفـ أوـ تـحـرـيفـ، إذ جـمـعـ الـبـاحـثـانـ خـلـالـ قـرـاءـتـهـماـ الـفـاحـصـةـ الـمـتـائـيـةـ فـيـ مـعـاجـمـ الـعـرـبـيـةـ، فـيـ أـحـقـابـ زـمـنـيـةـ مـتـبـاعـةـ الـعـدـيدـ مـنـ الـمـلاـحظـ وـالـتـحـقـيقـاتـ الـلغـويـةـ، الـتـيـ ظـهـرـ فـيـهـاـ تـصـحـيفـ أوـ تـحـرـيفـ، مـنـ خـلـالـ مـقـارـنـتـهـمـ الـعـدـيدـ مـنـ النـسـخـ وـالـطـبـعـاتـ الـمـصـنـفـ الـوـاـحـدـ، وـمـحاـكـمـةـ الـنـصـوصـ فـيـ أـمـاتـ الـمـعـاجـمـ الـعـرـبـيـةـ.

جاءـتـ الـدـرـاسـةـ فـيـ تـمـهـيدـ وـمـبـحـثـيـنـ وـخـاتـمـةـ وـثـبـتـ لـلـمـصـادـرـ وـالـمـرـاجـعـ، اـخـتـصـ الـتـمـهـيدـ بـتـعـرـيفـ مـصـطـلـحـيـ التـصـحـيفـ وـالـتـحـرـيفـ فـيـ الـلـغـةـ وـالـاـصـطـلـاحـ، وـتـنـاوـلـ الـمـبـحـثـ الـأـوـلـ: مـعـجمـ تـاجـ الـعـروـسـ مـنـ جـوـاهـرـ الـقـامـوسـ لـلـزـبـيـديـ، وـقـدـ جـعـلـ فـيـ مـطـلـبـيـنـ: اـخـتـصـ الـأـوـلـ بـأـخـطـاءـ التـصـحـيفـ وـالـتـحـرـيفـ، وـالـمـطـلـبـ الثـانـيـ بـأـخـطـاءـ الـطـبـاعـةـ، وـدـرـسـ الـمـبـحـثـ الثـانـيـ الـأـخـطـاءـ فـيـ مـعـجمـ تـهـذـيبـ الـلـغـةـ لـلـإـمـامـ الـأـزـهـريـ.

وـمـنـ الـدـرـاسـاتـ السـابـقـةـ الـتـيـ تـمـاسـتـ مـعـ هـذـهـ الـدـرـاسـةـ وـتـقـاطـعـتـ مـعـهـاـ درـاسـةـ مـحمدـ حـسـنـ جـبـلـ، الـمـوـسـومـةـ بـ(ـالـإـسـتـدـرـاكـ)ـ عـلـىـ الـمـعـاجـمـ الـعـرـبـيـةـ فـيـ ضـوءـ مـائـيـنـ مـنـ الـإـسـتـدـرـاكـاتـ الـجـديـدةـ عـلـىـ لـسـانـ الـعـربـ وـتـاجـ الـعـروـسـ)ـ وـهـدـفـ هـذـهـ الـدـرـاسـةـ \_ـ كـمـاـ بـاـنـ مـنـ عـنـوـانـهـ\_ـ هـوـ اـسـتـدـرـاكـ ماـ فـاتـ الـمـعـجمـيـنـ تـدوـينـهـ مـنـ أـلـفـاظـ، وـلـمـ يـكـنـ هـدـفـ الـدـرـاسـةـ الـوـقـوفـ عـلـىـ الـأـخـطـاءـ النـاشـتـةـ عـنـ التـصـحـيفـ وـالـتـحـرـيفـ. وـدـرـاسـةـ مـحمدـ رـيـاضـ كـرـيمـ الـمـوـسـومـةـ بـ(ـتـصـوـيـبـاتـ فـيـ الـمـعـاجـمـ الـعـرـبـيـةـ (ـالـعـيـنـ، لـسـانـ الـعـربـ، الـمـصـبـاحـ الـمـنـيرـ، الـمـعـجمـ الـوـسـيـطـ، الـمـعـجمـ الـكـبـيرـ))ـ وـتـخـتـلـفـ عـنـ دـرـاستـاـ هـذـهـ بـأـنـهـاـ تـنـاوـلـتـ مـعـاجـمـ أـخـرىـ غـيرـ الـتـيـ تـنـاوـلـتـهاـ دـرـاستـاـ، وـقـدـ أـفـادـ مـنـهـاـ الـبـاحـثـانـ باـعـتمـادـ الـمـنـهجـ، الـذـيـ سـارـتـ عـلـيـهـ الـدـرـاسـةـ، وـلـمـ يـعـثـرـ الـبـاحـثـانـ عـلـىـ دـرـاسـةـ مـسـتـقـلـةـ أـوـ مـقـارـبـةـ تـنـاوـلـ الـمـعـجمـيـنـ الـذـيـنـ اـخـصـتـهـمـ الـدـرـاسـةـ.

## التمهيد:

رأى الباحثان ضرورة التمهيد والتوضئة بتعريف مصطلحي التصحيف والتحريف في اللغة والاصطلاح قبل الخوض في عرض المادة.

التصحيف: ومايتها اللغوية(صحف) وتعني الكتابة على الصفحات أي الورق وما شابهه، والتصحيف منقول من الخطأ في قراءة الصحف، عَرْفُهُ الْخَلِيلُ: الْصَّحْفِيُّ الْمُصَحِّفُ وَهُوَ الَّذِي يَرَوِيُ الْخَطَاً عَنْ قِرَاءَةِ الصَّحْفِ بِأشْبَاهِ الْحُرُوفِ<sup>(1)</sup>، وعَرْفُهُ الْفَيْرُوزَبَادِيُّ: الْصَّحْفِيُّ مُحَرِّكٌ مَنْ يُخْطِئُ فِي قِرَاءَةِ الصَّحِيفَةِ<sup>(2)</sup>، وَذَكَرَ الْعَسْكَرِيُّ: أَصْلُ هَذَا أَنْ قَوْمًا كَانُوا قَدْ أَخْذُوا الْعِلْمَ عَنِ الْصَّحْفِ مِنْ غَيْرِ أَنْ يَلْقَوْا فِيهِ الْعُلَمَاءَ فَكَانُوا يَقْعُدُونَ عَلَيْهِ الْتَّغْيِيرِ، فَيُقَالُ عَنْهُمْ قَدْ صَحَّفُوا، أَيْ رَدَّوْهُ عَنِ الْصَّحْفِ، وَهُمْ مُصَحِّفُونَ، وَالْمَصْرُدُ التَّصْحِيفُ<sup>(3)</sup>.

وقد اختلف بعض القدماء في التفريق بين المصطلحين، فمنهم من عدّهما شيئاً واحداً، غير أنّ هذالك فروقاً بينهما، فالتصحيف خاص بالالتباس في نقط الحروف المتشابهة في الشكل كالباء والتاء والثاء، أما التحريف فهو خاص بتغيير شكل الحروف ورسمها كالدال والراء والذال واللام<sup>(4)</sup>.

## المبحث الأول: معجم تاج العروس من جواهر القاموس للزبيدي:

وقد آثرنا تناول عملية المراجعة في مطلبين الأول يختص بالوقوف على الأخطاء الناجمة عن التصحيف والتحريف، والثاني يدرس الأخطاء التي تبدّلت للباحثين أنّ مصدرها الطباعة.

(1) الفراهيدي، الخليل بن أحمد، الفراهيدي (ت 175هـ)، معجم العين، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، ط 2، 1410هـ، ج 3، ص 120.

(2) الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت 817هـ)، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط 1، 1412هـ\_ 1991م، ج 3، ص 234.

(3) العسكري، الحافظ أبو أحمد الحسن بن عبد الله، أخبار المصطفين، تحقيق صبحي البكري السامرائي، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط 1، 1406هـ\_ 1986م، ص 8.

(4) هارون، عبد السلام، تحقيق النصوص ونشرها، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 1422هـ، ص 65\_66.

### المطلب الأول: أخطاء التصحيف والتحريف:

جاء في التاج<sup>(1)</sup>: وقال خليفة الحفّيني: الجَلْأَةُ، مُحرَّكَةٌ: مَضْحَكُ الأَسْنَانِ وَكَذَلِكَ الْجَلَّةُ، كَذَا فِي الْعَبَابِ. الصواب: الجَلَّةُ، كَمَا فِي الْلِسَانِ<sup>(2)</sup>.

وجاء في التاج<sup>(3)</sup>: وَفَرِسْ غَشْمَشُ بَيْنَ الْعَشَمِ، وَالصَّوَابُ: الْعَشَمُ، بِالْتَّحْرِيكِ، جاء في العين<sup>(4)</sup>: وَفَرِسْ غَشْمَشُ بَيْنَ الْعَشَمِ.

وجاء في التاج<sup>(5)</sup>: "وقال ابن عباد": وبعير، ورجل فُرطى كجهنى: صعب، لم يذلل، إلا أن نص المحيط بالضم والتحريك". وفيه (لم يذلل)، والنَّصُ في المحيط<sup>(6)</sup>: "ورجل فُرطى": إذا كان صعباً لم يذلل، وبعير فُرطى وفُرطى، كذلك". ونقل الصَّاغَانِي نص ابن عباد، وفيه<sup>(7)</sup>: "وقال ابن عباد: رجل فُرطى إذا كان صعباً لم يذلل، وبعير فُرطى، وفُرطى، كذلك".

فلنا: كان على مُحَقِّق التاج أن يضبط النَّصَ من المحيط، والعباب، والقاموس؛ إذ اختلف ضبط النُّصوص فيها عن التاج، وخاصة نص الصاحب بن عبد.

وجاء في التاج<sup>(8)</sup>: "الخَيْطُ: مُحرَّكَةٌ: طول قصب النَّعَامِ، وعْنَقِهِ". والصَّوَابُ: (الخَيْطُ) جاء في اللسان<sup>(9)</sup>: "نَعَامَةٌ خَيْطٌ بَيْنَ الْخَيْطِ، وَخَيْطُهَا: طول قَصْبِهَا وَعَنْقِهَا".

(1) الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد السنوار أحمد فراج وأخرون، الكويت، التراث العربي سلسلة تصدرها وزارة الإرشاد والأئباء في الكويت، (ت1385هـ، 1965م). ج1، ج20، ص449.

(2) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ)، لسان العرب، بيروت-لبنان، دار صادر، ط1، (1412هـ\_1992م). ج8، ص51.

(3) الزبيدي، تاج العروس، 495، 19، عنت.

(4) الفراهيدي، العين، عنت، ج2، ص15، الصَّاغَانِي، العباب الراخِر، عنت، سلسلة (الطاء)، ص135. وابن منظور، لسان العرب، عنت، ج7، 356.

(5) الزبيدي، تاج العروس، فرط، ج19، ص537.

(6) ابن عبد، الصاحب (385م) المحيط في اللغة، تحقيق: الشَّيخ محمد حسن آل ياسين، عالم الكتب، ط1، (1414هـ\_1994م)، فرط، ج9، ص166.

(7) الصَّاغَانِي، الحسن بن محمد بن الحسن (ت 650هـ)، العباب الراخِر والباب الفاخر، تحقيق: محمد حسن آل ياسين، العراق، دار الرشيد للنشر، وزارة الثقافة والإعلام، سلسلة المعاجم والفالح، (1979م)، فرط، سلسلة (الطاء)، ص150.

(8) الزبيدي، تاج العروس، خيط، ج19، ص284.

(9) ابن منظور، لسان العرب، خيط، ج7، ص298.

وجاء في التاج<sup>(1)</sup>: "وأصل الحَسِدِ: القُشْرُ، وأصل الغَبْطِ: الجَسُّ، والشجر إذا أَفْسَرَ عنها لحافها يبْسُثُ". والصواب: (قَشْرٌ) كما في اللسان الذي ذكر التَّصُّصُ كاملاً<sup>(2)</sup>.

وجاء في التاج<sup>(3)</sup>: "قال:

إِنِّي لَأَرْجُو مِنْ شَبَابٍ بِرًا  
والحر إن أخذت يوما قرأ"

والصواب: (الجَزْءُ)، جاء في المحيط<sup>(4)</sup>: "قال:

إِنِّي لَأَرْجُو مِنْ شَبَابٍ بِرًا  
والجَزْءُ، وإن أخذت يوما مِرًا<sup>(5)</sup>"

أي: أن يُجزئَ عَنِّي، ويقوم بأمرني.

وجاء في التاج<sup>(6)</sup>: "الخَرُورُ، كَصِبورٌ": المرأة الكثيرة ماء القُبْل. والصواب: كَصِبورٌ، ولعل هذا من هفوات الطباعة.

وفي التاج<sup>(7)</sup>: "خَشَرَ خَشَرًا": إذا شَرَه. والصواب: (خَشَرٌ): بكسر الشين، جاء في اللسان<sup>(8)</sup>: "خَشَرٌ": إذا شَرَه، وخَشَرٌ: إذا هَرَبَ جُبِنًا". ودليل ذلك: أيضاً ما ذكره صاحب التاج<sup>(9)</sup>: "خَشَرٌ، كَفَرَ": هَرَبَ جُبِنًا. والذي في نص ابن الأعرابي: خَشَرٌ إذا شَرَه، وخَشَرٌ: إذا هَرَبَ جُبِنًا، فجعل الاثنين في حد (فرح)، والمصنف ميَّر بينهما.

وفي التاج<sup>(10)</sup>: بات الْبَيْعِيُّ وَالخَامِيُّ خُبْرَتُهُ وَطَاحَ طَيْءٌ مِنْ بْنِي عُمَرٍ وَبْنِ يَرْبُوعٍ<sup>(11)</sup>

(1) الزيدي، تاج العروس، غبط، ج 19، ص 504.

(2) ابن منظور، لسان العرب، غبط، ج 7، ص 359.

(3) الزيدي، تاج العروس، خدر، ج 11، ص 148.

(4) الصاحب بن عباد، المحيط في اللغة، ج 7، ص 151، وفي ابن منظور، لسان العرب، برواية (الجزء)، ج 1، خدر، ص 47.

(5) لم يُشر على قائل البيت، وقد أورده الصاحب بن عباد وابن منظور دون نسبة.

(6) الزيدي، تاج العروس، خرر، ج 11، ص 153.

(7) الزيدي، تاج العروس، خشر، ج 11، ص 168.

(8) ابن منظور، لسان العرب، خشر، ج 4، ص 240.

(9) الزيدي، تاج العروس، خشر، ج 11، ص 169.

(10) الزيدي، تاج العروس، خبر، ج 11، ص 130.

(11) لم يُشر على قائل البيت، وقد أورده الأزهري وابن منظور دون نسبة.

وفي التهذيب<sup>(1)</sup>: "وطاح ظبٌي"، وفي اللسان<sup>(2)</sup>: "وطاح طيُّ بني عمرو".

وفي التاج<sup>(3)</sup>: "حيري دهر، قال ابن جنَّى: في حيري ذَهْر بالسكون: عندي شيءٌ لم يذكره أحدٌ، وهو أنَّ أصله حيري ذَهْر، ومعناه: مُدَّة الدهر، فكانَه عَدَّة تحرير الدهر وبقائه، فلما حُذِفت إحدى الياءين بقيت الياء ساكنةً كما كانت، يعني حُذِفت المُدَغَّم فيها وأبقيت المُدَغَّمة". لعل الصواب: حُذِفت المُدَغَّم فيها، وأبقيت المُدَغَّم.

وفي التاج<sup>(4)</sup>: "وهو أشقر من أشقر ثمود، وأحمر من أحمر ثمود، وأحمر ثمود.. لقب قُدار بن سالفٍ عاقِر ناقة صالح على نبِّئَا وعليه الصلاة والسلام". الصواب كما في أساس البلاغة<sup>(5)</sup>: "وهو أشقر من أشقر ثمود، وأحمر ثمود".

وروى الطبراني عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما -أنَّ النبيَّ صلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قال: (أشقى الناس ثلاثة: عاقِر ناقة ثمود، وابن آدم الأول الذي قتل أخاه، وقاتل عليٌّ بن أبي طالب)<sup>(6)</sup>.

وفي التاج<sup>(7)</sup>: وأنشد عمر رضي الله عنه - حين أفاض من عرفة إلى مزدلفة:

وكان في بطن مُحَسِّر

الصواب: مُحَسِّر، بتشديد السين وكسرها.

(1) الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد (ت 370هـ)، تهذيب اللغة، تعلق: عمر سلامي وعبد الكريم حامد، إشراف محمد عوض مرعي، بيروت – لبنان، دار إحياء التراث، ط 1، (2001هـ-1421). خبر، ج 7، ص 157.

(2) ابن منظور، لسان العرب، خبر، ج 4، ص 229.

(3) الزبيدي، تاج العروس، حور، ج 11، ص 117.

(4) الزبيدي، تاج العروس، حمر، ج 11، ص 91.

(5) الزمخشري، أساس البلاغة، حمر، ج 1، ص 212.

(6) هذا الحديث له طرق كثيرة يصح بمجموعها، قال الزيلعي في تخريج الأحاديث والأثار الواقعة في تفسير الكشاف: روی من حدیث عمار بن یاسر ومن حدیث جابر بن سمرة ومن حدیث صهیب ومن حدیث علی. انتهی.. ثم ذکر هذه الطرق مفصلاً. وقال ابن حجر في الفتح: أخرجه الطبراني، وله شاهد من حدیث عمار بن یاسر عند أحمد، ومن حدیث صهیب عند الطبراني، وعن علی نفسه عن أبي یعلى بایسناد لین، وعند البزار بایسناد جيد. انتهی. وقال في الإصابة في ترجمة ابن ملجم قبَّه الله: وهو أشقى هذه الأمة بالنصف الثابت عن النبي صلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بقتل علی بن أبي طالب.

والحديث صحَّه الألباني بطرقه في السلسلة الصحيحة.

(7) الزبيدي، تاج العروس، حمر، ج 11، ص 16.

وفي التاج<sup>(1)</sup>: "وَحَسَرْ وِبُرُ الْبَعِيرُ، وَالَّذِي فِي أَصْوَلِ الْلِّغَةِ: وَتَحَسَرْ الْوِبُرُ عَنِ الْبَعِيرِ، وَالشَّعْرُ عَنِ الْحَمَارِ: إِذَا سَقَطَ، وَاقْتَصَرُوا عَلَى ذَلِكَ، وَمِنْهُ قَوْلُ الشَّاعِرِ:

**تَحَسَرْتْ عِقَّةً عَنْهُ فَأَنْسَلَهَا  
وَاجْتَابَ أُخْرَى جَدِيدًا بَعْدَمَا ابْتَقَلَاهَا<sup>(2)</sup>**

وزاد المصنف: قوله: "من الإعياء"، وليس بقيد لازم، فإن السقوط قد يكون في البعير من الأمراض"

فُلَّنا: لعله البعير؛ لأن البيت السابق يتحدث عن غير الوحش، أي: حمار الوحش.

وفي اللسان<sup>(3)</sup>، عَقَقَ الشاهد منسوب لابن الرقاع يصف البعير، وكذلك في الصحاح، ففي الصحاح<sup>(4)</sup>: قال ابن الرقاع يصف حماراً: "تَحَسَرْتْ عِقَّةً عَنْهُ فَأَنْسَلَهَا .....". وفي غريب الحديث، عَقَقَ، والتهذيب، عَقَقَ: وقال الآخر يصف البعير، وفي اللسان، عَقَقَ، يصف البعير".

وفي التاج<sup>(5)</sup>: "الْتِرْكُ، بِالْكَسْرِ، وَيُفْتَحُ، وَهُوَ نَقْلُهَا ابْنِ الْقَطَّاعِ: لَكَرُ الصُّبُّ وَالْوَرْلُ". الصواب: الصبب، بالفتح.

وفي التاج<sup>(6)</sup>: "حَضْرَمُوتُ: نَاحِيَةٌ بِالْيَمِينِ، مَشْتَمَلَةٌ عَلَى مَدِينَتَيْنِ، يُقَالُ لَهُمَا: شِيَامٌ وَتَرِيمٌ، وَهُمَا بِلَادٍ قَدِيمَةٍ". الصواب: تريم، بتسكن الراء، كما في الجمهرة، وما انفق لفظه وافتقر معناه<sup>(7)</sup>، واللسان<sup>(8)</sup>.

وفي التاج كذلك<sup>(9)</sup>: "قَالَ ابْنُ الْجَرَاحَ: يُقَالُ: بِي إِجْلُ فَاجْلُونِي، أَيْ: دَاوُنِي مِنْهُ". والصواب: أبو الجراح، ومنه حكاية الفراء عن أبي الجراح: بِي إِجْلُ فَاجْلُونِي، أَيْ: دَاوُنِي<sup>(10)</sup>. آجلوني: الصواب: أحلوني. وهو أبو الجراح العقيلي أحد

(1) البيت لعدي بن الرقاع العاملي. موجود في ديوانه، تحقيق حسن محمد نور الدين.

(2) الزيبي، تاج العروس، حسر، ج 11، ص 16.

(3) ابن منظور، لسان العرب، عَقَقَ، ج 10، ص 258.

(4) الجوهري، الصحاح، عَقَقَ، ج 4، ص 1528.

(5) الزيبي، تاج العروس، ترك، ج 27، ص 370.

(6) الزيبي، تاج العروس، حضر، ج 11، ص 24.

(7) ابن الشجري، ما انفق لفظه واختلف معناه، ص 24.

(8) ابن منظور، لسان العرب، ترم. وفيه: "لا يصح فتح التاء"، ج 12، ص 66.

(9) الزيبي، تاج العروس، ج 27، ص 435، أجل.

(10) ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت 392 هـ)، الخصائص، تحقيق: محمد علي التجار، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 5، (2010)، ج 3، ص 80.

فُصّحاء الأعراب الذين أخذت عنهم اللغة<sup>(1)</sup>.

وفي التاج<sup>(2)</sup>: **والطوط**: أَغْنُ . **والصواب**: **والطوط**، بالضم لا بالتنوين.

وفي التاج<sup>(3)</sup>: **والخدار**: بالكسر، **غُود** يجمع **الذبرين إلى اللؤمة**. **والصواب**: **اللؤمة بالتسكين**<sup>(4)</sup>، تسكين الهمزة.

وفي التاج<sup>(5)</sup>: **ويقال**: سَرِبْ قَرِبَكَ، أي: اجعل فيها ماء حتى تنفتح عيون **الخُرَز** فتسدّ.

**الخُرَز**: **الصواب**: **الخُرَز** كما في الجمهرة<sup>(6)</sup>.

تسدّ: لعل **الصواب**: تسدّ كما في العين<sup>(7)</sup>، والتهذيب<sup>(8)</sup>، وفي الأساس: "صبٌ فيها ماء حتى تسدّ عيون **الخرز**"<sup>(9)</sup>.

ودليل ذلك ما جاء في التاج<sup>(10)</sup>: **أَخْدَ من قولهم**: عَيْنَ قَرِبَكَ، أي: صُبَّ فيها الماء حتى تسدّ بسيلانه آثار **خُرَزها**.

ودليل ذلك أيضاً ما جاء في التاج في مادة (عين): "السرير في القرية: أَنْ يُصَبَّ فيها الماء؛ لتبتَّلَ عيون **الخرز**،

فتنتفتح فتسدّ<sup>(11)</sup>.

(1) والتهذيب، للأزهري، أجل، ج 11، ص 132. وابن منظور، لسان العرب، أجل، ج 11، ص 10. انظر: ابن النديم، أبو الفرج محمد بن أبي يعقوب إسحاق (ت 380هـ)، الفهرست، ضبطه يوسف علي الطويل، ووضع فهارسه: أحمد شمس الدين، بيروت – لبنان، دار الكتب العلمية، ط 3، 2010م، ص 74.

(2) الزيبيدي، تاج العروس، طوط، 19,461.

(3) الزيبيدي، تاج العروس، خدر، 11,147.

(4) ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت 458هـ)، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، منشورات محمد علي بيضون، بيروت – لبنان، دار الكتب العلمية، ط 1، 2000م – 1421هـ، خدر، ج 3، ص 133. والأزهري، تهذيب اللغة، سلب، ج 12، ص 306. ابن منظور، لسان العرب، لأم، ج 12، ص 530.

(5) الزيبيدي، تاج العروس، سرب، ج 3، ص 50.

(6) الأزدي، أبو بكر محمد بن الحسن ابن دريد (ت 321هـ)، جمهرة اللغة، تحقيق منير بعليكي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، 1987م، سرب، ج 1، ص 256.

(7) الفراهيدي، العين، سرب، ج 7، ص 248.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، سرب، ج 12، ص 289.

(9) الرمخشري، أساس البلاغة، عين، ج 1، ص 69. والأزهري، تهذيب اللغة، عين، ج 3، ص 129. ابن منظور، لسان العرب، عور، ج 4، ص 612.

(10) الزيبيدي، تاج العروس، عين، ج 35، ص 454.

(11) الزيبيدي، تاج العروس، سرب، ج 3، ص 55.

وفي التاج<sup>(1)</sup>: قال ابن السكّيت في قول عَبِيد:

تصبو وَأَنِّي لَكَ التَّصَابِيُّ      وَالرَّأْسُ قَدْ شَابَهُ الْمَشِيبُ

أشار المُحَقِّقُ أَنَّهُ لعَبِيدَ بْنَ الْأَبْرَصَ، شَابَهُ صَوَابِهَا: شَانَهُ، وَالرِّوَايَةُ فِي دِيوَانِ عَبِيدٍ<sup>(2)</sup>:

تصبو فَأَنِّي لَكَ التَّصَابِيُّ      أَنِّي وَقَدْ رَاعَكَ الْمَشِيبُ

وفي التاج كذلك<sup>(3)</sup>: "الصَّحْبَةُ": بفتح فسكون: العطفة أو حَرَزةٌ تُسْتَعْمَلُ فِي الْحِبِّ، والبغض ، والمسافرة، والصَّحْب...".

قال المُحَقِّقُ فِي الْهَامِشِ: لِعَلَّهَا الْمَنَافِرَةُ، أَوْ الْمَنَاقِرَةُ، أَوْ الْمَنَافِرَةُ، أَيْ:

قلت: لعلَّ الْمَنَاقِرَةَ هِيَ الْأَقْرَبُ، وَالْأَصَوبُ؛ لِأَنَّ "الْمَنَاقِرَةَ": مَرْاجِعُ الْكَلَامِ، وَالْمَنَاقِرَةُ: الْمَنَازِعَةُ، وَقَدْ نَاقَرَهُ، أَيْ: نَازِعُهُ<sup>(4)</sup>. أَمَّا الْمَنَاقِرَةُ: فَأَصْلُهَا قَوْلُهُمْ: أَيُّنَا أَعْزُّ نَفْرًا، وَلِمَنْ كَانَتِ النَّفْرَةُ، أَيْ: الْحُكُومَةُ، وَمَا هُوَ بِنَفِيرٍ فَلَانُ، أَيْ: بِكُفْهُهِ فِي الْمَنَاقِرَة<sup>(5)</sup>.

جاء في العين: "وَكَانَمَا جَاءَتِ الْمَنَاقِرَةُ" فِي بَدْءِ مَا اسْتَعْمَلَتْ أَنَّهُمْ كَانُوا يَسْأَلُونَ الْحَاكِمَ: أَيُّنَا أَعْزُّ نَفْرًا، وَنَافَرَتْ فَلَانًا إلى فَلَانٍ فَفَقَرَنِي، أَيْ: غَلَبَنِي وَقَضَى لِي<sup>(6)</sup>. وَالْمَنَاقِرَةُ: الْمُفَاخِرَةُ، وَالْمَنَاقِرَةُ: أَنْ يَفْتَخِرَ الرِّجَالُ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا عَلَى صَاحِبِه<sup>(7)</sup>.

وَهَذِهِ الْمَعْنَى كُلُّهَا لَا تَتَقَوَّلُ وَمَا اسْتَعْمَلَتْ لَهُ "الصَّحْبَةُ"، أَوْ الْعَطْفَةُ؛ فَهُوَ لِلْمَنَاقِرَةِ بَيْنَ الْمُحِبِّينَ لَا لِلْمَنَاقِرَةِ.

وَمِمَّا وَرَدَ مِنْ تَصْحِيفٍ فِي تَحْقِيقِ التاج<sup>(8)</sup>: "وَقَالَ أَبُو بَكْرٍ بْنُ الْلَّبَانَةِ:

بَكْثُ عَنْ تَوْدِيعِي فَمَا عَلِمَ الرَّكْبُ      أَذَكِ سَقِيطُ الظِّلِّ أَمْ نَؤْلُوْ رَطْبُ<sup>(9)</sup>

(1) الزبيدي، تاج العروس، سرب، ج 3، ص 55.

(2) عَبِيدَ بْنَ الْأَبْرَصَ، دِيَوَانُهُ، ص 38.

(3) الزبيدي، تاج العروس، صخب، ج 3، ص 190.

(4) الأزهري، تهذيب اللغة، نفر، ج 9، ص 92.

(5) الزمخشري، أساس البلاغة، نفر، ج 2، ص 292.

(6) الفراهيدي، العين، نفر، ج 8، ص 268.

(7) ابن الأثير مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري، (ت 606هـ)، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: محمود محمد الطناحي وظاهر أحمد الزاوي، دار إحياء الكتب العربية، (د.ط)، (د.ت). ج 5، ص 92.

(8) الزبيدي، تاج العروس، سقط، ج 19، ص 361.

(9) البيت موجود في ديوان الشاعر، ديوان ابن البارقي الداني مجموع شعره، جمع وتحقيق محمد مجید السعید.

الظلّ تصحيف، والصواب: (الظلّ) بالطاء كما في اللسان<sup>(1)</sup>.

ومن ذلك قول ابن الرومي<sup>(2)</sup>:

كأنَّ حبَّ سقِيطَ الظلَّ بَيْنَهُما  
دَمْعٌ تَحْيِرُ فِي أَجْفَانِ مَهْجُورٍ

وقد تكررت صورة "سقِيطَ الظلَّ" عند الشعراء كثيراً.

وفي التاج<sup>(3)</sup>: "وفي الحديث: مُرِي بنِيكَ أَنْ يَقْلُمُوا أَظْفَارَهُمْ... أَيْ: لَا يُشَدِّدُوا الْحَلَبَ فَيُعَقِّرُوهَا". الصواب: الْحَلَبُ،  
كما في اللسان<sup>(4)</sup>، والنهاية لابن الأثير<sup>(5)</sup>.

وفي الحديث<sup>(6)</sup>: مَرْ بِتَمْرَةٍ مَسْقُوتَةٍ، أَيْ: ساقِطةٌ . والصواب: مَرَ.

وفي التاج<sup>(7)</sup>: السِّقْطُ، ومنه الحديث: "لَأَنَّ أَفَدَمْ سِقْطًا أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ مَائَةِ مُسْتَانِمْ". والصواب: مُسْتَانِمْ، بضم الميم،  
وهو الْلَّاِسْنُ عُدَّةُ الْحَرْبِ، كما في اللسان<sup>(8)</sup>.

وفيه<sup>(9)</sup>: "وَمِنَ الْمَجازِ سُقْطٌ فِي يَدِهِ وَسُقْطٌ فِي يَدِهِ، مَضْمُومَتَيْنِ، أَيْ: زَلَّ، وَأَخْطَأَ، وَقِيلَ: نَدَمْ، كَمَا فِي الصَّحَّاحِ".

الصواب: أَسْقِطَ، بِالْبَنَاءِ لِلْمَجْهُولِ، يقال: سُقِطَ فِي يَدِهِ، وَسُقِطَ، وَقَالَ أَبُو عَمْرٍ: لَا يُقَالُ: أَسْقِطَ بِالْأَلْفِ عَلَى مَا لَمْ يُسْمَعْ  
فَاعْلُمْ... مِنَ النَّدَمِ، وَأَسْقِطَ أَيْ: نَدَم<sup>(10)</sup>.

(1) ابن منظور، لسان العرب، طلل، ج 11، ص 405.

(2) ابن الرومي، علي بن العباس ديوان شعر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2002، ج 2، ص 167.

(3) الزبيدي، تاج العروس، عبط، ج 19، ص 466.

(4) ابن منظور، لسان العرب، حلب، ج 1، ص 328.

(5) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، عبط، ج 3، ص 172.

(6) الزبيدي، تاج العروس، سقط، ج 19، ص 356.

(7) الزبيدي، تاج العروس، سقط، ج 19، ص 356.

(8) ابن منظور، لسان العرب، سقط، ج 7، ص 319. وابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، سقط، ج 2، ص 378.

(9) الزبيدي، تاج العروس، سقط، ج 19، ص 360.

(10) ابن منظور، لسان العرب، سقط، ج 7، ص 319.

وفي حديث عمر - رضي الله عنه - : "ولكَنِي أُوتَرُ حين ينام الضَّغطُى" هم الحمقى، والثُّوْكى<sup>(1)</sup>. والصَّواب: أُوتَرُ، بتسكين الواو لا بتحريكها، وبضم الهمزة.

وفي التاج<sup>(2)</sup>: "جاء في رأسه خُطَّةٌ: إذا جاء وفي نفسه حاجة، وقد عزم عليها، والعامة تقول: خُطبة، كذا في الصَّحَاحِ، زاد في اللسان: "وَكَلَامُ الْعَرَبِ الْأَوَّلُ". والعامة تقول: "خُطبة".

جاء في اللسان<sup>(3)</sup>: "والعامة تقول: في رأسه "خُطبة" وكلام العرب هو الأول.

وقد رجعنا "للصَّحَاحِ" فلم نجد ما ذكره الزبيدي البَشَّة، إِلَّا أَنْ يكون الزبيدي قد اطلع على نسخة من الصَّحَاحِ تختلف عما بين أيدينا اليوم. والذي جاء في الصَّحَاحِ<sup>(4)</sup>: "يقال: جاء في رأسه خُطَّةٌ، أَيْ: جاء وفي نفسه حاجة قد عزم عليها". كذا في الصَّحَاحِ، خطط. أمَّا قول الزبيدي: "والعامة تقول: "خُطبة" كذا في الصَّحَاحِ". فلم نجد هذا النص في الصَّحَاحِ، والذي في اللسان "خُطبة".

قلنا: ما ذكره صاحب "الصَّحَاحِ"، وكذا في "اللسان" من أَنَّ كلام العرب هو "خُطَّةٌ" وما ذكره ابن منظور أَنَّ العامة تقولها "خُطبة". قلنا: لعل "خُطَّةً" هي الأصل، و"خُطبة" جاءت على تحويل التضعيف؛ وفقاً لتعبير القدامي، أو المخالفة الصوتية بين المتماثلين وفق تعبير المحدثين.

وفي التاج<sup>(5)</sup>: "ومن سجعات الأساس: هذا زمانٌ عَمِّتْ فيه القرائح، واعطاطت الأذهان الواقع". الوجه: القرائح.

وفي التاج<sup>(6)</sup>: وقال ابن دريد: فرشط البعير فرشطةً: برک بروگا مسترخيًا، فألصق أعضاده بالأرض". والذي جاء في الجمهرة<sup>(7)</sup>: "إذا برک بروگا مُسْتَرْخِيًّا فألصق أعضاءه بالأرض".

(1) الزبيدي، تاج العروس، ضفت، ج 19، ص 453.

(2) الزبيدي، تاج العروس، خطط، ج 19، ص 252.

(3) ابن منظور، لسان العرب، خطط، ج 7، ص 288.

(4) الجوهرى، الصَّحَاحِ، خطط، ج 3، ص 1123.

(5) الزبيدي، تاج العروس، عيط، ج 19، ص 501.

(6) الزبيدي، تاج العروس، فرشط، ج 19، ص 256.

(7) ابن دريد، جمهرة اللغة، فرشط، ج 3، ص 339.

وفي التاج<sup>(1)</sup>: "وتتضضُّ منه حَقِّي: استطافته، أي: استوفيته شيئاً بعد شيء". الصواب: وتتضضُّ، بالباء، وتبضضُ حَقِّي منه، أي: استطافته قليلاً قليلاً"<sup>(2)</sup>.

وفي التاج<sup>(3)</sup>: "والطَّيَابُ كِتَابٌ: نَخْلٌ بِالْبَصَرَةِ: إِذَا أَرْطَبَ فَيُؤْخَرُ عَنِ الْخَرَافَهِ تَساقِطُ عَنِ النَّوَاهِ ...". وفي اللسان<sup>(4)</sup>: "والطَّيَابُ: نَخْلٌ بِالْبَصَرَةِ إِذَا أَرْطَبَ فَتُؤْخَرُ عَنِ الْخَرَافَهِ تَساقِطُ عَنِ النَّوَاهِ، فَبِقِيَتِ الْكُبَاسَهُ".

وفي التاج<sup>(5)</sup>: "أَنْشَدَ الْجَوَهْرِيُّ وَابْنَ هَشَامَ فِي شِرْحِ الْكَعْبَيَّةِ لِأَوْسَ بْنِ غِلَفَاءِ التَّمِيمِيِّ:

أَلَا قَالَتْ أُمَّامَهُ يَوْمَ غَوْلٍ  
تَقْطَعُ بَابَنِ غِلَفَاءِ الْحَبَالِ

الصواب: نقطع، بتحرٍيك القاف، كما في الجمهرة، صوب، والمُحكم، غلف، واللسان، صوب.

وفي التاج<sup>(6)</sup>: وفي كلام بيهس الملقب بالعمامة: لكن بالاثلات لحم لا يظلل، ويروى: بالاثلات. الصواب: الأثاث، بالثاء لا بالثاء، جاء في الصحاح<sup>(7)</sup>: "وفي المثل: لكن على الأثاث لحم لا يضلّ".

وفي التاج<sup>(8)</sup>: "لأنَّ الْفَرَسَ وَغَيْرَهُمْ عَادُوهُمْ تَقْدِيمَ الْمَضَافِ عَلَى الْمَضَافِ إِلَيْهِ إِلَّا غَالِبًا".

فُلُنا: لعن الصواب: تقديم المضاف إليه على المضاف، أما في العربية فلا يجوز تقديم المضاف إليه على المضاف<sup>(9)</sup>.

وفي التاج كذلك<sup>(10)</sup>: "قوله: أَنْوَفَهُمْ مِلْفَخَرَةٌ، عَلَى لِغَةِ الْيَمَنِ" الوجه: مِلْفَخَرٌ.

(1) الزبيدي، تاج العروس، بضم، ج 19، ص 76.

(2) الصاحب بن عياد، المحيط في اللغة، بضم، ج 7، ص 442. والجوهري، الصحاح، بضم، ج 3، ص 1066، وابن منظور، لسان العرب، بضم، ج 7، ص 118.

(3) الزبيدي، تاج العروس، طيب، ج 3، ص 288.

(4) ابن منظور، لسان العرب، طيب، ج 1، ص 567.

(5) الزبيدي، تاج العروس، غلف، ج 3، ص 212.

(6) الزبيدي، تاج العروس، أثيل، ج 27، ص 429.

(7) الجوهرى، الصحاح، أثيل، ج 4، ص 1621، وظلل، ج 5، ص 1755.

(8) الزبيدي، تاج العروس، سيب، ج 3، ص 84.

(9) انظر في ذلك: ابن جني، الخصائص، ج 2، ص 409.

(10) الزبيدي، تاج العروس، ج 3، ص 72.

وفي التاج كذلك<sup>(1)</sup>: "أشاب الرجل": شاب ولده، وتنطق الشيبة على اللحية الشائبة، قال شيخنا: وهذه عُرفية مولدة لا تعرفها العرب".

قال المحقق في الهمامش: عُرفية كذا بالأصل، ولعلها عراقية.

فُلّنا: عُرفية كما أثبّتها صاحب التاج لا عراقية، ويقصد أنها مما تعارف عليها العامة، من باب المجاز والتَّوسيع<sup>(2)</sup>. من ذلك: "الصراخ: الصياح، ثم تُجُوز به عن الاستغاثة، إذ لا يخلو منه غالباً، ثم صار حقيقة عُرفية فيه"<sup>(3)</sup>. ولعل قول الزبيدي: عُرفية مولدة هو الذي أوهم المحقق الكريم.

ويستعملها الزبيدي في معرض المجاز والاستعارة<sup>(4)</sup>.

وفي التاج<sup>(5)</sup>: "شب": وفي الحديث أن النبي - صلى الله عليه وسلم - ائترر ببردة سوداء فجعل سوادها يَسْبُ بياضه، وجعل بياضه يَسْبُ سوادها."

يَسْبُ بياضه، الصواب: يَسْبُ بضم الشين، كما في اللسان<sup>(6)</sup>، والنهاية لابن الأثير<sup>(7)</sup>.

وفي التاج<sup>(8)</sup>: "والتصبُّص": اشتداد الحرّ،

من صادرٍ أو واردٍ أيدي سبا<sup>(9)</sup> حتى إذا ما يومها تصبصبا

قال أبو زيد: أي: ذهبت إلا قليلاً، وقيل: أي: اشتَدَّ علىِ الجمر ذلك اليوم".

(1) الزبيدي، تاج العروس، شبب، ج3، ص174.

(2) ينظر: التاج: صرخ، ج7، ص291.

(3) الزبيدي، تاج العروس، صرخ، ج7، ص291.

(4) يُنظر: الزبيدي، تاج العروس: خطر، ج11، ص202.

(5) الزبيدي، تاج العروس، شبب، ج3، ص94.

(6) ابن منظور، لسان العرب، شبب، ج1، ص481.

(7) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، شبب، ج2، ص438.

(8) الزبيدي، تاج العروس، شبب، ج3، ص182.

(9) البيت للعجاج. ذكره ابن منظور في اللسان، ج2، ص94.

قال المحقق: الجمر: كذا في الأصل، واللسان، وفي هامش الأصل: قوله الجمر، لعل الصواب: الحرّ؛ ليناسب الاستشهاد به على ما قبله.

الصواب: التَّصْبِصُ: شَدَّةُ الْجَرَأَةِ وَالْخَلَافِ، وَالتَّصْبِصُ: اشتدادُ الْحَرَّ، قَالَ أَبُو زِيدٍ: أَيْ ذَهَبَ إِلَّا قَلِيلًا<sup>(1)</sup>.

قلت: المقوله الأخيرة ليست لأبي زيد، وإنما هي للأصمسي، جاء في التهذيب<sup>(2)</sup>: "وقال الأصمسي: تصبصب تصبصباً وهو أن يذهب إلا قليلاً، قال أبو زيد: تصبصب القوم: إذا تفرقوا؛ أنسد:

حتى إذا ما يومها تصبصبا

أي: ذهب إلا قليلاً، وقال الليث: التَّصْبِصُ: شَدَّةُ الْخَلَافِ وَالْجَرَأَةِ. يقال: تصبصب علينا فلان، وقال في قول الراجز:

حتى إذا ما يومها تصبصبا

أي: اشتدّ على الخمر ذلك اليوم. قلت: وقول أبي زيد أحبت إلى<sup>(3)</sup>.

ما نقله الزبيدي: وقول أبي زيد أحبت إلى، هو قول الأزهري كما لاحظنا، ولعل الصواب: الحرّ، كما جاء النص في (العين) ونقله صاحب (التهذيب) منسوباً للبيت كعادته.

قال الخليل<sup>(3)</sup>: "التصبصب: شدة الخلاف والجرأة، يقال: تصبصب علينا فلان، قال:

حتى إذا ما يومها تصبصبا

أي: اشتدّ على الحرّ ذلك اليوم.

وقد ذكر صاحب (الصحاب)<sup>(4)</sup> رواية أخرى لشاهد العجاج، قال: وقال الخليل بن أحمد: وقد شبه العجاج ظلام الليل بذلك، فقال:

(1) الزبيدي، تاج العروس، صبب، ج 3، ص 182.

(2) الأزهري، تهذيب اللغة، صبب، ج 12، ص 87.

(3) الفراهيدي، العين، صبب، ج 7، ص 91.

(4) الجوهري، الصحاح، طوف، ج 4، ص 1396.

## حتى إذا ما يومها تصبصبا وعمر طوفان الظلام الأثابا

قال محقق العين<sup>(1)</sup>: "الرجُرُ للعَجَاجِ ولم نجده في الديوان، وفيه - أي في التهذيب - : (الخمر) وما أثبتناه فمن اللسان".

وفي التاج<sup>(2)</sup>: وهذا قول أبي خيرة: ومثله بقولهم". ومثله: الصواب: ومثله، وهذه من هفوات الطباعة.

وفي التاج<sup>(3)</sup>: "فُسْمِعَاهُ قِيَادَهُ، لصوتَاهُ إِذَا مشَى". الصواب: فُسْمِعَاهُ قِيَادَهُ، لصوتَاهُما إِذَا مشَى<sup>(4)</sup>. وفي التاج المطبوع: فُسْمِعَاهُ قِيَادَهُ لصوتَاهُ إِذَا مشَى<sup>(5)</sup>. ويبدو أن المحقق نقل رسم الكلمة كما هي في التاج المطبوع !!!، وفي النهاية<sup>(6)</sup>: "لصوتَاهُما إِذَا مشَى".

وفي التاج: "كان يُخرج أَمَّهُ فَيَجْمِعُهَا". (كذا) الصواب: فَيَحْجِمُهَا .. والقصة عن المثل المشهور: أفرغ من حجام ساباط.

### المطلب الثاني: الأخطاء الطباعية:

وقد وقفت على عددٍ من الأخطاء الطباعية في تحقيق (التاج) وما كان ينبغي أن توجد في معجمٍ محققٍ، لكن لعل السرعة في إخراج (التاج) كان سبباً رئيساً في ذلك.

من ذلك: قال التابعية الجعدي، بدلاً من النابعة<sup>(7)</sup>.

وقال ابن خالويه: "مثُلُهُ: الْعَمَظُ وَالْعَمُوطُ"<sup>(8)</sup>. الصواب: الْعَمَظُ وَالْعَمُوطُ: وهو الشره والنهم<sup>(9)</sup>. وفي اللسان<sup>(10)</sup>: الْعَمَظُ، بالفتح.

(1) الفراهيدي، العين، صبب، ج 7، ص 91، هامش.

(2) الزبيدي، تاج العروس، شهرب، ج 3، ص 170.

(3) الزبيدي، تاج العروس، زمر، ج 11، ص 441.

(4) ابن منظور، لسان العرب، زمر، ج 4، ص 327.

(5) الزبيدي، تاج العروس، زمر، ج 11، ص 441.

(6) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، زمر، ج 2، ص 312.

(7) الزبيدي، تاج العروس، عيط، ج 19، ص 466.

(8) الزبيدي، تاج العروس، لمعظ، ج 19، ص 475.

(9) ابن دريد، جمهرة اللغة، لمعظ، ج 3، ص 368.

(10) ابن منظور، لسان العرب، لمعظ، ج 7، ص 460.

وفي التاج<sup>(1)</sup>: "في المحكم: عاطت الناقة" ، الصواب: الناقة، بلا تنوين.

وفي التاج<sup>(2)</sup>: "وكان الاسم هناك لا تحرك يأوه ما دام على هذه العدة" ، الصواب: على.

وفي التاج<sup>(3)</sup>: "والطوط" ، الصواب: الطوط، بلا تنوين.

وفي التاج<sup>(4)</sup>: "فسمي المزنوف ضرطاً" ، الوجه " المزنوف".

وفي التاج<sup>(5)</sup>: "وقول العامة: ( شمطة ) شمطة إذا أخذه باستيفاء مأخوذ من أكل الشاة بِشَمْطِهَا على التشبيه".

الصواب: شمطة.

وممّا جاء في التاج<sup>(6)</sup>: اشمعط الرجل: أهمله الجوهرى، وقال الأزهري: أي امتلأ غضباً، وكذا اشمعد كلاهما بالسین

والشين.

لعل الصواب: وكذلك اسمعده وشمعده، جاء في العباب الزاخر<sup>(7)</sup>: "واشمعط الرجل واسمعط: إذا امتلأ غضباً".

وفي اللسان<sup>(8)</sup>: "الأزهري: اسمعد الرجل وشمعد: إذا امتلأ غضباً، وكذلك اسمعط وشمعط".

وفي التاج كذلك<sup>(9)</sup>: "والضفاط: المُكاري الذي يُكرى الأحمال من قرية إلى قرية أخرى".

الأحمال: لعلها الأجمال؛ لأنّه بعد ذلك يقول<sup>(10)</sup>: الصفاطة: الإبل الحمولة التي يُحمل عليها من بلد إلى بلد.

(1) الزيبيدي، تاج العروس، عيط، ج 19، ص 497.

(2) الزيبيدي، تاج العروس، عيط، ج 19، ص 497.

(3) الزيبيدي، تاج العروس، طوط، ج 19، ص 461.

(4) الزيبيدي، تاج العروس، ضرط، ج 19، ص 446.

(5) الزيبيدي، تاج العروس، شمط، ج 19، ص 426.

(6) الزيبيدي، تاج العروس، شمعط، ج 19، ص 426.

(7) الصنفاني، العباب الزاخر، شمعط. سلسلة (الطاء)، ص 104.

(8) ابن منظور، لسان العرب، شمعط، ج 7، ص 337.

(9) الزيبيدي، تاج العروس، ضفط، ج 19، ص 454.

(10) الزيبيدي، تاج العروس، ضفط، ج 19، ص 454.

جاء في اللسان<sup>(1)</sup>: "وقيل: الضفاط: الجمال، والضفطة من الناس: الجمالون والمكارون".

وفي مطبوع التاج: ضفط: "الضفاط: الجلاب الذي يجلب الميرة والمتع إلى المدن". وفي المطبوع كذلك: الضفاط

كشداد: الجمالون عن ابن الأعرابي<sup>(2)</sup>.

وفي التاج<sup>(3)</sup>: "وقرأ ابن أبي عيلة". الصواب: عبلة، بالباء، وهو إبراهيم بن أبي عبلة، أحد القراء المشهورين.

وفي التاج<sup>(4)</sup>: الخضر: سعف النخيل وجريده الأخضر، هكذا سمعه الفراء عن العرب، وأنشد:

يظل يوم وزدها مُرَعِّفًا وهي خنطيل تجوس الخضرا

وفي اللسان<sup>(5)</sup>: "تظن" وكذلك في اللسان: خنطل، ونسب لسعد بن زيد مناة يخاطب أخاه مالك بن زيد مناة... وفي اللسان: خنشل: تظن.

وفي التاج<sup>(6)</sup>: "قال أبو زيد في كتابه: الهوشن والبوشن، والصواب: الهوشن بالشين.

### المبحث الثاني: معجم تهذيب اللغة للإمام الأزهري:

لم تخُل نشرة التهذيب من أخطاء تتوزع بين التصحيفات والتحريفات وأخطاء الطباعة.

من ذلك<sup>(7)</sup>: "ويقال: أجاديه أبواه إذا ولداه جواداً". الوجه: أجاد به.

وفي التهذيب<sup>(8)</sup>: "قال الأصممي: الجداء محدودٌ، يقال: فلان قليل الجداء عنك: أي قليل الغناء، والجَدَى من العطية مقصورٌ". الوجه: ممدودٌ وليس محدوداً.

(1) ابن منظور، لسان العرب، ضفت، ج 7، ص 343.

(2) الزبيدي، تاج العروس، ضفت، ج 19، ص 454.

(3) الزبيدي، تاج العروس، حطط ، ج 19، ص 202.

(4) الزبيدي، تاج العروس، خضر، ج 11، ص 179.

(5) ابن منظور، لسان العرب، خضر، ج 4، ص 249.

(6) ابن منظور، لسان العرب، خضر، ج 4، ص 249.

(7) الأزهري، تهذيب اللغة، أجاد، ج 11، ص 57.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، أجاد، ج 11، ص 58.

وفي التهذيب<sup>(1)</sup>: قال الليث: الترجية: دفع الشيء كما ترجي البصرة ولدها، أي: تسوقه. والصواب: البقرة، جاء في العين<sup>(2)</sup>: "الترجية: دفع الشيء كما ترجي البقرة ولدها، أي: تسوقه".

وفي التهذيب<sup>(3)</sup>: "والشرف: الإشفاء على حظر من خير أو شر". والصواب: حظر، جاء في العين<sup>(4)</sup>: "والشرف": الإشفاء على حظر من خير أو شر".

وفي التهذيب<sup>(5)</sup>: وقال شمر: وقال ابن الأعرابي: شولة العقرب التي تضرب بها سمى الشوكة والشب والشوكة والإبرة". الصواب كما في اللسان<sup>(6)</sup>: "قال شمر: شولة العقرب التي تضرب بها سمى الشولة والشبوبة والشوكة والإبرة".

وفي التهذيب<sup>(7)</sup>: "شفا كل شيء جرفه، وقال الله تعالى: (على شفا جرف هاو)، والجميع الأشفاء". الصواب: حرفه، جاء في العين<sup>(8)</sup>: "شفا كل شيء: حده وحرفه وجمعه أشفاء، وقيل: شفي وشفاه".

وفي التهذيب<sup>(9)</sup>: "أبو زيد: رمى فلان الأرض بجرائمها وأوراقه، إذا رمى بنفسه". والصواب: أرواقه، جاء في غريب الحديث<sup>(10)</sup>: "يقال: ألقى أرواقه". وفي العين<sup>(11)</sup>: "يقال: ألقى عليه أرواقه".

وفي التهذيب<sup>(12)</sup>: "أبو عبيدة عن الأحمر: بعير أزيم وأسجم وهو الذي لا يرغو. قال شمر: الذي سمعت: بعير أزجم بالزاي والجيم، وليس بين الأزيم والأزجم إلا تحويل الياء جيمًا. وأنشدنا أبو جعفر الهميسي وكان عالماً:

من كل أزجم شابك أنيابه  
ومقصفي بالهدل كيف يصلو

(1) الأزهري، تهذيب اللغة، زجا، ج 11، ص 551.

(2) الفراهيدي، العين، زجو، ج 6، ص 165.

(3) الأزهري، تهذيب اللغة، شرف، ج 11، ص 342.

(4) الفراهيدي، العين، شرف، ج 6، ص 252، وابن منظور، لسان العرب، شرف، ج 6.

(5) الأزهري، تهذيب اللغة، شال، ج 11، ص 412.

(6) ابن منظور، لسان العرب، شول، ج 11، ص 375.

(7) الأزهري، تهذيب اللغة، شفى، ج 11، ص 423.

(8) الفراهيدي، العين، شفا، ج 6، ص 288.

(9) الأزهري، تهذيب اللغة، جرمز، ج 11، ص 246.

(10) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ج 2، ص 278.

(11) الفراهيدي، العين، روق ج 5، ص 208.

(12) الأزهري، تهذيب اللغة، زجم، ج 10، ص 131.

وقال: أبو الهيثم: العرب يجعل الجيم مكان الزي؛ لأنّ مخرجهما من شجر الفم".

الصواب: والعرب يجعل الجيم مكان الياء. جاء في اللسان<sup>(1)</sup>: وليس بين الأزيم والأزجم إلّا تحويل الياء جيماً، والعرب يجعل الجيم مكان الياء؛ لأنّ مخرجهما من شجر الفم". وأنبأه: لعل الصواب أنيابه. وفي التهذيب<sup>(2)</sup>: "وباليمين وادٍ يقال له الجوف". الصواب: وباليمين. جاء في اللسان<sup>(3)</sup>: "وباليمين وادٍ يقال له الجوف".

وفي التهذيب<sup>(4)</sup>: "وقال ابن شميل: يقال للوادي نجوة، وللجليل نجوة، وللجلب نجوة". والصواب: للجلب، وللجلب الثانية مكرورة. قال عبيد:

فمن بنجوطه كمن بعقوته  
لمستكَنْ كمن يمشي بفرواح

الصواب: بفرواح، كما في ديوان عبيد بن الأبرص<sup>(5)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(6)</sup>: "كمثل شيطان الحِمَاط أعرَف".

الصواب: الحِمَاط، وهو شجر تألفه الحيات، جاء في العباب<sup>(7)</sup>: "وليس من شجرة أحب إلى الحيات من الحِمَاط".

وفي التهذيب<sup>(8)</sup>: "قال: والعصبة التي تنتشر هي العجابة". الصواب: العجابة، وهي عصبة في رسم الذابة"<sup>(9)</sup>.

في التهذيب<sup>(10)</sup>: "قال أبو إسحاق: يقول: لقد قلنا إذا بدراً وشططاً، وهو منصوب على الصدر". الوجه: على المصدر.

وفي التهذيب<sup>(11)</sup>: "وناقة شوشاء، ممدود، وقال حميد:

(1) ابن منظور، لسان العرب، رجم، زيم، ج 2، ص 262.

(2) الأزهري، تهذيب اللغة، جوف، ج 11، ص 209.

(3) ابن منظور، لسان العرب، جوف، ج 9، ص 34.

(4) الأزهري، تهذيب اللغة، نجا، ج 10، ص 200.

(5) عبيد بن الأبرص، ديوانه، تحقيق أشرف عدرا، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط 1، 1414 هـ\_1994 م، ص 62.

(6) الأزهري، تهذيب اللغة، شطن، ج 11، ص 313.

(7) الصغاني، العباب الراهن، سلسلة (الباء)، عرف، ص 209. والجوهري، الصحاح، عجرد، ج 2، ص 505. ابن منظور، لسان العرب، حمط، ج 7، ص 277.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، عجي، ج 11، ص 340.

(9) الجوهرى، الصحاح، عجو، ج 6، ص 2419. ابن سيده، المحكم، عجي، ج 2، ص 213.

(10) الأزهري، تهذيب اللغة، شسط، ج 11، ص 264.

(11) الأزهري، تهذيب اللغة، شوش، ج 6، ص 310.

## من العيش شوشهاء مراقٌ ترى بها لدوياً من الأنساع فداً وتواماً (1)

الصواب: من العيش، الأنساع: تحريف صوابه: الأنساع.

والرواية في ديوان حميد<sup>(2)</sup>: فجاء بشوشةٍ.

وفي التهذيب<sup>(3)</sup>: واحتَّجَ بقوله: (كأنْ شائِيهما شعيب). قال المحقق في الهاشم: اللسان، شنن من غير نسبة.

التخريج: الشاهد لعبد بن الأبرص<sup>(4)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(5)</sup>: وأنشد أبو عبد الحضرمي بن عامر:

أُورثَ ذُوَّا شصائِصاً تِلَا  
أُورثَ ذُوَّا الكِرَامَ وَأَنْ

الصواب: أُرزاً<sup>(6)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(7)</sup>: "وتقول: وشكَانَ ذا خُروجاً وسرعانَ ذا خُرجاً. الصواب: ذا خروجاً<sup>(8)</sup>".

وفي التهذيب<sup>(9)</sup>: "أبو عبد: العَدَيْسُ الكناني". الصواب: العَدَيْسُ، وهو راوية لغة، أعرابي معروف، وقد ذكر الأزهري مروياتٌ كثيرةً عنه.

وفي التهذيب<sup>(10)</sup>: ويقال لمسك السخلة ما دامت ترضع الشكوة".

(1) ابن منظور، لسان العرب، شوش، ج6، ص310. والفراهيدي، العين، مرق، ج5، ص94.

(2) حميد بن ثور الهمالي، ديوانه، ص21. والفراهيدي، العين، ج6، ص299. وابن منظور، لسان العرب، شوش، ج6، ص310.

(3) الأزهري، تهذيب اللغة، شن، ج11، ص280.

(4) عبد بن الأبرص، ديوانه، ص38. والبيت في معلقته المشهورة: غيناكَ دمعُهُما سروبٌ \*\*\* كأنْ شائِيهما شعيبٌ

(5) الأزهري، تهذيب اللغة، شص، ج11، ص263.

(6) البيت في الفراهيدي، العين، نيل ج8، 329 دون عزو، وفي ابن دريد، الجمهرة، نيل بلا عزو، والجوهري، الصحاح شخص بلا عزو، ولحضرمي بن عامر قالها في جزء بن سنان بن مولأة حين اتهمه بفرجه بموت أخيه، والصغاني، العباب، جزاً، وفي الأزهري، تهذيب اللغة، شخص، نيل

بلا عزو، وفي اللسان، جزاً، شخص، نيل لحضرمي. وكذا في الزبيدي، التاج شخص لحضرمي ونيل لحضرمي.

(7) الأزهري، تهذيب اللغة، شت، 11ج، ص269.

(8) ابن منظور، لسان العرب، شت، ج2، ص49. والزبيدي، تاج العروس، شت، ج4، ص578.

(9) الأزهري، تهذيب اللغة، جندب، ج11، ص253.

(10) الأزهري، تهذيب اللغة، شكا، ج10، ص299.

الصواب: مَسْكٌ، بفتح الميم<sup>(1)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(2)</sup>: "وقال أبو عبيدة وغيره: شمت العاطس وشمته إذا دعا له، وكل داع لأحدٍ بخير فهو مشمت له، قال: والشين أعلى، وأفتشى في كلامهم".

الصواب: في الثانية وسمته، جاء في اللسان<sup>(3)</sup>: وتشميست العاطس: الدُّعاء له، ابن سيده: شمت العاطس وسمت عليه دعا له ألا يكون في حال يشمت به فيها، والشين لغة عن يعقوب، وكل داع لأحدٍ بخير فهو مشمت له ومسمت، بالشين والشين، والشين أعلى وأفتشى في كلامهم. وحُكِي عن ثعلب أَنَّه قال: الأصل فيها الشَّين، من الشَّمَتْ، وهو القصد والهُدُي".

وفي التهذيب<sup>(4)</sup>: "أبو عبيد عن الأصمسي: قال: الشَّدُّبُ: قطع السجَرَ، الواحدة شَذْبَةٌ".

الصواب: الشَّجَرُ، جاء في الصَّاحِحِ<sup>(5)</sup>: الشَّذَبَةُ: بالتحريك: ما يقطع مما تفرق من أغصان الشجر، ولم يكن في لِّيَهُ، والجمع الشَّذَبَ".

وفي التهذيب<sup>(6)</sup>: ويقال: انفشت علَّةٌ فلان إذا أقبل منها".

الصواب: أُقِيلَ منها<sup>(7)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(8)</sup>: الليث: شَمَصَ فلان الدوابَ إذا طردها طرداً عنيفاً، قال: ولا يقال: هذا إلا بالصاد، وهو الحُثُّ، فأما التشميص فأن تتحسه حتى يفعل فعل الشَّمَوس".

الصواب: فأن تتحسه، كما في اللسان<sup>(9)</sup>.

(1) ابن دريد، جمهرة اللغة، شكو، ج 3، ص 69. وابن منظور، لسان العرب، شكا، ج 14، ص 440.

(2) الأزهري، تهذيب اللغة، شمت، ج 11، ص 226.

(3) ابن منظور، لسان العرب، شمت، ج 2، ص 52.

(4) الأزهري، تهذيب اللغة، شذب، ج 11، ص 334.

(5) الجوهري، الصحاح، شذب، ج 1، ص 152.

(6) الأزهري، تهذيب اللغة، فش، ج 11، ص 288.

(7) الأزهري، تهذيب اللغة، فش، ج 11، ص 288.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، شمس، ج 11، ص 297.

(9) ابن منظور، لسان العرب، شمس. وفيه: الشموس، ج 7، ص 49.

وفي التهذيب<sup>(1)</sup>: "وقال أبو عبيدة: سُمِّيَ الشُّرَطُ شُرَطًا لأنَّهُمْ أَعْدَوْا". في اللسان<sup>(2)</sup>: "وقال أبو عبيدة: سُمِّيَ الشُّرَطُ شُرَطًا؛ لأنَّهُمْ أَعْدَاءٌ".

وفي التهذيب<sup>(3)</sup>: "ويقال: مقاء مُجَئٍ، وهو أن يقابل بين الرُّقعتين، الوهْي من ظاهر وباطن".

الصواب: ويقال: سِقاء مُجَئٍ، وهو أن يقابل....."<sup>(4)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(5)</sup>: ثعلب عن ابن الأعرابي: قال: يقال للرجل المشقوق الشفة السفلی أفح، وفي العلیا: أعلم".

الصواب: أفح، بالحاء، رجل أفح: مشقوق الشفة السفلی<sup>(6)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(7)</sup>: "وقال أبو عبيدة: في رؤوس المِرْفَقِين إبرة وهي شظية لاصقة بالذراع، ليست منها، قال: والسُّظَا: عظم لاصق بالركبة". والصواب: بالركبة<sup>(8)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(9)</sup>: ويقال للكلب إذا وَلَغَ فِي الإِنَاءِ: قد رَشَنْ رُشُونًا، وأنشد:

لِيس بِقُصْلٍ حَلِسٍ حَلْسٌ      عَنِ الْبَيْوَتِ رَاسِنِ مِقْمٍ

الصواب: راشن. بقصل: الصواب: بـَقَيْصَل<sup>(10)</sup>.

وعُزِيَ الشِّعْرُ لِمَالِكَ بْنِ مَرْدَاسِ فِي التَّاجِ<sup>(11)</sup>.

(1) الأَزْهَرِيُّ، تَهْذِيبُ الْلُّغَةِ، شَرْطٌ، ج 11، ص 309.

(2) ابْنُ مَنْظُورٍ، لِسَانُ الْعَرَبِ، شَرْطٌ، ج 7، ص 330.

(3) الأَزْهَرِيُّ، تَهْذِيبُ الْلُّغَةِ، جَأَيٌ، ج 11، ص 231.

(4) ابْنُ مَنْظُورٍ، لِسَانُ الْعَرَبِ، جَوَأٌ، ج 1، ص 51.

(5) الأَزْهَرِيُّ، تَهْذِيبُ الْلُّغَةِ، شَرْمٌ، ج 11، ص 362.

(6) الفَراهِيدِيُّ، الْعَيْنُ، فَلْحٌ، ج 231، 3. الْجَوَهِرِيُّ، الصَّاحَاحُ، فَلْحٌ، ج 3، ص 393.

(7) الأَزْهَرِيُّ، تَهْذِيبُ الْلُّغَةِ، شَطَا، ج 11، ص 398.

(8) ابْنُ مَنْظُورٍ، لِسَانُ الْعَرَبِ، شَطَا، ج 14، ص 433.

(9) الأَزْهَرِيُّ، تَهْذِيبُ الْلُّغَةِ، شَطَا، ج 11، ص 398.

(10) ابْنُ سِيدَهُ، الْمَحْكَمُ، حَلَمٌ، ج 3، ص 363.

(11) الزَّبِيدِيُّ، تَاجُ الْعَرَوْسِ، قَصْلٌ، ج 30، ص 254.

وفي التهذيب<sup>(1)</sup>: قال أبو عبيدة: يتقّكون أي: يتندمون.

الصواب: يتقّكون: يتندمون يتعجبون من شأن أنفسهم<sup>(2)</sup>. وفي اللسان: "أَرْدَ شُنُوْهَ يَقُولُونَ: يِتَقَّهُونَ، وَتَمِيمٌ يَقُولُ:

يِتَقَّهُونَ، أَيْ: يِتَنَدَّمُونَ"<sup>(3)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(4)</sup>: "الْفَنُكُ: الْكَذِبُ، وَالْفَنُكُ: الْتَّعْدِيُّ، وَالْفَنُكُ: الْلَّجَاحُ". الصواب: الْلَّجَاحُ كَمَا فِي التَّاجِ<sup>(5)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(6)</sup>: قال أبو تراب: قال الأصمسي: ماء لا ينفك ولا ينحر. الصواب: لا ينحر<sup>(7)</sup>

وفي التهذيب<sup>(8)</sup>: "وَالْمَعْنَى أَنَّ الَّذِي جَنَى فَهُدِمَ هُوَ الَّذِي بَنَى بَغْيَرِ تَدْبِيرٍ فَاحْتَاجَ إِلَى نَقْصٍ مَا عَمِلَهُ، وَإِفْسَادِهِ".

الصواب: إلى نقص، بالضاد.

وفي التهذيب<sup>(9)</sup>: وقال غيرُ الليث: الماجل: الجبة التي يجتمع فيها مياه الأمطار في الدُور". الصواب: الجيأة،  
بالياء، وهي (الجيأة التي تجتمع فيها مياه الأمطار من الدُور)<sup>(10)</sup>. وفي اللسان كذلك<sup>(11)</sup>: "وَالْمَاجِلُ بَقْتَحُ الْجَيْمَ، وَهَمْزَةُ قَبْلِهَا،  
قَالَ أَبُو عُمَرُو: وَهُوَ مَثْلُ الْجَيْمَةِ".

وفي التهذيب<sup>(12)</sup>: "بعضهم لا يهمز الماجل، ويكسر الجيم، فيقول: الماجل، و يجعله من المجل، وهو الماء يجتمع  
في النقطة تمتليء ماءً من عمل أو حرق".

(1) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ج 1، ص 1444. ابن منظور، لسان العرب، حم.

(2) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ج 1، ص 1444. ابن منظور، لسان العرب، حم.

(3) ابن منظور، لسان العرب، فنك، ج 13، ص 524.

(4) الأزهري، تهذيب اللغة، فنك، ج 10، ص 281.

(5) الزبيدي، تاج العروس، فنك، ج 27، ص 308.

(6) الأزهري، تهذيب اللغة، فنك، ج 10، ص 281.

(7) الفراهيدي، العين، فنك، ج 5، ص 383.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، جنن ، ج 10، ص 196.

(9) الأزهري، تهذيب اللغة، أجل، ج 10، ص 194.

(10) ابن منظور ، لسان العرب، أجل، ج 11، ص 12.

(11) ابن منظور ، لسان العرب، محل، ج 11، ص 616.

(12) الأزهري، تهذيب اللغة، أجل، ج 10، ص 194.

التصويب في اللسان<sup>(1)</sup>: "ويجعله من المَجْلُ، وهو الماء يجتمع في النَّفْطَةِ تمتَّعٌ ماءً من عملٍ أو حَرَقٍ". والنَّفْطَةُ: بالفتح، والنَّفْطَةُ بالكسر، والنَّفْطَةُ - مثال كلمة - أي: الجَرِيَّ، أو الْبَرَثَةُ، أو رَقُ جَذْهَا من العمل فصار فيها كالماء<sup>(2)</sup>.

جاء في العين<sup>(3)</sup>: " والنَّفْطُ: قَيْحٌ يخرج من اليدين من العمل ملآن ماءً، وقد نطفتُ وأنطفها العمل، وإن انفقأت تاك النَّفْطَةُ فهي أيضًا كذلك لم تصلب، فإذا صلبت صارت: مَجْلَةً".

وفي التَّهذيب<sup>(4)</sup>: "وقال أبو زيد: يقال: جارِيَّةٌ بَيْنَةُ الْجَرَابَةِ وَالْجَرَاءِ". الصَّوابُ: الْجَرَابَةُ، بِالْيَاءِ، جاء في الصَّاحَاحِ<sup>(5)</sup>: "جارِيَّةٌ بَيْنَةُ الْجَرَابَةِ، بِالْفَتحِ، وَالْجَرَاءِ وَالْجَرَاءِ".

وفي التَّهذيب<sup>(6)</sup>: " قال أبو زيد: سُحِيتُ الطَّيْرَ وَجَفَلَتُهُ إِذَا جَرْفَتُهُ". الصَّوابُ: الطَّيْرُ، جاء في المَحْكَمِ: "سُحِيَ الطِّينُ وَسُحِيَهُ وَسُحَاهُ سَحْيَا": قَشْرَهُ.

قال ابن السَّكِيتِ: جَلَفْتُ الطِّينَ عَنْ رَأْسِ الدَّنَى جَلَفًا: قَشْرَتُهُ، أبو زيد: سُحِوتُ الطِّينَ عَنِ الْأَرْضِ أَسْحَوْهُ وَأَسْحَاهُ سَحْوًا: قَشْرَتُهُ<sup>(7)</sup>.

وجاء في التَّهذيب<sup>(8)</sup>: "وَاجْلَبُ الرَّجُلُ: إِذَا تُنْجِتُ ناقَتَهُ سَقْبَا، وَكَذَلِكَ إِذَا كَانَتْ إِبْلُهُ تُنْجِي الْدَّكُورَ فَقَدْ أَجْلَبَ، وَإِذَا كَانَتْ تُنْجِي الإِنَاثَ فَقَدْ أَجْلَبَ، وَيُدْعَوُ الرَّجُلُ عَلَى صَاحِبِهِ فَيَقُولُ: أَجْلَبْتُ وَلَا أَحْلَبْتُ، أَيْ: كَانَ نَتَاجُ إِبْلِكَ ذَكُورًا لَا إِنَاثًا؛ لِيَذْهَبَ لِبَنَهُ".

فُلَّنا: لَعَلَّ الصَّوابُ فِي أَجْلَبِ الثَّانِيَةِ أَحْلَبُ، مِنَ الْحَلْبِ، دَلِيلُ ذَلِكَ مَا جَاءَ فِي اللَّسَانِ<sup>(9)</sup>: "وَيُدْعَوُ الرَّجُلُ عَلَى صَاحِبِهِ فَيَقُولُ: أَجْلَبْتُ وَلَا أَحْلَبْتُ، أَيْ: كَانَ نَتَاجُ إِبْلِكَ ذَكُورًا لَا إِنَاثًا؛ لِيَذْهَبَ لِبَنَهُ".

(1) ابن منظور، لسان العرب، أَجْلُ، ج 11، ص 12.

(2) الصَّاغَانِيُّ، العِبَابُ الْأَزَّاَرُ، نَفْطُ، سَلْسَلَةُ (الْطَّاءِ)، ص 215.

(3) الفراهيدِيُّ، الْعَيْنُ، نَفْطُ، ج 7، ص 437.

(4) الأَزْهَرِيُّ، تَهذِيبُ الْلُّغَةِ، ج 11، ص 174.

(5) الْجَوَهِرِيُّ، الصَّاحَاحُ، ج 6، ص 2301.

(6) الأَزْهَرِيُّ، تَهذِيبُ الْلُّغَةِ، ج 11، ص 89.

(7) ابن سِيدَهُ، الْمَحْكَمُ، سَحَا، ج 3، ص 480.

(8) الأَزْهَرِيُّ، تَهذِيبُ الْلُّغَةِ، ج 11، ص 91.

(9) ابن منظور، لسان العرب، حَلْبُ، ج 1، ص 330.

وفي التهذيب<sup>(1)</sup>: "سلمة عن الفراء، قال: جَمْعُ جُلْبَةٍ وهي السَّنَةُ الشَّبِيعَاءُ ". الصَّوابُ: الشَّبِيعَاءُ، كما في اللسان<sup>(2)</sup>: "سَنَةٌ شَبِيعَاءٌ: شَدِيدَةٌ".

وفي التهذيب<sup>(3)</sup>: "ويقال: إنَّه شَمِيقٌ لَمِيقٌ ، وسُمْجٌ لِمِجٌ وسَمْجٌ لَمِحٌ، كُلُّ ذَلِكَ حَكَاهُ الْحَيَانِيُّ ". شَمِيقٌ، صَوْبَاهُ:  
لَسْمِيقٌ<sup>(4)</sup>.

<sup>(5)</sup> وفي التهذيب: "ويقال للأليل التي يرثها الدجل فيكثر بها إبله نافحة أيضاً". الوجه: الرجل.

<sup>(6)</sup> وفيه: "وَحَلَّ العَحَاجُ الْكَرَّ حَلَّا يُقَادُ بِهِ السُّفُنُ عَلَى الْمَاءِ". والصواب: "حلّا" <sup>(7)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(8)</sup>: "وقال إبراهيم التخعي في قوله: مُزجاة: وما أرها إلا القليلة، وقليل كانت متاع الأعراب: الصُوف والسمن".

**الصواب:** وقيل: جاء في اللسان<sup>(9)</sup>: " وقيل: كانت متابعة الأعراب الصوف والسمن":

وفي التهذيب<sup>(10)</sup>: "وقال: والنُّكْرَة: اسْمٌ لِمَا خَرَجَ مِنَ الْحَوَلَاءِ، وَهُوَ الْخُرَاجُ مِنْ قَيْحٍ، أَوْ دِمٍ كَالصَّدِيدِ، وَكَذَلِكَ مِنَ الرَّجَبِ". الصَّوَابُ: الْخُرَاجُ، بِالْتَّشِيدِ، وَالرَّجَبُ: تَصْحِيفُ صَوَابِهِ: الرَّجَبُ، وَقَدْ جَاءَ التَّصْنُّعُ كَلَّهُ فِي الْعَيْنِ<sup>(11)</sup>، وَالْمُحْكَمِ<sup>(12)</sup>، وَاللِّسَانِ<sup>(13)</sup>.

<sup>1)</sup> الأزهري، تهذيب اللغة، ج1، ج11، ص102.

(2) ابن منظور، لسان العرب، شهب، ج 1، ص 508.

(3) الأزهري، تهذيب اللغة، لمج، ج 11، ص 104.

(4) الجوهرى، الصحاح، لمج، ج 1، ص 331.

(5) الأزهري، تهذيب اللغة، نفح، ج 11، ص 116.

(6) الأزهري، تهذيب اللغة، كر، ج 9، ص 327.

(7) الفراهيدى، العين، كر، ج 5، ص 277. وابن منظور، لسان العرب، كر.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، زجا، ج 11، ص 155.

(9) ابن منظور، لسان العرب، زجا، ج 14، ص 355.

(10) الأزهري، تهذيب اللغة، نكر، ج 10، ص 192.

(11) الفراهيدي، العين، نكر، ج 5، ص 355.

12) ابن سیده، المحکم، نکر، ج6، ص803.

(13) ابن منظور، لسان العرب، نكر، ج 5، ص 234.

وفي التهذيب كذلك<sup>(1)</sup>: "وقال الليث: الشُّكُلُ: فقدان الحبيب". الشُّكُلُ تصحيف، والصواب: النُّكُلُ، بالثاء، كما في العين<sup>(2)</sup>.

وفي التهذيب كذلك<sup>(3)</sup>: وهذه الأبيات قيل: إنها لعنة، وقال ابن خالويه: إنها لخز بن لوزان السُّدوسي، تصحيف، والصواب: خَرَزُ بن لوزان السُّدوسي.

وفي التهذيب<sup>(4)</sup>: "وَيُشَوِّدُ (وكذبوا بآياتنا كذابا)" . والصواب: ويُشَدِّدُ، وهذه من هفوات الطباعة.

وفي التهذيب<sup>(5)</sup>: "وروى أبو العباس عن ابن الأعرابي أنه قال: يُقال: اسْتَمْكَثَ الْعُدُّ فَافْتَحْهُ، وَالْعُدُّ: الْبَرْةُ، واستمكاثها: أن تمتليء قيحاً، وفتحها: فضخها عن قيحة". فاقبته، الصواب كما في اللسان<sup>(6)</sup>: "فَاقْبَحْهُ، أي ابيض رأسه من القيح، فاضْطَحَهُ حتى تمسح عن قيحة، وكل شيءٍ كسرته، فقد قَبَحْتَهُ، ابن الأعرابي: يقال: قد استمكثت الْعُدُّ فاقبَحْهُ، وَالْعُدُّ: الْبَرْةُ، واستمكاثه اقترابه للانفاقاء".

ودليل ذلك ما جاء في المحيط للصاحب بن عباد<sup>(7)</sup>: "وَقَبَحْتُ الْبَرْةَ: إِذَا عَصَرْتَهُ قَبْلَ أَنْ تَخْرُجْ بِيَضْتِهِ، وَنَاقَةٌ قَبِيحةٌ الشَّخْبُ: أي واسعة الأحوال".

وفي التهذيب<sup>(8)</sup>: "أَصْلُ الْكَبْثُ: الْكَبْدُ...." والوجه: الكبُثُ. ومثله: إن كانت الناءُ أصلية من تبوك، والوجه: الناءُ. ومثله: قد بلغ الحافر الكدية، والوجه: الكدية<sup>(9)</sup>.

(1) الأزهري، تهذيب اللغة، شكل، ج 10، ص 180.

(2) الفراهيدي، العين، شكل، ج 5، ص 349.

(3) الأزهري، تهذيب اللغة، ج 10، ص 172، هامش المحقق، رقم 7.

(4) الأزهري، تهذيب اللغة، كذب، ج 10، ص 171.

(5) الأزهري، تهذيب اللغة، تمه، ج 10، ص 128.

(6) ابن منظور، لسان العرب، قبح، ج 3، ص 286.

(7) الصاحب بن عباد، المحيط في اللغة، قبح، ج 2، ص 364.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، كبد، ج 10، ص 153.

(9) الأزهري، تهذيب اللغة، تبك، ج 10، ص 154. وكذا، ج 10، ص 323. وانظر مثل هذه الأخطاء الطباعية: وكد، ج 10، ص 330. وكان، ج 10، ص 372، ج 10، ص 376. كان، ج 10، ص 376. سكت، ج 10، ص 249. ج 10، ص 264. ج 10، ص 48.

وفي التهذيب<sup>(1)</sup>: "وقال الكسائي: الشُّكْمُ: العِوَصُ. العِوَصُ: تصحيف، صوابه: العِوَصُ<sup>(2)</sup>".

وفي التهذيب<sup>(3)</sup>: "... تقويم الصَّعَدَةِ بِالسِّكَنِ، وَهُوَ النَّارُ". الصَّوابُ: السِّكَنُ، بفتح السين<sup>(4)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(5)</sup>: "وَأَكْلَازٌ كَانَ فِي الْأَصْلِ: أَكْلَازٌ. لَعُلَ الصَّوابُ: وَأَكْلَازٌ كَانَ فِي الْأَصْلِ أَكْلَازٌ. جَاءَ فِي الْعَيْنِ<sup>(6)</sup>:

"اَكْلَازُ الرَّجُلِ اَكْلَازًا: وَهُوَ انْقَبَاضٌ فِي جَفَاءِ لَيْسَ بِمُطْمَئِنٍ".

وفي التهذيب<sup>(7)</sup>: "وَإِنَّمَا مُنَكَّا أَصْلَهُ مُؤْتَكًا مِثْلَ مُنَقَّ أَصْلَهُ مُؤْنَقٌ". الصَّوابُ: مُنَقَّ أَصْلَهُ مُؤْنَقٌ<sup>(8)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(9)</sup>: "وَكَانَ التَّوْرِيكُ فِي الْيَمِينِ نِيَّةً يَنْوِيهَا الْخَالِفُ غَيْرُ مَا تَوَهَا مُسْتَحْلِفُهُ". الصَّوابُ: الْحَالِفُ، وَغَيْرُ مَا

نَوَاهُ مُسْتَحْلِفُهُ<sup>(10)</sup>.

وفي التهذيب<sup>(11)</sup>: "تَهَمَّ التَّوْبَ وَتَهَنَّ: إِذَا تَفَسَّأَ، مَهْمُوزَاتٍ". الصَّوابُ: تَهَنَّ، جَاءَ فِي الْلِسَانِ<sup>(12)</sup>: "وَتَهَنَّ التَّوْبَ: نَقْطَعُ وَبِلِي بِالْتَّاءِ بِالثَّنَتَيْنِ، وَكَذَلِكَ تَهَمَّ بِالْمَيْمِ وَتَفَسَّأُ". أَمَّا تَهَنَّ، فَمِنْهُ الْهُنَاءُ وَهِيَ: "بَقِيَّةُ الْهُنَاءِ، وَهُوَ الْقَطْرَانُ الَّذِي تَهَنَّ بِهِ إِلَيْلُ، أَوِ الْكَحْلُ الَّذِي تَهَنَّ بِهِ إِلَيْلُ<sup>(13)</sup>".

(1) الأزهري، تهذيب اللغة، ثلم، ج 10، ص 34.

(2) ابن منظور، لسان العرب، شكم، ج 12، ص 324.

(3) الأزهري، تهذيب اللغة، سكن، ج 10، ص 69.

(4) ابن منظور، لسان العرب، سكن، ج 13، ص 213.

(5) الأزهري، تهذيب اللغة، كلز، ج 10، ص 98.

(6) الفراهيدي، العين، كلز، ج 5، ص 321.

(7) الأزهري، تهذيب اللغة، تكى، ج 10، ص 333.

(8) ابن منظور، لسان العرب، وكأ، ج 1، ص 200.

(9) الأزهري، تهذيب اللغة، ورك، ج 10، ص 352.

(10) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ورك، ج 5، ص 176. الزبيدي، تاج العروس، ورك.

(11) الأزهري، تهذيب اللغة، هيم، ج 6، ص 247.

(12) ابن منظور، لسان العرب، هتا، ج 1، ص 179، الزبيدي، تاج العروس، هتا.

(13) ابن سيده، المحكم، عرب، ج 2، ص 126، وكلح، ج 3، ص 41.

## الخاتمة:

لابدّ بداية من إنصاف مؤلفي المعجمين الجليلين وذكر جهودهما العظيمة في تأليف مصدرين كبيرين من مصادر الدراسة اللغوية، التي لا يمكن لباحث في مجال المعاجم اللغوية أن يتجاوزهما؛ فهما من الركائز الراسخة والمحيطات المهمة في رحلة تأليف المعجم العربي، ولا يقلّ عن ذلك الفضل ما قام به محققو هذين المعجمين، وما بذلوه من جهود كبيرة في إيصال هذه الأسفار العلمية ذات الفوائد الكبيرة إلى المتلقّي العربي، فهي جهود لا يقدرها حقّ قدرها إلاّ من عزف التحقيق وصار في ركبها.

وبعد، فقد خلصت هذه الدراسة لنتائج عدّة يمكن إجمالها فيما يلي:

إنّ هنالك جملةً من المسائل واللاحظ والتبيهات اللغوية التي انتشرت في مُعجمي تاج العروس وتهذيب اللغة، وهذا أمرٌ دائم التكرار في جلّ كتب التراث، وقد بدا واضحًا جلياً في المعجمين اللذين أختصا بالدراسة.

بعد حصر هذه التبيهات واللاحظ ومحاولة تحليلها والوقوف \_من قبل الباحثين\_ على تصويب ما عرض لهذه الأسفار الجليلة من الخطأ، فقد بدا أنّ هذه التبيهات واللاحظ هي من باب التصحيف والتحريف وبعضها الآخر مردّ إلى أخطاء في الطباعة، زيادة على أخطاء قراءة الشّعر.

ولابدّ من الإشارة أنّ هذه المراجعات لا تسليّب هذه الأسفار محاسنها، فقد أخرجت إخراجاً حسناً، فبذل كلّ محقق منهم طاقته القصوى لخدمة تراثنا اللغوي، والعصمة لله وحده، والله نسأل أن تكون قد أسهمنا ببعض مما يمكن أن يخدم تراثنا العتيق، ولغتنا الجليلة.

## المصادر والمراجع

### المراجع باللغة العربية:

- ابن الأثير مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري، (ت606هـ)، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: محمود محمد الطناحي وطاهر أحمد الزاوي، دار إحياء الكتب العربية، (د.ط)، (د.ت).
- الأزدي، أبو بكر محمد بن الحسن ابن دريد (ت321هـ)، جمهرة اللغة، تحقيق منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1987م.
- الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد (ت370هـ)، تهذيب اللغة، تعليق: عمر سلامي وعبد الكريم حامد، إشراف محمد عوض مرعبي، بيروت \_لبنان، دار إحياء التراث، ط1، (1421هـ-2001م).
- بسج، أحمد حسن، ديوان ابن الرومي، منشورات محمد علي بيضون، بيروت \_لبنان، دار الكتب العلمية، ط3، (1423هـ-2002م).
- الشعالي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل (ت429هـ)، ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، صيدا بيروت، المكتبة العصرية، ط1، (1424هـ-2003م).
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت392هـ)، الخصائص، تحقيق: محمد علي التجار، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط5، (2010).
- الجوهرى، إسماعيل بن حماد، الصحاح(ت393هـ)، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق، أحمد عبد الغفار العطار، بيروت -لبنان، دار العلم للملايين، ط3، (1404هـ\_1984م).
- ابن خالويه، أبو عبدالله الحسين بن أحمد(ت370هـ)، رسالة في أسماء الأسد، تحقيق: محمود جاسم، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط2، (1989م).

- الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج وآخرون، الكويت، التراث العربي سلسلة تصدرها وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت، (1385هـ، 1965م).
- الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد (ت 538هـ)، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، بيروت\_ لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، (1419هـ\_ 1998م).
- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت 458هـ)، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، منشورات محمد علي بيضون، بيروت\_ لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، (1421هـ - 2000م).
- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت 458هـ)، المخصص، تحقيق: خليل إبراهيم ج قال، بيروت\_ لبنان، لجنة إحياء التراث.
- ابن الشجري، أبو السعادات هبة الله بن علي بن محمد (ت 542هـ)، ما اتفق لفظه واختلف معناه، تحقيق: أحمد حسن بسج، بيروت\_ لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، (1417هـ\_ 1996م).
- الصغاني، الحسن بن محمد بن الحسن (ت 650هـ)، العباب الزاخر والباب الفاخر، تحقيق: محمد حسن آل ياسين، العراق، دار الرشيد للنشر، وزارة الثقافة والإعلام، سلسلة المعاجم والفالئر، (1979م).
- ابن عباد، الصاحب (385م) المحيط في اللغة، تحقيق: الشيخ محمد حسن آل ياسين، عالم الكتب، ط1، (1414هـ - 1994م).
- العسكري، الحافظ أبو أحمد الحسن بن عبدالله، أخبار المصحفين، تحقيق صبحي البكري السامرائي، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 1406هـ\_ 1986م.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت 175هـ)، العين، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، ط2، الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت 175هـ)، العين، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، ط2،
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (817هـ)، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1412هـ\_ 1991م.

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711 هـ)، لسان العرب، بيروت - لبنان، دار صادر، ط١، الميمني، عبد العزيز، ديوان حميد بن ثور الهلايلي، القاهرة، دار الكتب المصرية، 1371هـ-1951م.

- ابن التديم، أبو الفرج محمد بن أبي يعقوب إسحاق (ت 380هـ)، الفهرست، ضبطه يوسف علي الطويل، ووضع فهارسه: أحمد شمس الدين، بيروت - لبنان، دار الكتب العلمية، ط٣، (2010م).

- نصار، حسين ديوان، عبيد بن الأبرص، مصر، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ط١، (1377هـ\_1957م).

#### المراجع باللغة الأجنبية:

- Ibn al-Athīr Majd alldyn Abū alss‘ādāt al-Mubārak ibn Muḥammad aljzrī, (t606h), al-nihāyah\_ fī Gharīb al-ḥadīth wa-al-athar, tāḥqīq : Maḥmūd Muḥammad al-Tanāḥī wṭāhr Aḥmad al-Zāwī, Dār Ihyā’ al-Kutub al-‘Arabīyah, (D. Ṭ), (D. t).
- al’zdī, Abū Bakr Muḥammad ibn al-Ḥasan Ibn Durayd (t321h), Jamharat al-lughah, tāḥqīq Munīr b‘lbkī, Dār al-‘Ilm lil-Malāyīn, Bayrūt, Lubnān, Ṭ1, 1987m.
- anṣūr Muḥammad ibn Aḥmad (t370h), Tahdhīb al-lughah, ta‘līq : ‘Umar Al’zhrī, Abū M Salāmī wa-‘Abd al-Karīm Hāmid, ishrāf Muḥammad ‘Awāḍ Mur‘ibī, Bayrūt \_ Lubnān, Dār Ihyā’ al-Turāth, Ṭ1, (1421h-2001m)
- Basaj, Ahmad Ḥasan, Dīwān Ibn alrwī, Manshūrāt Muḥammad ‘Alī Bayḍūn, Bayrūt \_ Lubnān, Dār al-Kutub al-‘lmīyyah, ṭ3, (1423h-2002m)
- Althth‘ālbī, Abū Manṣūr ‘Abd al-Malik ibn Muḥammad ibn Ismā‘īl (t429h), Thimār al-qulūb fī al-muḍāf wa-al-mansūb, tāḥqīq : Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, Saydā Bayrūt, al-Maktabah al-‘ṣryyah, Ṭ1, (1424h-2003m)
- Ibn Jinnī, Abū al-Faṭḥ ‘Uthmān (t392 H), al-Khaṣā’iṣ, tāḥqīq : Muḥammad ‘Alī alnnjār, Miṣr, al-Hay’ah almṣryyah al-‘Āmmah lil-Kitāb, ṭ5.(2010) ,

- Aljwhrī, Ismā‘īl ibn Hammād, al-ṣḥāḥah (t393h), Tāj al-lughah wa-ṣihāḥah al-‘Arabīyah, taḥqīq, Aḥmad ‘Abd al-ghffār ‘Aṭṭār, byrwt-Lubnān, Dār al-‘Ilm lil-Malāyīn, t3, (1404h – 1984m)
- Ibn Khālawayh, Abū Allāh al-Husayn ibn Aḥmad (t370h), Risālat fī Asmā’ al-Asad, taḥqīq : Maḥmūd Jāsim, Bayrūt, Mu’assasat al-Risālah, t2, (1989m)
- Alzzbydī, Muḥammad Murtadā al-ḥsynī, Tāj al-‘arūs min Jawāhir al-Qāmūs, taḥqīq : ‘Abd alsṭār Aḥmad frrāj wa-ākharīn, al-Kuwayt, al-Turāth al-‘Arabī Silsilat tuṣdiruhā Wizārat al-Irshād wa-al-Anbā’ fī al-Kuwayt, (1385h, – 1965m)
- Alzmkhshrī, Abū al-Qāsim Jār Allāh Maḥmūd ibn ‘Umar ibn Aḥmad (t538h), Asās al-balāghah, taḥqīq : Muḥammad Bāsil ‘Uyūn alsswd, Bayrūt – Lubnān, Dār al-Kutub al-‘Imyyah, T1, (1419h – 1998M)
- Ibn sydh, Abū al-Ḥasan ‘lī ibn Ismā‘īl (t 458h), al-Muḥkam wa-al-Muḥīṭ al-A‘zam, taḥqīq : ‘Abd al-Ḥamīd hndāwī, Manshūrāt Muḥammad ‘lī Bayḍūn, Bayrūt – Lubnān, Dār al-Kutub al-‘Imyyah, T1, (1421h-2000M)
- Ibn sydh, Abū al-Ḥasan ‘lī ibn Ismā‘īl (t 458h), almkhssss, taḥqīq : Khalīl Ibrāhīm jffāl, Bayrūt – Lubnān, Lajnat Ihyā’ al-Turāth
- Ibn alshshjrī, Abū alss‘ādāt Hibat Allāh ibn ‘Alī ibn Muḥammad (t 542h), mā attfq lafżihi wa-ikhtalafa ma’nāhu, taḥqīq : Aḥmad Ḥasan Basaj, Bayrūt – Lubnān, Dār al-Kutub al-‘Imyyah, T1, (1417h – 1996m)
- Alṣṣghānī, al-Ḥasan ibn Muḥammad ibn al-Ḥasan (t650h), al-‘Ubāb alzzākhr wa-al-lubāb al-fakhir, taḥqīq : Muḥammad Ḥasan Āl Yāsīn, al-‘Irāq, Dār alrrshyd lil-Nashr, Wizārat al-Thaqāfah wa-al-I‘lām, Silsilat al-ma‘ājim wa-al-fahāris, (1979m)
- Ibn ‘bbād, alṣṣāḥb (385m) al-muḥīṭ fī al-lughah, taḥqīq : alshshykh Muḥammad Ḥasan Āl Yāsīn, ‘Ālam al-Kutub, T1, (1414h-1994m)
- Al’skrī, al-Ḥāfiẓ Abū Aḥmad al-Ḥasan ibn Allāh, Akhbār almṣħħfyn, taḥqīq Ṣubḥī albdīrī alsāmrā’ī, ‘Ālam al-Kutub, Bayrūt, Lubnān, T1, 1406h – 1986m.
- Alfrāhydī, al-Khalīl ibn Aḥmad (t175h), al-‘Ayn, taḥqīq : Mahdī almkhzwī, wa-Ibrāhīm alssāmrā’ī, Mu’assasat Dār al-Hijrah, t2, (1410h)

- al-Fayrūz ābādī, Majd al-Dīn Muḥammad ibn Ya‘qūb (817h), al-Qāmūs al-muḥīṭ, Dār Ihyā’ al-Turāth al-rbī, Bayrūt, Lubnān, T1, 1412h \_ 1991m.
- Ibn manzūr, Jamāl alddyn Muḥammad ibn Mukarram (t711 H), Lisān al-‘Arab, Bayrūt – Lubnān, Dār Ṣādir, T1, (1412h \_ 1992m)
- al-Maymanī, ‘Abd al-‘Azīz, Dīwān Ḥamīd ibn Thawr alhlālī,, al-Qāhirah, Dār al-Kutub almṣryyh, 1371h-1951m
- Ibn alnndym, Abū al-Faraj Muḥammad ibn Abī Ya‘qūb Ishāq (t380h), al-Fihrist, ḥabaṭahu Yūsuf ‘lī al-Ṭawīl, wa-waḍa‘a fahārisahu : Aḥmad Shams alddyn, Bayrūt \_ Lubnān, Dār al-Kutub al‘lmīyyh, t3, (2010m)
- Naşṣār, Husayn Dīwān, ‘Ubayd ibn al-Abraş, Miṣr, Sharikat wa-Maṭba‘at Muṣṭafá al-Bābī al-Ḥalabī wa-Awlāduh, T1, (1377h \_ 1957m).

## Instructors' Perspectives on Blended Learning Practices at Jordanian Universities

Dr. Jibrel Mohammad Harb Al-Saudi <sup>(1)\*</sup>

Dr. Hamza Mohammad Ali Al Maharma <sup>(2)</sup>

Dr. Mutaz Mohammad Alkhresheh <sup>(3)</sup>

Received:21/11/2023

Accepted:02/02/2024

Published: 20/04/2025

### Abstract

The primary concern of this study is to investigate the attitudes of the instructors utilizing Blended Learning (BL) mode at Jordanian universities. The approach applied in this study was the qualitative approach, which includes a survey questionnaire and interviews with instructors from four Jordanian universities. The results of the study indicate that instructors have positive attitudes towards BL and value its potential to improve students' interaction and learning outcomes. However, they run into many challenges, notably a lack of technical support, limited access to technology, and resistance from students. The conclusion of the study revealed some recommendations to enhance students' English oral skills at Jordanian universities by using BL mode. These include providing instructors with more training and support, developing technological skills, and fostering a culture of innovation and research in teaching practices.

**Keywords:** Blended Learning, BL practices, Jordanian universities, Instructors' attitudes.

### تصورات المدرسين حول ممارسات التعلم المدمج في الجامعات الأردنية

#### الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن آراء أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون نموذج التعلم المدمج (BL) في الجامعات الأردنية. وقد تم في هذه الدراسة تطبيق منهج البحث النوعي، والذي يتضمن استبانة ومقابلات مع أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات أردنية. وتشير نتائج الدراسة إلى أن لدى أعضاء هيئة التدريس توجهات إيجابية تجاه التعلم المدمج، ويثنون القدرة على تعزيز وتطوير التفاعل ونتائج التعلم لدى الطلاب. ومع ذلك فهم يواجهون عدداً من التحديات، خصوصاً نقص الدعم الفني والاتصال المحدود بالเทคโนโลยياً وممانعة من الطلبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة بعض التوصيات لتحسين مهارات اللغة الإنجليزية الشفوية لطلبة الجامعات الأردنية من خلال نمط التعلم المدمج. وتشمل هذه التوصيات توفير المزيد من التدريب والدعم للمدرسين، وتطوير المهارات التكنولوجية، وتعزيز ثقافة الابتكار والبحث في أساليب التدريس.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم المدمج، ممارسات التعلم المدمج، الجامعات الأردنية، توجهات المدرسين.

(1) Department of English Language & Literature, Faculty of Arts & Sciences, The World Islamic Sciences and Education University, Amman, Jordan.

(2) Language Center, Faculty of Arts & Sciences, The World Islamic Sciences and Education University, Amman, Jordan.

(3) Department of English Language & Literature, Faculty of Arts & Sciences, The World Islamic Sciences and Education University, Amman, Jordan.

\* Corresponding Author: Jibrel.alsaudi@wise.edu.jo

## Introduction

Despite the advantages of conventional education, it has drawbacks and flaws, such as failing to satisfy the requirements of all students in the classroom, in addition to requiring students to attend class regularly and adopting the yearly test system (Lalima & Lata, 2017). Advanced electronic and technological media are not a luxury anymore; rather, the digital age and e-learning have made them a must. The learning method makes use of electronic courses and applications. As a result, challenges for educators, students, and the educational system have increased. Individuals Learn to know, work with, and engage with others to have the competence that satisfies their potential because of the new, enormous, and quickly changing situations that require further knowledge and capability of developing to stay up with the times (Amarin, 2022).

E-learning, which uses the most recent means produced by technological gadgets and practical learning programs, is regarded as the current revolution in learning techniques and technologies. The recent innovation begins with e-learning to perform instructions in conventional classes and use multimedia in teaching methods, self-learning. This innovation concludes with the construction of smart schools and virtual classrooms that enable students to participate in and communicate in meetings and sessions held in other nations via the Internet and television technologies (Ghurab & Ghrabn, 2013).

Since COVID-19 has been released, universities have been driven to integrate more technology into their curricula. The most prominent of these is blended learning (BL), which has emerged as a result of scientific and technological advancements in educational innovations in general and teaching methods in particular, considering individual methods among students and focusing on the use of many educational means of communication. BL is a teaching and learning approach that integrates face-to-face and online learning. BL practices have gained popularity in many universities worldwide, including in Jordan.

According to Horn and Staker (2013), BL is described as an official learning platform where students study partially online and partially in a classroom, with the flexibility to choose the time, location, and rate at which the learning should be performed. As a result, the methods of learning are interrelated throughout the whole learning process. Chang et al. (2015) stated that BL is one of the strategies that help the learning process succeed by combining face-to-face instruction with the use of electronic learning platforms for assessments, self-directed learning, and cooperative learning. This strategy is based on the

idea that students are responsible for their learning through educational activities because learning strategies differ from traditional strategies to fit this type of learning environment.

BL is a strategy that employs a variety of information-delivery channels to stimulate learning outcomes through collaboration between teachers and students (Dziuban et al., 2018). Numerous learning resources, including online virtual cooperative learning software, self-paced online courses, electronic performance systems, and the administration of educational systems, can be used in blended learning. Additionally, BL incorporates a variety of activity-based activities, such as instruction in traditional classrooms where the teacher and students interact in person (Al Feqi, 2011).

Martinsen (2017) shows how BL contributes to conventional classroom teaching and e-learning and the way its many advantages outweigh such a method of teaching separately. These benefits extend beyond the classroom and continue after the classroom, among other things. But dealing with a unique component of learning is one of its most admirable qualities. Every instructional setting has unique attributes based on the numerous freshly enforced circumstances since there is no strategy for education. The actual issue is being able to distinguish between various approaches and select the most suitable and consistent goals for each educational environment independently.

Practices at Jordanian universities involve the integration of traditional face-to-face teaching with online learning. Instructors use a combination of various teaching strategies, including lectures, discussions, group work, and online resources. Practices aim to create a flexible and interactive learning environment that meets the diverse needs of students. BL practices have several advantages, including increased flexibility, accessibility, and interactivity. Practices also promote active learning and improve student engagement and motivation. Instructors can use a variety of online tools, such as discussion forums, blogs, and quizzes, to enhance student learning outcomes (Buhl-Wiggers, 2023).

## Statement of the Problem

Despite the potential advantages and benefits of BL, instructors have faced challenges in designing effective courses and ensuring that students have access to reliable internet connectivity and computer devices. Through the researchers' experiences in higher education, they felt that some instructors have also met challenges in managing the online components of BL courses, such as online discussions and assessments. Some researchers (e.g., Cheung et

al., 2023) confirmed there are still obstacles to employing BL at some universities. Despite the growing popularity of BL practices at Jordanian universities, little is known about the instructors' attitudes toward these practices. This study aims to fill this gap by exploring the instructors' attitudes toward BL practices at Jordanian universities.

## Objectives of the Study

The study seeks clearly to investigate the instructors' attitudes of the advantages and challenges of BL practices and examine the attitudes of instructor's toward utilizing mode in teaching listening and speaking skills.

## Questions of the Study

This study addresses the following two main questions:

1. What are the advantages and challenges of BL practices, as perceived by the instructors in Jordanian universities?
2. What are the attitudes of instructors towards applying BL in teaching English oral skills?

## Significance of the Study

This study is significant in that it examines the instructors' attitudes toward employing BL mode at Jordanian universities. This comes from the fact that it seeks to scrutinize the challenges and benefits of applying BL practices based on the instructors' attitudes. Moreover, the significance of the study arises from investigating instructors' attitudes toward teaching listening and speaking skills by applying BL practices. The findings of this study are expected to help universities solve the problems encountered by instructors when using BL. It is anticipated that the study's findings will assist educational establishments in overcoming problems that teachers handle when using BL-based practices.

## Literature Review

### Benefits and Challenges of BL Practices

Certain problems with BL methods also exist in higher education. Zeqiri et al. (2020) discovered that although educators are capable of designing effective BL courses, they can have difficulties guaranteeing that students have access to dependable computer equipment and internet connectivity. The study also discovered that one area in which teachers may run

into difficulties is in enabling the online engagement and assessments that are a component of BL practices. For educators who employ the BL method, another problem is modifying pedagogies and teaching strategies for an online setting.

"To create learning opportunities where both face-to-face and online paradigms are part of the learning process" (Pp. 44-51) is what Harb and Krish (2020) claim BL allows teachers to do. Additionally, they recommended that educators support their pupils in developing their independence and competency in connection to the task and ability. Ashraf et al. (2021) state that in order to promote student involvement and active learning, teachers in BL courses may need to adopt new techniques and approaches. Though BL activities are becoming more and more popular in Jordanian institutions, very few research have examined teachers' perspectives on these kinds of activities.

Besides, Haider and Al-Salman (2023) report that lecturers at Jordanian colleges considered BL techniques to be an effective teaching and learning strategy. They stated that BL practices give students more interaction and involvement. However, the study's conclusions showed that creating and delivering effective blended learning programs presented difficulties for teachers. The educators also emphasized the deficiency of technology assistance, the limited accessibility to online resources, and the necessity for more professional development and training in BL practices.

Several studies have shown the advantages and difficulties of blended learning (BL) techniques, highlighting the necessity for instructors to modify their delivery strategies and teaching methods for the online setting in addition to the enhanced learning outcomes, motivation, and engagement of students. However, there hasn't been much research on the perspectives of Jordanian university professors on BL practices. The dearth of studies on this subject emphasizes the necessity for more study on the perspectives, experiences, and pedagogical approaches of Jordanian university lecturers about BL practices.

## **Methodology**

### ***A. Design of the Study***

To discover out what the teachers thought about utilizing BL to teach speaking and listening skills, the researchers used a study methodology. The best methods for directly comprehending the experiences, opinions, and tactics of educators are qualitative approaches.

### ***B. Participants of the Study***

English language teachers were chosen to participate in this study. We purposefully selected participants with levels of expertise, experience and teaching environments. Instructors from universities, in Jordan were invited to take part in this study. The sample size was set according to data saturation reaching a point where no new information or attitudes emerged from the interviews.

### ***C. Participants' Demographic Data***

The sample comprised 10 English language instructors from four public universities in Jordan. These universities are the University of Jordan, The World Islamic Sciences & Education University, Tafila Technical University, and Al-Balqa'a Applied University. The participants' ages ranged from 27 to 53 years, with an average of 38.7 years. Seven participants were male, and three were female. The participants' academic ranks ranged from lecturer to associate professor, with an average of 6.8 years of teaching experience. All participants have a Ph.D. degree.

### ***D. Instrument of the Study***

For data collection, semi-structured interviews were used. The flexibility offered by semi-structured interviews is balanced with the need to address pertinent topics and research questions. The researchers used online or in-person interviews based on. The instrument consisted of many questions used to find out about the attitudes of the instructors toward utilizing blended learning at Jordanian universities.

### ***E. Validity of the Instrument***

A group of experts were asked to evaluate the instrument by reading it and providing any comments or suggestions to the researchers.

### ***F. Data Analysis***

The interview data were verbatim transcribed and subjected to theme analysis. Finding, classifying, and interpreting patterns, themes, and meanings within qualitative data is the process of theme analysis. The process involved identifying the data, coding it, developing initial themes, reviewing and refining those themes, and finally reporting and evaluating the findings.

Through the use of thematic analysis, the researchers can extract valuable insights from the attitudes of the instructors, pinpoint similarities and discrepancies, and offer an in-depth investigation of the research issue. To increase the study's validity and reliability, direct

quotes from the interviews were used to support the conclusions. All things considered, this technique offered a strong foundation for investigating the instructors' attitudes on BL practices in exhibiting speaking and listening skills, contributing to the body of knowledge already established on BL at Jordanian universities.

## Discussion of the Results

### Results Related to the First Question

The first question asks about the advantages and challenges of BL practices, as perceived by the instructors in Jordanian universities. Based on the results of the interview with the instructors, they responded to the semi-structured questions as follows:

*One instructor said, “BL makes it simple for students to connect with their teachers about assignments, announcements, test results, or anything else they might need to know. It also improves the effectiveness and personalization of assessment and evaluation”.*

*One instructor said, “ blending learning facilitates a fully integrative classroom in which learner-type requirements could be performed by making face-to-face and e-learning complementary. Further, keeping students interested, excited, and motivated helps instructors to be more productive and so they can achieve better with their students”.*

*One instructor said, “The disadvantages of using technology include the need for basic technological expertise, the problem of plagiarism and legitimacy, and a brief increase in effort during the changeover phase”.*

According to the instructors, BL practices are a successful method of teaching and learning that enhances student learning outcomes. Additionally, according to the instructors, BL practices provide options for asynchronous and flexible learning as well as customization and personalization of the learning process. Furthermore, instructors mentioned that BL practices increase student connection and collaboration as well as the development of a learners' community.

The findings of the study are in line with earlier studies (e.g., Al-Enzi et al., 2023; Morsi, 2021; Alebaikan & Troudi, 2020; Garrison & Kanuka, 2004) that have demonstrated the advantages of BL practices in higher education. The instructors' positive attitudes towards

BL practices in Jordanian universities have significantly impacted the adoption and implementation of BL approaches in higher education in Jordan. Regarding the challenges instructors face when implementing blended learning, the instructor stated,

*"Generally, the BL class problem among students emphasized by instructors is the need of basic computer skills, such as the capability to come over various platforms and devices, keyboard typing, password use, etc.". Additionally, instructors stated that "integrating flexibility, stimulating interaction, supporting students' learning processes, and creating an emotionally supportive learning environment are the four major difficulties in creating BL settings."*

The study's findings also point out several of the challenges that instructors had when implementing BL mode. To ensure that processes are successfully accepted and implemented in Jordanian universities, several obstacles must be addressed, including a lack of training, reluctance to change, and technical issues. Therefore, universities ought to provide instructors with the support and instruction required to enhance their technological and pedagogical skills for BL activities. Administrators in higher education must also deal with teachers' and students' resistance to change and create an environment that fosters the adoption of BL practices.

Teachers said that using BL was a useful strategy for raising student participation and academic achievement. The benefits of BL that were mentioned by the participants were flexibility, tailored education, technology integration, and increased student motivation. The participants did, however, also identify many difficulties, including as the requirement for more time and effort to plan and implement BL courses, technological issues, and students' lack of enthusiasm or readiness. In addition, the participants disclosed that the flipped classroom, station rotation, and online chats were among the BL models. Support from institutions, accessibility to technology, opportunities for professional development and training, and input from students were other factors that promoted the use of BL. The study also clarified the opinions of Jordanian university instructors on BL practices, which may help develop effective adoption and implementation plans as well as rules for BL practices in higher education. To learn more about the experiences of students and how BL practices affect learning outcomes at Jordanian institutions, more study is required.

## Results Related to the Second Question

The purpose of the second question was to find out how teachers felt about utilizing BL to teach speech skills. Depending on the interview with the instructor, instructions, and practices implemented through the BL approach were identified as beneficial and efficient. At the beginning, the instructor's interview was analyzed and discussed. Concerning his response to the questions of the interview, the instructor pointed out that applying BL in learning oral skills was important and effective. He noticed that BL fostered the practicality of different modes of instruction. That is, the online environment helped the instructor to implement several practices and tasks in each lecture. When asking the instructor to clarify the positive and negative sides of BL, he expressed his satisfaction with teaching using BL with a variety of techniques:

*One instructor said, "It is very interesting. It is not similar to conventional teaching in spite of the difficulties and challenges. In teaching, I feel that my teaching techniques are developing, I do not like the way of lecturing, so I like mixing online instruction with in-class lecturing."*

The aforementioned quotation reveals that lecturing is a major teaching strategy at the university, which agrees with Graham's statement (2006) that lectures are generally the usual method of teaching in Higher Education. Though the instructor showed that he felt uncomfortable with lecturing, he had only practiced the lecturing technique during face-to-face lecture time. However, this instructor described BL as productive and useful which can create a student-centered learning environment.

*One Instructor said, "I think the BL approach is more productive and useful as it creates a student-centered learning environment in which instructors have minor roles to play. Students will be able to choose the topics of conversation based on their different social and cultural backgrounds. They will also have more courage and freedom to express their thoughts and feelings without the embarrassment face-to-face conversations sometimes cause."*

The instructor also added that BL can strengthen the relationship between the instructor and the students. This is emphasized in his response to the question “To what extent does BL affect your attitude in teaching oral skills?”

**One Instructor said,** “*It helped me develop a more trustful and cooperative attitude towards my students. Now I view my students not as empty vessels to be filled with knowledge but as active learners with opinions and knowledge as valuable as my own.*”

The attitudes of the instructors towards BL are demonstrated in this section. Some of the instructors’ comments are illustrated below followed by an analysis of their comments. One Instructor said,

“*When I first used the approach in teaching oral skills, I felt more confident about the topics I discuss with my students, but more concerned about students' adaptability to the new approach.*”

When the instructor was asked about the students’ reactions to using BL mode, he states that students were more motivated and performed better when BL is used. He adds that they became more interested in learning oral skills. Further, when he was asked about his opinion: “Which is more useful, the conventional face-to-face mode or implementing BL mode in teaching and learning oral skills?”, he responded:

“*I think the approach is more productive and useful as it creates a student-centered learning environment in which instructors have minor roles to play. Students will be able to choose the topics of conversation based on their different social and cultural backgrounds. They will also have more courage and freedom to express their thoughts and feelings without the embarrassment face-to-face conversations sometimes cause.*”

He further indicated that the BL environment helped him develop a positive attitude toward his students and view them more active than before:

**One Instructor said,** “*It helped me develop a more trustful and cooperative attitude towards my students. Now I view my students not as empty vessels to be filled with knowledge but as active learners with opinions and knowledge as valuable as my own.*”

When the instructor was asked about this attitude, he responded that he believed it was all due to the use of computers in learning these skills, which made students more active in participating in the class. And for the instructor, the computer, as a tool for learning, assisted

him to present the lessons and activities differently.

*"I think it will require them a shorter time and less work to improve their oral skills as they will have access to a wider variety of conversation materials and exercises and will have the opportunity to speak to native English speakers," stated one instructor.*

The instructor highlighted the advantages of teaching speaking skills through BL. These beneficial effects include giving students more motivation to improve their oral communication skills, improving their test-taking performance generally, relieving students of the embarrassment and anxiety they feel in face-to-face interactions, and creating an atmosphere in the classroom where students feel free to think and express themselves. This result is consistent with Topping et al.'s (2022) findings.

The discussion and results sections combined provided a thorough summary of the teachers' perspectives on the use of BL mode in university-level speaking and listening instruction. The results also showed that the use of BL can be used in students' speaking skills. Therefore, clear guidelines and supervision, regular feedback, and assessment are essential for the BL effective approach in teaching. These results are consistent with the findings of the study of (Golonka et al., 2014; Medina, 2018).

## Conclusion

This study examined the attitudes of the instructors in utilizing blended learning at Jordanian universities. The results of this study revealed that BL is an effective mode that can help university students enhance their interaction and learning outcomes as perceived by the instructors. However, several challenges have been encountered and identified by the instructors when using BL mode. The need for more time and work to plan and conduct BL lectures and meetings are one of these challenges. Technical problems, including internet accessibility, are some of the challenges as well.

To facilitate adopting BL, the study findings demonstrate supporting institutions, accessibility of technology, and opportunities of training and professional development. The study also revealed the support of BL mode associated with students' needs and course learning purposes. The study also indicates that BL mode is important in teaching and learning oral skills, as stated by the instructors, using BL mode in order to improve students' oral skills of the. Furthermore, the findings demonstrated how important it is to design and

implement BL activities for teaching speaking and listening skills in real-life situations, using authentic materials, providing frequent feedback and assessments, and providing clear directions.

To conclude, the findings of the study broaden students' knowledge of BL practices at Jordanian universities and offer recommendations for developing effective BL practices in higher education. The results of the study also provide educators, leaders in education, and decision-makers with important information about how to improve learning outcomes and student involvement in Jordanian higher education.

## Recommendations

The researchers recommended conducting more investigation can focus on the pedagogical methods and tactics teachers use when creating and executing successful BL courses. Also, for future research, they state that other studies can examine how cutting-edge tools like artificial intelligence and virtual reality could enhance BL practices in Jordanian universities.

## Pedagogical Implications

Based on the study's findings. implications are drawn. First, creating a BL curriculum that meets students' needs and interests. Second, the results reported in this study may help in making a framework for BL initiatives through focusing on their success and alignment with institutional norms and objectives.

## References

- Alebaikan, R., & Troudi, S. (2010). BL in Saudi universities: challenges and perspectives. *ALT-J, 18(1)*, 49-59.
- Al-Enzi, A., Almutawaa, D.S., Al-Enezi, D. and Allougman, F. (2023), "An analysis of the academic effectiveness of hybrid learning: the experiences of faculty and students in Kuwait", *Journal of Applied Research in Higher Education*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JARHE-09-2022-0283>.
- Al-Feqi, A. (2011). *Integrated learning for educational design- Multimedia of Innovation thinking*. Dar Al-Thaqafa for publishing and Distribution.

- Al-Fraiha D, Joy M, and Sinclair J (2020). Evaluating e-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102: 67-86.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>
- Amarin. N. Z. (2022). The future of BL in Jordanian universities post-Covid 19. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(11), 4114-4125.  
<http://dx.doi.org/10.18844/cjes.v17i11.7572>
- Ashraf, M. A., Yang, M., Zhang, Y., Denden, M., Tlili, A., Liu, J., & Burgos, D. (2021). A systematic review of systematic reviews on blended learning: Trends, gaps, and future directions. *Psychology Research and Behavior Management*, 1525- 1541.<https://doi.org/10.2147/PRBM.S331741>.
- Buhl-Wiggers, J., Kjærgaard, A., & Munk, K. (2023). A scoping review of the experimental evidence on face-to-face components of BL in higher education. *Studies in Higher Education*, 48(1), 151-173.<https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2123911>.
- Chang, T. F., Chao, C., & Cheng, B.W. (2015). Framework and verification of a blended e-learning system behavioral intention model among clinical nurses. *Journal of Baltic Science Education*, 14(6), 733–743. <http://dx.doi.org/10.33225/jbse/15.14.733>
- Cheung, S., Wang, F.L. & Kwok, L.F. Online learning and blended learning: new practices derived from the pandemic-driven disruption. *J Comput High Educ* 35, 1–5 (2023).  
<https://doi.org/10.1007/s12528-023-09350-9>
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.  
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>.
- Ghurab,H., & Ghrabn, A. (2013). *Present Application of integrated learning at University College for applied science from the point of view of teachers and students*. Research presented for First International Conference for Applied Science (CAS 2013).
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014).

Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer assisted language learning*, 27(1), 70-105.

- Haider, A. S., & Al-Salman, S. (2023). Jordanian university instructors' attitudes on emergency remote teaching during COVID-19: humanities vs sciences. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(1), 98-12. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2021-0261>.
- Harb, J., & Krish, P. (2020). Cognitive presence in a blended learning environment at Jordanian universities. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(1) 44-51. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.4>
- Lalima, D., & LataDangwal, K. (2017). Blended learning: An innovative approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 129–136. DOI: 10.13189/ujer.2017.050116.
- Martinsen, B.W. (2017). *The potential and pitfalls of BL* [Unpublished doctoral dissertation]. James Cook University.
- Medina, L. C. (2018). Blended learning: Deficits and prospects in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1).
- Mendoza, A., & Venables, A. (2023). Attributes of BL Environments Designed to Foster a Sense of Belonging for Higher Education Students. *Journal of Information Technology Education. Research*, 22, 129. <https://doi.org/10.28945/5082>.
- Morsi, W. K. (2021). Work in progress: the effectiveness of using BL in developing Egyptian EFL learners' language skills. In *Visions and Concepts for Education 4.0: Proceedings of the 9th International Conference on Interactive Collaborative and BL(ICBL2020)* (pp. 456-465). Springer International Publishing.
- Topping, K. J., Douglas, W., Robertson, D., & Ferguson, N. (2022). Effectiveness of online and BL from schools: A systematic review. *Review of Education*, 10(2), e3353. <https://doi.org/10.1002/rev3.3353>.
- Zeqiri, J., Kareva, V., & Alija, S. (2020). The impact of BLon students' performance and satisfaction in Southeast European University. *ENTRENOVA-Enterprise Research Innovation*, 6(1), 233-244. <http://hdl.handle.net/10419/224691>.