



ISSN 2519-7436

مجلة جامعة

الحسين بن طلال

للبحوث

مجلة علمية محكمة دورية

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

مجلد (11) العدد (1) لعام 2025

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا - جامعة الحسين بن طلال معان ص.ب. (20) الأردن فاكس +96232179052

البريد الإلكتروني Editor@it.ahu.edu.jo

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

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية المملكة الأردنية الهاشمية

د/2014/5291

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

فاكس +96232179052

البريد الإلكتروني Editor@it.ahu.edu.jo

يتحمل 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

فاكس +96232179052

البريد الإلكتروني 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 الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية المملكة الاردنية الهاشمية

د/2014/5291

الناشر

عمادة البحث العلمي

جامعة الحسين بن طلال

معان ص.ب.(20)

الاردن

فاكس +96232179052

البريد الالكتروني 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 السعيدات .
عضواً	أ. د. بسمان عمر الضلاعين.
عضواً	أ. د. جهاد جمعة الجرادين.
عضواً	أ. د. صلاح سالم الذيابات.
عضواً	أ. د. المثنى مصطفى القسايمه.
عضواً	أ. د. مخلص منصور العبابنة.
عضواً	د. وليد سليمان العاليا.
عضواً	د. عامر احمد الرهايفة
عضواً	د. لبنى عبدالله دويرج.
مدير التحرير	د. عامر دوينع آل خطاب.

الهيئة الاستشارية

رئيس جامعة الحسين بن طلال	أ. د. عاطف الخرايشة
نائب رئيس جامعة الحسين بن طلال للشؤون الاكاديمية	أ. د. أحمد أبو جري
نائب رئيس جامعة الحسين بن طلال للشؤون الادارية	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 اليتامي

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

مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث (AHUJ)

قواعد و شروط النشر

أ- الشروط العلمية

١. تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.
٢. أن لا يكون البحث قد سبق تقديمه للتحكيم أو نشره في مجلة أخرى. وعلى الباحث أن يقدم تعهداً خطياً بذلك.
٣. أن لا يكون البحث فصلاً أو جزءاً من رسالة للدكتوراه أو الماجستير أو كتاب منشور .
٤. أن يرفق الباحث مع بحثه السيرة الذاتية والعلمية، موضحاً فيها مكان عمله، ورتبته الأكاديمية، 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 لنشر 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. تحتفظ المجلة بحقوقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه، بما يتناسب وسياستها 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 البحوث التي تُنشر فيها .

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

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

ب- الشروط الفنية

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

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

٢. تقدم البحوث بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية، أو بأية لغة اخرى 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 ألا يتجاوز عددها خمس كلمات .

٥. يجب أن يكون البحث مطبوعا باستخدام برمجية MS. Word وأن يتم تحميله على موقع المجلة من خلال عنوان الجامعة الإلكتروني www.ahu.edu.jo

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

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

قسمة الاشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة جامعة الحسين للبحوث

الاسم.....

العنوان.....

الاشتراك

لسنة.....

...

التاريخ : / / التوقيع.....

طريقة الدفع : شيك حوالة بنكية حوالة بريدية

قيمة الاشتراك السنوي (بالدينار الأردني أو ما يعادلها)

* داخل الأردن للأفراد (5) دنائير للمؤسسات (10) دنائير

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

ثملاً هذه القسمة، وترسل مع قيمة الاشتراك على العنوان التالي:

معان ص.ب. (20)

الأردن

فكس +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 البحوث وفحصها. ومجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث العلمية مجلة علمية، محكمة، ومفهرسة، تنشر على صفحاتها نتاج أعمال بحثية متنوعة، تمتاز بالأصالة والجدة، وما يحقق فائدة للباحثين في شتى فروع المعرفة، وتحرص هيئة تحرير المجلة على أن تتم عملية نشر البحوث 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 أن نعرب لكم عن استعدادنا لتقبل أي مقترحات أو أفكار من شأنها تطوير عمل وجودة النشر العلمي، ونتطلع 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 للمزيد من الباحثين بنشر أعمالهم وبحثهم العلمية في الأعداد القادمة من المجلة بأذن الله.

والله الموفق

رئيس التحرير

الاستاذ الدكتور خالد دوينع آل خطاب

الفهرس

رقم البحث	عنوان البحث	المؤلفون	رقم الصفحة
1	تجليات الإيقاع في ديوان الأرواح الحائرة "لنسيب عريضة"	الدكتورة فصل سالم العيسى	1
2	دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات لواء ذيبان من وجهة نظرهم: مشروع بيئتي الأجل أنموذجاً	إيمان محمود محمد الحويان	36
3	اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية	بسام عواد فياض العظامات	68
4	موقف الفقه والقضاء الدولي من الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية: دراسة تحليلية	د. ابراهيم محمد علي النوافلة	87
5	دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس	جيهان محمد علي طولبة	123
6	أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	د. نور طلال محمد البدور، نضال حامد عبدربه البدور، د. إيمان قاسم محمد كريشان	153
7	مراجعات معجمية في معجمي تهذيب اللغة وتاج العروس: تحقيقات لغوية وتصحيحات نصية	د. عماد الدين نايف محمد الشمري، أ. د. منصور عبدالكريم سالم الكفاوين	185

تجليات الإيقاع في ديوان الأرواح الحائرة "نسيب عريضة"

الدكتورة فصل سالم العيسى⁽¹⁾

تاريخ وصول البحث: 2023/01/07 م

تاريخ قبول البحث: 2023/04/12م

تاريخ نشر البحث: 2025/04/10م

الملخص

الإيقاع عنصر جوهري في النص الشعري، يؤثر ويتأثر بعناصره الأخرى ضمن شبكة من التعلقات التي يسودها جو الانسجام والتناسق والتآلف، محدثة نغمة تؤثر في ذائقة المتلقي، وديوان "الأرواح الحائرة" بنية إيقاعية مفعمة بالحياة نابضة بالحركة، تعكس ثقافة الشاعر ونفسيته، ونظرتة للكون والإنسان والحياة، وتتم عن إدراك واعٍ في تخير مواضع النغمة وفقاً للتجربة الشعورية الخاصة بالشاعر، حين تلتين في موضع، وتعنف في آخر بتتويع جذاب، وتتناغم مع الواقع -ماضياً وحاضراً ومستقبلاً- بكل ما يحمل من قيم، ومتغيزات، عبر ألحان سحرية تضافرت فيها الموسيقى الداخلية -بتشكيلاتها الصوتية، وقيمها الفكرية- مع الموسيقى الخارجية -بأوزانها وقوافيها- فأضفت على النصوص الشعرية سمة التماسك، والشمولية، مع نزعة روحية نحو التجديد في إيجاد قوالب أظهر فيها الشاعر مقدرته الشعرية، وتقوّه الفطري، محاولاً إيجاد حالة من التوازن بين عالمه الداخلي، وعالمه الخارجي، وإسقاط هذه الحالة على إيقاعات ديوانه الخارجية والداخلية، من خلال حسه الموسيقي المرفه وإيقاعاته التي تطرب لسماعها الأذان.

الكلمات المفتاحية: الإيقاع، الأرواح الحائرة، نسيب عريضة.

Emergence of Rhythm in Dewan Al-Arwah 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-Arwah 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-Arwah Al-Ha'erah, Naseeb Areedah.

(1) وزارة التربية والتعليم، الاردن.

* الباحث المستجيب: dr.fasaleassa@gmail.com

المقدمة:

يعدّ النَّصُّ الشَّعْرِيّ بناءً لغويًا متعدّد الأبعاد والمستويات، والبعد الإيقاعيّ فيه قديم قدم الممارسة الشَّعْرِيَّة، وهو أكثر الأبعاد وضوحاً وتميَّزاً في الشعر؛ إذ يقوم بتنظيم الأبعاد الأخرى ضمن بنية إيقاعيَّة واحدة.

وتكمن أهميَّة البحث في الكشف عن البنية الإيقاعيَّة في ديوان "الأرواح الحائرة"، ودورها في إيجاد التوافق النفسيّ بين الشاعر وعالمه الخارجيّ، عن طريق خلق حالة من الاندماج بين إيقاعاته الداخليَّة وإيقاعاته الخارجيَّة في بنية قصيدته الكليَّة.

وقد انبثق اختيار البحث من صميم الرغبة في الوقوف على شعر "نسيب عريضة" الإيقاعيّ الذي لم ينل من الاهتمام ما نالته أشعار أقرانه من شعراء المهجر؛ فقد اتَّسَمَت جِلّ الدراسات التي تناولت شعره بالعمومية، دون الوقوف على خصوصيَّة الإيقاعيَّة، ودورها في تعميق تجربته وإبرازها ليدرك أثرها المتلقّي.

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

وقد سلط التمهيد الضوء على حياة الشاعر بكل مستوياتها: الثقافيَّة، والاجتماعيَّة، والنفسيَّة، وانعكاساتها على شعره. بينما تناول الباب الأول مفهوم الإيقاع ووظيفته وعلاقته بالتجربة الشعوريَّة والشَّعْرِيَّة عند الشاعر. وفتح الباب الثاني مصراعيه على أبعاد الإيقاع في ديوان "الأرواح الحائرة"، متمثلاً في الإيقاع الخارجي وتجليّاته في الوزن والقافية وكيفيَّة التجديد في قوالب القصيدة، عن طريق قوالب الموشّحات والمقطعات، والبناء على وحدة التفعيلة. بينما تجلّى الإيقاع الداخليّ في التشكيلات الصوتيَّة، والتكرار متمثلاً في: التكرار البيانيّ، وتكرار التقسيم، والتكرار اللاشعوريّ، وتوج الإيقاع الداخليّ بإيقاع الأفكار. ثم جاءت الخاتمة لتسجل أهم ما توصل إليه البحث من نتائج. وقد فرضت الدراسة المنهج القائم على التحليل الوصفيّ لسبر أغوار النَّصِّ الشَّعْرِيّ، والكشف عن فنيته من خلال البعد الإيقاعيّ في نصوص الديوان.

وأسأل المولى التوفيق

التمهيد:

كثيرة هي الذوات المبدعة التي حلقت في عالم الأدب عامة، والشعر خاصة، وجديرة بالاهتمام تلك الذوات التي سطرت من المداد تجارب إنسانية، بهرت العقول، ولامست القلوب، هذه الذوات تطل علينا من بينها ذات الشاعر المهجري "تسيب عريضة" تلك الذات المبدعة بحسها المرفه، تقاعلت 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 والفكرية، وصاغها وفق رؤاه شعراً رائعاً ميزه - عامة - بين شعراء المهجر، و-خاصة- بين "شعراء الرابطة القلمية"⁽¹⁾ (الناعوري، 1977).

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

"تسيب 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 "الأتلانتيك"، ثم شارك في إنشاء "مجلة الفنون"، كما حرّر في "السائح"، "فمراة الغرب"، ثم "الهدى (حسن، 1955).

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

واستأنس بالكتابة فألّف قصة "ديك الجن الحمصي" وقصة "الصمصامة" (قبش، 1971). وكثرت ترجماته عن الأدب الروسي، والأدب الغربي عامة، فترجم عن الروسية رواية "أسرار البلاط الروسي" كما ترجم مقالتي "لمكسيم جوركي" تحت عنوان "الماء وأهميته للطبيعة وحياة الإنسان" و"الألم"، وترجم مقالة "لمرجوفسكي" بعنوان "الموت" وأخرى "لأوسكار

(1) انتظم عقد الرابطة القلمية عام 1920م في نيويورك بعشرة أعضاء، عميدها: جبران خليل جبران ومستشارها: ميخائيل نعيمة، وخازنها: وليم كاتسغليس، 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 بداية بالعميد وانتهاءً بالمستشار.

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

فكان لهذه المعرفة باللغة الروسية وآدابها أبعاد 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 منتزهات على نهر العاصي دور في إنكفاء رومانسيته، ورهافة حسه، فغنى وطنه البعيد غناءً عذباً بث فيه شعور الوحشة، والحرمان، وخيبة الأمل (الأشتر، 2002).

فخرجت هذه الذات تتشدد الحرية والكرامة وظلت مشدودة للوطن بعد أن فجعت بطغيان الآلة، فراحت مخيلتها تحوك الأنغام الرخيمة لتجد فيها معادلاً موضوعياً لصخب الغربة، ولتعبّر -من حيث لا تدري- عن معاناة المهاجرة أفضل تعبير.

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، فانعكف على الحياة في داخله، يزيها تارة بمذرة عقله، وطوراً بمذرة قلبه... تتنابه في كلّ وقفة آلام، وغصات، وحرقات لا تكاد تخلو منها قصيدة من قصائده (نعيمة، 1988).

وفي ديوانه -الذي خرج للوجود بعد أن نفث صاحبه أنفاسه الأخيرة عام 1946م في "بروكلن" بعد صراع مرير مع المرض وانقطاع عن دنيا الكتابة- "صورة متكاملة لحياة مضطربة، وروح قلقية، وفكر شارد عميق... فصنع لنفسه عالماً روحانياً يعيش فيه" (السراج، 1959)، قوامه الوحدة والحيرة التي أوجد لها "جسماً" تكاد تلمسه اليد، وأعطاه لساناً يخترق ستار القلب، وينفذ إلى أعماق الروح، فلا بدع إذا انتقى لديوانه اسم "الأرواح الحائرة" لأنه ينطق بألسنة الحائرين (نعيمة، 1988).

فنسيب شاعر "صافي النبعة، صادق النبوة، تراه يتنكب السبل المطروقة، والقوالب المألوفة، ويتدفع عن كلّ مبتذل في اللون واللحن، وفي المبنى والمعنى... فهو أشبه ما يكون برذاذ المطر يتساقط في سكنية الليل على البقاع العطشى فيؤنسها، ولا يزعجها، ويحييها ولا يجرفها" (نعيمة، 1953).

وينم شعره عن إدراكٍ وإعٍ لسرّ الوجود من خلال تجارب الذات الشاعرة، وتغامها مع الواقع بكل ما يحمل من قيم، ومتغيرات، انعكست على ديوانه، وجعلت منه بنية إيقاعية مفعمة بالحوية، شيدها من خلال شبكة من التعالقات فخرج بمقطوعة إيقاعية تعزف أحياناً سحرية على وتر الوجود.

مظاهر الإيقاع في ديوان "الأرواح الحائرة"

أولاً: مفهوم الإيقاع ووظيفته:

يعد الإيقاع مكوناً أساسياً في النصّ الشعريّ -قديمه وحديثه- ففي قوالبه يصب الشاعر رغباته الفنية، ورؤاه الفكرية، وهو كغيره من مكونات القصيدة، يسهم في تعميق التجربة الشعورية، وسير أغوارها، فتسري إيقاعاتها جنباً إلى جنب مع المعاني التي تنقلها إلى المتلقي 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... ويعدّ قوة الشعر وطاقته الأساسية" (ابن منظور، 711هـ).

ومن المعنى اللغويّ صاغ "شوقي ضيف" تعريفه للإيقاع: "الموسيقا جوهر الشعر وجوه الزاخر وهي التي تحرك المتلقي وتجعله ينفعل، وتثير فيه إحساساً وجدانياً غريباً تجعله يشعر بما يسمع من أبيات شعريّة متناسقة ذات تناغم يقترب من الغناء" (ضيف، 1971).

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

وللإيقاع في الاصطلاح الشعريّ تعريفات فهو عند ابن رشيق "حد الشعر" (ابن رشيق، 456هـ). تتشكل من خلاله تداخلات بطريقة لا متناهية كيف لا وهو "الكلام الموزون المقفى الدال على معنى" (ابن جعفر، 337هـ).

وذلك الوزن ليس "مجرد أصوات رنانة تروّع الأذن، بل أصبحت توقعات نفسية تنفذ إلى خلجات المتلقي فتزهه برفق وهدهو" (إسماعيل، 1986). كما أنّ الإيقاع هو الإطار الموسيقيّ للشعر يطرح موجات تطول وتقصّر تبعاً للتجربة الشعورية (يوسف، 1989).

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

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

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

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

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

وعليه فإن القصيدة بنية إيقاعية خاصة، ترتبط بحالة شعورية معينة تلنقي مع مشاعر الآخرين، وهي شبكة من التشكيلات الدالة، والعلاقات اللفظية المتبلورة في مقاطع نغمية متسقة توحد أجزاء النص، وتسبر عوالم الشاعر، وخلجاته النفسية محدثة تأثيراً في ذائقة المتلقي.

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 بنزولها بتنوع جميل، وتلاعب حاذق جاعلاً من ديوانه وحدة نغمية شعورية خاصة تستحق الخلود.

ثانياً: أبعاد الإيقاع في ديوان الأرواح الحائرة:

أ. الإيقاع الخارجي

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

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

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

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

ويتكامل الوزن مع الإيقاع ليضفي على القصيدة وحدة نغمية خاصة من خلال مجموعة "التفعيلات"⁽²⁾ التي يتألف منها البيت. كما يخضع الإيقاع والوزن لمعياري التغيّر والثبات "فالوزن ثابت والإيقاع متغيّر" (البحراوي، 1991).

فإذا كان الوزن لبّ القصيدة فإنّ الإيقاع هو هيكلها الذي تظهر فيه، وعليه يكون الإيقاع مشتقاً على الوزن. ويجانب الصواب ما ذهب إليه "ميخائيل نعيمة" في أنّ "الأوزان والقوافي ليست من ضرورة الشعر، كما أنّ المعابد والطقوس ليست من ضرورة الصلاة والعبادة" (نعيمة، 1988).

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

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

ثم أنّ "تسيباً" الذي رفع "نعيمة" من شعره في "الغربال" ودل على الحياة والصدق فيه، هو واحد من الشعراء الذين أبدعوا الشعر في إطار أوزان العروض (الأشتر، 2002).

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

(1) في لسان العرب قافية كل شيء آخره ومنه قافية بيت الشعر، وسميت قافية لأنها تقفو 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 "روياً".

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

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

وفي خضم هذه البحور وعبر تموجاتها غاصت 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 ثلاث مطولات: الأولى أسطورية ملحمية وهي "على طريق إرم"⁽²⁾ (عريضة، 1992)، والثانية: مسرحية تاريخية "احتضار أبي فراس" ضمنها مقطوعتين من شعر أبي فراس، والثالثة: مرثاة كبرى رثى بها أخاه "سابا" في قصيدته "في نكرى الغريب" وقد بلغت مائة وخمسة وعشرين بيتاً.

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

وقد شكلت القصائد ذات القافية الموحدة في شعره 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 الفذة نحو التجديد، رغبة في إشباع 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 أدري"... إلخ. ومع أن القصائد التي تقوم على الأوزان التامة غلبت على المساحة المكانية المشكلة للديوان، فإن ما تحمله

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي (100هـ-170هـ) من علماء البصرة، واضع 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 أقفرت واختفت في الصحراء في مكان محجوب لا سبيل للوصول إليه.

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

ويمثل الجدول التالية إحصائية بنسبة البحور المستعملة في الديوان:

البحر	الكامل	الخفيف والبسيط	المتقارب	الرمل	السرّيع	المجتث	الوافر	الطويل	الرجز والهزج	المديد والمتدارك
نسبته	%18.9	%16.8	%14.7	%11.5	%8.4	%7.3	%6.3	%4.2	%3.1	%2.1

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

- بدرجة كبيرة: الكامل، الخفيف، البسيط، المتقارب، والرمل.
- بدرجة متوسطة: كالسرّيع، المجتث، الوافر، والطويل.
- بدرجة قليلة: كالرجز، الهزج، المديد، والمتدارك.
- بدرجة نادرة: كالمنسرح، المضارع، والمقتضب.

ولكن لماذا احتل البحر الكامل موضع الصدارة في الديوان؟ ولماذا استعمل البحر المجتث بدرجة متوسطة، وأهمّل كل من المضارع والمقتضب والمنسرح مع أن البحور الأربعة - في العُرف العروضي - قليلة الاستعمال؟ ولماذا تصدر الرجز قائمة البحور قليلة الاستعمال مع أنه من أقدم البحور نشأة واستعمالاً؟

البداية من البحر الكامل وهو من "البحور الصافية"⁽¹⁾، ويأتي تاماً ومجزوءاً "وسمي كاملاً لتكامل حركاته، وهي ثلاثون حركة" (العاكوب، 1970). وهو من أكثر بحور الشعر شيوعاً إذ يَصْعُقه "إبراهيم أنيس" في الدرجة الثانية بعد الطويل (أنيس، 1979). ويصلح لكل أغراض الشعر نظراً لقبوله الزحافات⁽²⁾ والعلل (عبد الدايم، 2001)⁽³⁾ ويجوز في حشوه من الزحافات "الإضمار"⁽⁴⁾ و"الوقص"⁽⁵⁾ كما يجوز في عروضه وضربه من العلل "الحدُّ"⁽⁶⁾، و"القطع"⁽⁷⁾،

(1) هي البحور التي تتكرر فيها تفعيلية واحدة.

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

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

(4) الإضمار: تسكين الثاني المتحرك في "مُتفاعلن" - تصبح "مُتفاعلن".

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

(6) الحدُّ: حذف الوت المجموع في الضرب فتصبح التفعيلية "مُتفاعلن".

(7) القطع: حذف نون "مفاعلن" في الضرب فتصبح "مفاعل".

و"التذليل"⁽¹⁾، و"الترفيل"⁽²⁾ (العاكوب، 1970).

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

- يا نفس مالك والأنين تتألمين وتؤلمين!

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

- يا عين مالك في سبات رشبي الدموع على النباتات

- واليوم جفت فحرقني في التدفق راغباً

فمن الزحافات التي سادت أجواء القصيدة "الإضمار" في حشو الأبيات وعروضها وضربها، إذ بلغت نسبته 62.5% بينما وردت التفعيلة الرئيسة "مُتَعَاَلَن" بنسبة 37.5% وقد حقق "الإضمار" للقصيدة البطء مما أتاح للشاعر التعبير عن معاناته، لا سيما وأن البحر الكامل معروف بسرعته، كما جاءت السكّنات في الألفاظ، والتفاعيل، والقافية، والروي، لتتناسب استكانة دموع الشاعر، وجمود عينيه.

وقد جاء عروض الأبيات وضربها مذيلاً تارة "مُتَعَاَلَن" ومذيلاً مضمرّاً تارة أخرى "مُتَعَاَلَن".

وجاء "التصریح" (عبد الدايم، 2001)⁽³⁾ في البيت الأول جرياً على عادة القدماء، ليحقق إيقاعاً خاصاً، ويضيف بعداً دلاليّاً بتعميق فكرة السكون والجمود، وتحرر الشاعر منه في الأبيات التالية، دليلٌ على الرغبة العارمة في الحركة عن طريق تدفق الدموع في العيون القاحلة.

وقد حقق التصريح للقصيدة التوازن بين بنيتها الإيقاعية ومضامينها الفكرية، فكان له وقع مطرب ترتاح له الأذن،

(1) التذليل: إضافة مقطع ساكن في الضرب "متفاعلان".

(2) الترفيل: إضافة مقطع طويل متحرك فساكن تصيح التفعيلة "متفاعلاتن".

(3) التصريح: ظاهرة إيقاعية صوتية وهي إلحاق العروض بالضرب وزناً وتقنيةً سواء بزيادة أو نقصان.

أما نسبة القصائد المصرفة في الديوان فقد بلغت 40%.

وقد جاءت القافية مقيدة ساكنة "مترادفة"⁽¹⁾ (العكوب، 1970) لتعمق جو السكون، فزادت الإيقاع وضوحاً، 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 شيوع القوافي المقيدة في الشعر القديم إذ تشكل 10% (أنيس، 1979). أما القوافي المطلقة فقد استأثرت القوافي المكسورة بنسبة 51.9% لتدل على حالة الانكسار والتفوق التي كان يعيشها الشاعر في غربته، بينما شكلت القوافي المطلقة المضمومة والمفتوحة نسبة 13.4%.

ومن الظواهر الإيقاعية في قافية قصيدة "العيون الفاحلة" "لزم ما لا يلزم"⁽²⁾ فلم تبين القصيدة على حرف "روي"⁽³⁾ واحد بل تعادها الشاعر إلى الألف مسبوقه بالباء: (الناضبات، راغبات...) رغبة منه في إظهار مقدرته الشعرية، وزيادة في التناسب والتماثل.

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

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

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

كما كان "للتدوير"⁽⁴⁾ (العبيدي، 1986)، دور في خلق إيقاعات متنوعة 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 روي في كل أبيات القصيدة.

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

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

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

- لا تلم ممن قد أساء الفعل في تدبير أمره

فقد أضاف التدوير سرعة واضحة في إيقاع القصيدة، وتواصل موسيقا البيت وامتدادها، وانبتقت آلية التدوير من صميم النَّصِّ، ومن باطن التجربة.

وأما البحور التي أهملها الشاعر فنجد "إبراهيم أنيس" يقول في المنسرح: "أبى شعراؤنا المحدثون النظم فيه، أو لم يستريحوا إليه، وإلى موسيقاه وقد ورد من هذا البحر النزر 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" (العاكوب، 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 يتقيد بوزن معين في غرض معين، وهو في ذلك يتكبد خطى القدماء، الذين كانوا يمدحون، ويتغزلون في كل بحور الشعر التي شاعت عندهم، فما هو يتغزل على أنغام المتقارب في قصيدة "تعالى صباحاً"، ويتأمل على نفس البحر في قصيدة "حديث صغير".

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

هذا ما أدركه الشاعر فمبتغاه أولاً وآخرًا عند اختياره للوزن الشعري هو إشباع رغبته الفنية، والتعبير عن رؤيته الفكرية هذا من ناحية، وجذب انتباه السامعين، وهزهم طرباً من ناحية أخرى.

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

وقد اتخذ من "الموشح"⁽¹⁾ (الكريم، 1974؛ الدقاق، د.ت)، قالباً إيقاعياً منسجماً مع أفكاره، ومتيحاً 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 للتوشيح الأندلسي لتناسق الأدوار، ومخالفته له في عدم تقيده بالمطالع اللازمة"^(علاق، 1987).

إن استعمال "عريضة" للموشح يدل على مدى قدرته التجديدية من ناحية و طواعية الشكل الموسيقي الذي نظم فيه من ناحية أخرى، قلد الموشح والتزم بأوزان العرب والبحور المستخدمة فيه كالرمل، والخفيف، والمتقارب، كما نظم على الأبحر المهمله -كعادة الوشاحين في الأندلس- والذين نظموا في هذه الأبحر "سعيًا وراء الإغراب، والإبداع، وإظهار للمقدرة على التلاعب بأعاريض الشعر وترويض أوزانه وقوافيه" (الشكعة، 2005).

وقد بلغت نسبة القصائد الموشحة في الديوان من بين القصائد متعددة الأوزان والقوافي 19%، بينما شكلت المقطعات 81%، وقد شكلت المزدوجات من المقطعات 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 تنتظم وفق أوزان وقوافٍ محددة. ومن هذه النسب ندرك نزوع الشاعر الروحي نحو التجديد، والرغبة في إيجاد قوالب شعرية جديدة يعبر فيها عن حيرته وشكوكه وآلامه وآماله، ويشبع حسه الموسيقي، ففي الموشحات تطالعنا قصيدة "قبل التكوين" و"النعامي"⁽²⁾ و"مواكب الجثث" ... إلخ.

وفي الأخيرة ينظم الشاعر قصيدته سنة 1926م أبان وصول الأخبار عن فظائع الانتداب الفرنسي والثورة

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

(2) من أسماء ربح الجنوب.

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

لـك الـويـل مـن موكـب بـهاـز

يـسـير بـأبـهـة الـظـمـاـفـر

عـلـى مـهـجـة الـنـظـاـفـر

صـلـيـل سـلـاح وقـرـع طـبـول وـجـنـد قـسـاة تـسـوق الـحـمـول

وفـوق الـنـيـاق حـمـاة الـقـبـيـل تـدـلوا قـتـيلاً بـجـنـب قـتـيـل

إيقاع صارخ، غاضب مستنكر، ذاك الذي راح يخطه الشاعر في هذا المشهد الدرامي الدامي، الذي تظهر فيه إدانة واضحة وصريحة لأعمال المستعمر بصوت سلاحه، وقرع طبوله، وقلوب جنده القساة، وإيقاع حزين، أليم، ذاك الذي راح يرسمه لموكب الشهداء، الذي يفوح منه أرح الكرامة، والكبرياء، وهكذا تسربل الإيقاع بضدين: هيبية وإجلال وإذعان لحكم الأقدار، واحتقار وكره وحنق، ورغبة في الانتقام.

وقد اختار الشاعر المتقارب لتقارب أوتاده؛ إذ يصل بين كل وتدين سبب واحد، وقد وردت "فَعولن" تامة في القصيدة بنسبة 59.6% و"مقبوضة"⁽²⁾ بنسبة 15.3% و"مقصورة"⁽³⁾ و"محذوفة"⁽⁴⁾ بنفس النسبة وهي 6.4% فيما جاءت "مبتورة"⁽⁵⁾ 12%. وقد أضفت هذه الزخافات على القصيدة جواً من السرعة تواكب إسراع هذا الموكب المهيب.

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

- حـلـق الـقـلـب طـائـراً... مـسـتـهـامـا

- وآنـجـلـى الـكـون سـافـراً... واسـتـقـامـا

(1) الموشح التام ما زادت أفعاله على أبياته لوجود المطلع، وعكسه الأقرع الذي تتساوى فيه عدد الأفعال والأبيات وتخلو من المطلع.

(2) القبض: حذف الخامس الساكن "فَعولن" ← تصبح "فَعول" 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 الوند المجموع وإسكان ما قبله، وذهاب سبب خفيف من آخر التفعيلة تصبح "فع" في عروض البيت وضربه.

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

أما في مقطعاته فنجد "نعيمة" يقول: "لعل أوفرها سلاسة ونعومة هي التي نزع فيها عن القافية الواحدة إلى القافية المتنوعة" (نعيمة، 1988).

وشكل بداية هذا النزوح: ما يسمى "بالمزدوجات"⁽¹⁾ ومثالها في الديوان قصيدة "نفس الشجاع" و"نفس الجبان" و"سيان".

وقد بنى الشاعر هذه القصائد بناءً هندسياً متميزاً وإيقاعاً رائعاً في ظل اختياره لعدد محدد من المزدوجات يتبعها لازمة مكررة. ففي قصيدته "نفس الشجاع" يختار خمس مزدوجات يتبعها لازمة مكررة هي العنوان ذاته وفيها يقول (عريضة، 1992):

بـb

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

أما "الرباعيات"⁽²⁾، فقد اتخذت في الديوان عدة أشكال وهي:

١- اتحاد الأشر الأربعة في نفس القافية وتأخذ الرمز (أأأأ) ويطلق على هذا الشكل "الدوبيت"⁽³⁾ (عطية، 2005)، ومن أمثله قصيدة "رباعيات" وقد جاءت على نمط رباعيات الخيام وقصيدته "في هيكل الذكرى" ومنها يقول (عريضة، 1992):

- عاودتني الذكرى يا فؤاد صبراً! يا دموع مهلاً ما خلقت سيلاً

- يا فؤاد رفقا لوجوت السلوى إن ما تبعته مستحيل نيلاً

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

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

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

(3) "لو" 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):

لـمـاذا وقفت بـخـوفٍ وحيـرة

أيـا نفـس عنـد الطـريق العـسـيرة

ألا أمشي فـإن الحـياة قـصـيرة

ألا أمشي

فالشاعر قضى وهو ما يزال في الطريق الممتد بين وطنه الترابي، ووطنه الروحاني فلا هو انتعتق من الأول، ولا أدرك الثاني، وهذا ما دعا "نعيمة" للقول: لو شئت أن أصف نسيباً بكلمتين لأسميته "شاعر الطريق" (نعيمة، 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 قصيدته "بين العواصف والأمانى"، وفيها ماج الشاعر بين عواصف زمانه العاتية، وأمانى قلبه الغريب، وأبجر في لجة الرمل الصافي في قصيدة جديدة في البناء، صدرها ثلاث تفاعيل، وعجزها تفعيلتان، ومنها (عريضة، 1992):

- فوق هاتيك الصخور الشاهقة تطببت العواصف

- وعلى سحب الأمانى البارقة حمام قلبي غير خائف

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

ولم تتجاوز محاولات التجديد في المربعات التنويع في القافية، ويرأي "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)⁽¹⁾ فقد اتخذت في الديوان الشكلين التاليين:

١- اتحاد الأشر الأربعة الأولى في القافية واختلاف الشطر الخامس مع التزامه في كل القصيدة، وتأخذ الرمز (أ أ أ أ أ

(1) الخمسة: يقسم الشاعر مقطوعته إلى خمسة أقسام من الأشر لها نظام خاص في قوافيها وأوزانها.

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

هو راسخ في النفس ما بقي الجسد ولقد يدوم مع الخلود إلى الأبد
حوريتي لا تسألوا عنها أحد أو ما علمتم أنها بنت البلد
من حمص مطمع لحظها الفتاك

٢- اتحاد الأشر الثلاثة الأولى في القافية واختلاف الرابع والخامس مع التزامه في كل القصيدة، ويأخذ الرمز (أ أ ب ب) ومن أمثله:

قصيدتا "نار إرم" و"أم الحجار السود" وقد عدّ النقاد "نار إرم" ملحمة أسطورية، علماً بأن خصائص الملحمة ليست متوفرة فيها، وقد سميت كذلك "تقديراً للجهود التي بذلت والأوقات التي أمضاها 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 اجتلاء الحقيقة، وتنتهي إلى أن النفس لا هادي لها غير ذاتها في الوصول إلى الحقيقة (داود، د.ت)، ولا وصول ما لم تتفك الروح من عقالها الترابي وتتحد في عالم الوجود.

وتلوح "حمص" في قصيدة "أم الحجار السود" امرأة جميلة المحيا، عشق الشاعر ترابها، وتغنى بأمجادها، وتاق إلى طبيعتها الحية، ومن حجارتها السود استمد حرارة شوقه، ودفء محبته. وقد أسمى "خليل الموسى" هذا الماضي "بالأسطوري" (الموسى، 2001)، فقد تعامل معه الشاعر بمتالية محاولاً استنطاقه، وتحديد معالمه، وبيان أسرارها، وجمالياته في صورة يلمحها القارئ من خلال التقابل والتضاد بين الوطن الأم والمهجر الأمريكي، يوردها الشاعر عبر إيقاعات بطيئة لمشهد تمنى ألا يزول من ذاكرته ومنها يقول (عريضة، 1992):

أعرفتها: تلك الربوع العالية ما بين لبنان وبين البادية
الذكريات، وقد برزن علانية نادين عنك بحسرة المطرود
يا حمص يا بلدي وأرض جدودي

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"، و"أنا في الحضيض"، حيث بنى الأولى على "فاعلاتن"، والثانية على "مفاعلن" لذلك عدت "تازك الملائكة" هاتين القصيدتين من إرهاصات الشعر الحر الذي ظهر في العقد الرابع من القرن العشرين ("الملائكة، 1992). "وهما مثلاً سباقاً على التعامل مع وحدة التفعيلة" (موريه، 1986). وفي قصيدة "أنا في الحضيض" يقول (عريضة، 1992):

- أنا في الحضيض
- وأنا مريض
- أفلا يد تمتد نحوي بالدوا
وتقلني من هوتي نحو الذرى...

ولكن أي يد ستمتد للشاعر وقد ظللت روحه غمامة الحيرة، والوحشة، واليأس، فجعلت منه إنساناً في الدرك الأسفل بين البشر! وقد اختار لنفسه أن تسافر عبر نصوصه، علها تجيب عن تساؤلاته عبر إيقاعات تلين وتعنف، يستقبلها المتلقي بأذن فؤاده، ويراهها بعين عقله. "ولكن النصّ الشعريّ ينتهي في لحظة تألقه ذاته" (اليوسفي، 1992). حيث ينهي قصيدته بقوله:

- هيهات إن الناس مثلك أجمعين

وهنا يبلغ الشاعر قمة تشاؤمه، حين يصور البشرية تخبط في بحر الشقاء، وعندها تتحول غريته من غربة ذاتية إلى غربة إنسانية، تتماهى معالمها عبر إيقاعات الألم والعذاب، فاكتسب الديوان بنية إيقاعية خاصة، عبرت عن حالة شعورية التقت بمشاعر الآخر.

ب. الإيقاع الداخلي:

تتبع أهمية الإيقاع الداخلي من الدور الذي يلعبه في شد أو أصر النصّ الشعريّ عبر شبكة من العلاقات الداخلية، التي تتألف فتضفي عليه سمة التماسك والشمولية، فيتمظهر النصّ الشعريّ نظاماً إيقاعياً يحلق من خلال موسيقاه الخارجية، والداخلية على حد سواء.

وتتمثل الموسيقا الداخلية في النغم الخفي، والإيقاع الباطن الذي يعبر عن "مشاعر الشاعر وأحاسيسه تعبيراً صادقاً، لأنها تتبع من انتقاء الألفاظ، ومدى ملاءمتها للمعنى، وما توجيهه من دلالات تتغلغل، وتتغام مع أعماق أعماق

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

وعليه فلم يعد الشعر خاضعاً لقوة خارجية تتمثل في تجميع تفعيلات على قدر معين، بل لقدرة إبداعية، وموهبة خلاقة، ورهافة في الحس الشعري، تتناغم لتنشئ إيقاعاً نصياً مبعثه تناسب الحروف وتكرارها، واتساق العبارات، وسلاستها، وتوازيها، والتوازن بين الأسجاع، وتوظيف الجناس، والطباق، والتماثل في الإيقاعات اللفظية... (خليل، 2011).

كما يرتبط الإيقاع بذائقه المتلقي 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 وجزالته، وعلى امتداد الوزن، ورنه 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"⁽¹⁾ وتكرارها في أبيات القصيدة بحيث تضفي تعادلاً في النغم، وجرساً في الإيقاع منبعه موسيقا الحرف والذي يقصد به: "النغم الصوتي الذي يحدثه الحرف" وعلاقته هذا النغم بالتيار الشعوري والنفسي في مسار النص الشعري، فلكل حرف مخرج صوتي وصفات -من حيث "الجهر والهمس"⁽²⁾ (أنيس، 1979)، و"الشدّة والرخاوة"⁽³⁾... إلخ، لا يعتمد الشاعر إظهارها، بل يتجسد التوافق النغمي، والانسجام اللفظي 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 الصائتة ويطلق لفظ الصوت على الرمز المنطوق، والحرف على الرمز المكتوب.

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

(3) في الأصوات الشديدة ينحس تيار الهواء الخارج من الرئتين في موضع وإطلاقه فجاءة محدثاً صوتاً شديداً وعدم انحباس الهواء في الأصوات الرخوة والأصوات الشديدة هي (ب، ت، ج، د، ط، ض، ك، ق، الهمزة) وما عداها 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، وشغائها مما تجد (مندور، 1993).

وقد طوع الشاعر هذه اللغة الهامسة عبر أنغام سحرية، عزف على أوتارها في غير قصيدة من ديوانه، وهو يتنقل من بيت إلى بيت، ومن قافية إلى قافية، ومن قصيدة إلى قصيدة "وكأنك قد دخلت قصراً سحرياً، كل مقصورة فيه قصر مستقل بذاته، وكل باب يؤدي بك إلى باب" (نعيمية، 1988)، وقد هيأت "لعريضة" تلك اللغة الهامسة، روحانية مسيحية بما فيها من حس مرهف هامس، ورومانتيكية غريبة استهوت فؤاده الحائر. ومن أمثلة قصائده المهموسة "هاك" وفيها يخاطب الشاعر أخاه في الإنسانية بلغة هامسة، وإيقاع هادئ واهباً خلاصة تجربته في جو من الحكمة؛ فقد عدّ القيم المعنوية أغنى الغنى، وأشاح عن القيم المادية، فهي الفقر بعينه في قاموسه ونبراسه، وقد جاءت القصيدة في عشرين بيتاً على مجزوء الخفيف، ومنها يقول (عريضة، 1992):

- هـاك لا هات يا أخي هاك ما قد ملكته
- هـاك حبي وإنه صـرف حـب محضـته
- خـذ الـروح قـد صـلا هـالـهـيـب جـهـاتـه
- فاعـذر الفقـر لـيـس لـي غـيـر مـا قـد عـرضـته

وبين "هاك" و"خذ" استمرت أصوات القصيدة الهامسة تتناغم، وقد تكرر فيها صوت "الهاء" خمساً وثلاثين مرة، وهو صوت حلقي، مهموس، رخو، هياً نوعاً من الإيقاع الهادئ، تتناسب مع جو البذل والعطاء الذي ساد في القصيدة.

أما صوت "التاء" فقد تكرر إحدى وثلاثين مرة، وهو صوت لثوي أسناني، شديد مهموس، تألف مع الهاء ليشكل إيقاعاً ينبعث من القافية الداخلية، يترابط مع إيقاع القافية الخارجية للقصيدة. ثم صوت "الفاء" وقد تكرر خمس عشرة مرة، وهو صوت شفهي احتكاكي، رخو ومهموس. ثم "الكاف" وقد تردد ثلاث عشرة مرة، وهو صوت لهوي، شديد، مهموس، تفجرت من خلاله طاقات الشاعر الكامنة والإبداعية. واستمرت هذه الأصوات الهامسة في القصيدة: الحاء، فالقاف، فالحاء والسين... لتضفي على النصّ مع مثيلاتها المجهورة -إيقاعية نتجت عن تناسقها، وانسجامها. فهي تشتد في مواضع

الاستنكار والاستفهام، وترق في مواضع التمني والرجاء. ومن موسيقا الكلمة ببنيتها الصرفية، ودلالاتها 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 بضمير الرفع والنصب 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 بعضه ببعض، وجعل بعضه سبباً لبعض، "ولو كان القصد بالنظم اللفظ نفسه دون أن يكون الغرض ترتيب المعاني في النفس... لكان ينبغي ألا يختلف حال اثنين في العلم بحسن النظم أو غيره" (الجرجاني، 471هـ).

وفي قصيدة "أيا نجمة" رصد "عريضة" حركة لغته، واستنطق قواها الخفية للتعبير عن مكوناته، وهو يناجي هذه النجمة البعيدة بإيقاع خافت يحاكي خفوت النور في فؤاده، متمنياً عليها السطوع في كيانه المظلم، ولكن هيهات، وعبر إيقاعات المتقارب يقول (عريضة، 1992):

أيا نجمة سطعت في الظلام أنيري طريق فتى لا ينام

وهكذا تناغمت التشكيلات الصوتية في الديوان، وانسجمت الألفاظ مع المعاني وفق عملية توزيعية على مستوى الصوت المفرد، واللفظة، والتركييب محققة إيقاعاً داخلياً مساهراً 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: "الإتيان بعناصر متماثلة في مواضع مختلفة من العمل الفني، والتكرار أساس الإيقاع في جميع صورته" (وهبي، 1984)؛ إذ يعمل على رصد الانفعالات والحالات النفسية، مما يساهم 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 بعينها إما متجاوزة أو متباعدة، أما الثاني: فهو ما يعرف في التراث البلاغي "بالجناس" (1).

(1) الجناس: أن يتشابه اللفظان في النطق ويختلفان في المعنى ويكون تاماً إذا اتفق في اللفظتان: نوع الحروف، وشكلها، وعددها، وترتيبها، وإلا أصبح جناساً 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، ويخضع لقواعد ذوقية وجمالية وبنائية (الملائكة، 1992).

وينقسم التكرار إلى:

أ. التكرار البياني:

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

وقد تصدر الجنس قائمة المحسنات في الديوان، ففي قصيدة "أشرب وحيداً" جانس الشاعر جناساً تاماً بين "الصدى" بمعنى رجع الصوت و"الصدى" بمعنى العطش، حيث يقول (عريضة، 1992):

- وجاوبتني بلسان الصدى وللصدى رهبة إيجاس

- قف قال لي رجع الصدى غاضباً يكفيك وهماً أيها الناسي

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

- ولي قصور خيال بت أهدمها طوراً وأسحق أكوناً بأكون

وقد أعطى الجنس التام رتبة البيت الشعري، ورحابة في الحس الموسيقي، فهو أحد أهم الأشكال الصوتية غير الوزنية التي تحدث تناغماً بسبب تكرار الأصوات، وليس مجرد حليلة لفظية، بل أدى وظيفة مزدوجة على مستوى الإيقاع والدلالة.

أما الجنس الناقص فقد أثبت حضوراً بارزاً في الديوان، وأنعش روح الإيقاع في النصوص، وأعطاه الحيوية، وخاصة عندما وقع في نهاية الأبيات في قصيدة "قبل التكوين" فقد جانس الشاعر بين الأسماء: (الدقيقة والحقيقة والخليفة) وبين الأفعال: (يثور ويدور ويغور) حيث يقول (عريضة، 1992):

- ألا استيقظي يا أشعة نفسي ولو لدقيقة

وشقي حجاب دياجر رمسي لألقى الحقيقة

ففي جمود علي يثور

وشك بغير انتظام يدور

وليل يعم وليل يغور

ولـجـ يـضـجـ كـبـدـءـ الخـليـة

كما وظف الشاعر "الجناسات الاشتقاقية"⁽¹⁾ فجاءت دليلاً على سعة مخزونه اللغوي، وإدراكه لأهميتها في إثراء الإيقاع. حيث جانس بين "يرقدوا والرقاد" في قوله (عريضة، 1992):

- إن يرقـدوا فنـعم يـم رـقـادهم فـي البـيـتـيـt

أما "السجع"⁽²⁾ فقد أضفى بفواصله الرتيبة نغمة إيقاعية رخيمة على قصائد الديوان، ففي قصيدة "النهاية" تتوالى الأسجاع بعد ربّ المكررة في ثلاث كلمات متجانسة، تلفت انتباه المتلقي لهذا البناء الهندسي المتسارع الإيقاع، وفيها يقول (عريضة، 1992):

- ربّ ثـارٍ... ربّ عـارٍ... ربّ نـارٍ

- حركت قلب الجبان كلها فينا ولم تحرك ساكناً إلا اللسان

وتتوالى الأسجاع في صيغة أسماء الفاعلين فتسبغ على الإيقاع القوة والشدة (عريضة، 1992):

- والقـائـلـين، الفـاعـلـين، البـائـلـين بـلا طـلـب

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

- يحسـنُ السـيرَ، يبرعُ الغـيرَ، فهـمـاً يسـبقُ الطـيرَ، يطلـبُ الخـيرَ، يجـدي

وفي "طباق السلب"⁽³⁾ يجذب الشاعر انتباه السامع عبر الكلمات المكررة إثباتاً ونفيّاً في سياق إيقاعي بين "تشبع ولا تشبع" (عريضة، 1992):

- قـد تشـبـع الأـكـؤوس مـن خمـركم أمـا سـويدائـي فـلا تشـبـع

وفي "رد العجز على الصدر"⁽⁴⁾ وجد الشاعر إيقاعاً رحيباً، جال فيه عبر ألفاظ قصائده بمهارة ومنها "النعامي

والرخامي" في قوله (عريضة، 1992):

(1) جناس الاشتقاق: أن يجمع الكلمتين أصل واحد في اللغة.

(2) السجع: توافق الفاصلتين أو الفواصل في الحرف الأخير.

(3) طباق السلب: أن يجمع الشاعر بين فعلين أحدهما مثبت، والآخر منفي، أو أحدهما أمر والآخر نهي.

(4) يكون أحد اللفظين المكررين في آخر البيت، والثاني في صدر البيت أوله أو وسطه أو آخره أو أول العجز.

- النعمامى ترنمت... النعمامى!

- والرخامى ترخمت... الرخامى!

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

- تملكنا أحلامنا وخيالنا ودولة أهل الشعر أوسع دولة

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

للقصائد.

أ- تكرار التقسيم

وهو تكرار منظم في ختام كل مقطوعة من مقطوعات القصيدة، ويهدف إلى تقسيمها إلى وحدات صغيرة داخل

النص (الملائكة، 1992).

ومن أمثله في الديوان قصيدة "على الطريق" إذ تنقسم إلى سبع مقطوعات تنتهي كل مقطوعة "بلازمة" بعدية وهي

"ألا أمشي"، ومنها يقول (عريضة، 1992):

- لماذا العتاب على ما انقضى أنرجع بالعتب عمراً مضى

- شفقينا - ولكن شفانا الرضى ألا أمشي!

ولا يخفى ما في هذه المربعة من إيقاع داخلي ينبعث صده من القافية الداخلية، إضافة إلى ما منحه اللازمة من

"استقرار إيقاعي ودلالي يمنح القصيدة عنصر الارتكاز والتحمور عبر فواصلها الإيقاعية المنتظمة" (عبيد، 2001).

وتبرز أهمية تكرار اللازمة في "إعطاء النص نوعاً من الإطراد و"الأوتوماتيكية"، ويأتي التكرار كأنه قافية كبرى

للمقطوعات القصيرة التي تحتضن القافية الصغرى في السطور "لوتمان، 1992).

وبهذا يسهم في "شد أجزاء النص الشعري، وتعيين حدوده وفواصله، فهو يفصل الأجزاء ويربطها في آن" (الهاشمي،

1992).

ب- التكرار اللاشعوري

ويأتي في سياق شعوري كثيف يبلغ أحياناً درجة المأساة، فيرفع التكرار مستوى الشعور في القصيدة إلى درجة

غير عادية (الملائكة، 1992)، وأبسط أشكال التكرار هو تكرار "الحرف"، وقد تصدر حرف الجر "عن" قائمة الحروف

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 ينتقل بين سطور قصيدته معنعناً ثلاثين مرة في "حديث الشاعر" ومنها يقول (عريضة، 1992):

- عن ظلام العيش عن سجن البقا، 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 وليت ورداً قد ذوي ينضـر

ويأتي تكرار الكلمة شكلاً ثانياً، تبرز أهميته في التركيز على الكلمة المكررة التي تحمل دلالة تأكيدية، إضافة إلى

الإيقاع الصوتي الذي يتناسب مع مضمونها، ومن أمثلتها تكرار كلمة "ليل" ثماني عشرة مرة في قصيدة "يا ليل" وتكرار

كلمة "ماذا" اثنتا عشرة مرة في قصيدة "ماذا" وكلمة "قل" سبع مرات في قصيدة "دعني وشأني"، وكلمة "كن" سبع مرات في

مقطوعة "كن" المكونة من ستة أبيات.

كما وظّف الشاعر التكرار في التراكيب والجمل في قصيدته "يا جرتي في الغرب"، كرر تركيب النداء خمس

مرات، كما كرر تركيب النداء "يا أخت روعي" ثماني مرات في قصيدته "مناجاة"، أما في قصيدة "النعامي" فقد لجأ إلى

تكرار مطلع القصيدة، المكون من أربعة أغصان، والدور الذي يليه في نهاية القصيدة؛ ليشكل منها هيكلًا مغلقاً حين رد

خاتمة القصيدة إلى بدايتها.

وقد حقق الشاعر في التكرار الإثراء لتجربته، وجذب انتباه المتلقي عن طريق تسليط الضوء على الألفاظ المكررة

داخل نسيج قصائده.

ثالثاً: إيقاع الأفكار

يتمظهر النصّ الشعريّ بقوة التماسك والانسجام بين إيقاع الأصوات وإيقاع الأفكار، وتكمن أهمية إيقاع الأفكار

في تسليط الضوء على كوامن النصّ وإيحاءاته الخاصة، وقد شكلت الغربة فكرة محورية انطلق منها الشعر المهجري عامة،

وشعر "عريضة" خاصة؛ متخذاً من المكان ساحة اصطراع لأفكاره، فللمكان بعدان: "نافر وجاذب" (الموسى، 2001).

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

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

والثاني: هروب إلى الأمام، إلى منابع الروحية: الله ووحدة الوجود.

ولما أحس الشاعر بعجزه عن إدراك العالمين غطت شعره غيمة من التشاؤم، شأنه شأن الرومانتيكي في الغرب، فأخذ يتأوه، ويتألم في قصيدته "قلمي" قائلاً (عريضة، 1992):

- أوامير يكتب لهذا القلم إلا بأن يشكو الأسى والألم

نعم شكا الشاعر بأنغام حزينة من عدم قدرته في الوصول إلى حقائق ثابتة في الحياة، تبرم بالعيش، وتمنى الموت إشفاقاً على ذاته المتعبة، وزاد في تشاؤمه موت أخيه "سابا" فنجده يقول في قصيدة "يا غريب الدار" (عريضة، 1992):

- شفني التذكار وعصاني صبري وفؤادي غار أثر طيف يسري

- والذجي محيار ليس يدري أمري أيها الأقمار أين ولى بدري

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

- لماذا نحس، لماذا نحب، لماذا نعيش بلا طائفة

- لماذا التناسل، والنسل يدري بأن الحياة له قاتلة

وما هذه التساؤلات التي ترنم بها الشاعر بألفاظ عذبة سوء تعبير عن عذابات روحه وجسده، وعذابات الإنسانية بأكملها، حين تتوق للتنازل فتحرم منه، وتتوق للصحة فتفقددها، وتتوق للغنى فتمنى بالفقر والفشل، ولهذا يدرك الشاعر السر بقوله (عريضة، 1992):

- لعمري وعمرك هذي أمور تحير ذا حجة عادلة

- فإن الحياة لأقصر من أن تحل بها عقدة شاعرة

لذلك نجد الشاعر يسوق موسيقاه بما يتماشى مع أفكاره، كما عانى شأنه شأن المهاجرة من آثار النكبات التي لحقت بوطنه سورية أبان الانتداب الفرنسي، وتأثر بما لحق بالشعب من قتل، وتشريد واعتقال، وجوع، ففي "ترنيمة السرير" صور مأساة أم تستفيق على أكفان الموت تلف رضيعها بعد ليلة حافلة بأهازيج الألم، والمعاناة الممزوجة بأغنية هادئة، تلك التي راحت الأم تهدد بها لتسكت حرارة الجوع الملتهبة في أحشائه (عريضة، 1992):

- من الألمان لا أدري سوى أنشودة الصبر

- أغنيها من القهر نطفل ببات جوعانها

لذلك راح الشاعر يهتز طرباً للشجاعة، والبسالة واصفاً الأبطال الذين قضوا في ساحة الوغى، بإيقاع حماسي، يصور الإقدام رغم شراسة العدو، وغدره. ففي قصيدة "تخب الجنود" يحسو الشاعر نخبهم قائلاً (عريضة، 1992):

ذي الكأس أشربها ولم أشرب سدى خمرا

نخب الأولى نظروا إلى هول الردى شزرا

فمشوا على جمر الغضا نحو العدا خطرا

يشرون في سوق البسالة والهدى نصرا

وهم على العكس تماماً من أولئك الذي استكانوا، ولم يتبدا لهم غضب، وحرمان الوطن تستباح، فهم أحق بأن يدفنوا أحياء، لذلك نرى الشاعر يغذ الخطى في دفن هذه الفئة الحية الميتة، حيث يقول:

- كفنو! ... ادفنو! ... أسكنوه!

هوة اللحد العميق.... واذهبوا، لا تتدبوه، فهو شعب... ميت ليسيفيق (عريضة، 1992) 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 تماشى 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 بالاعتراب... عمقت الحس الإيقاعي، وأثرت أبعاده.

• غطت إيقاعات الديوان سحابة من الحزن والتشاؤم، منبعها عدم قدرة الشاعر على التكيف في أرض الغربية، 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 زخافات وعلل، وأثبت براعته في توظيف التصريح، والتدوير، والمرابحة بين القصائد الموزونة المقفاة، والقصائد المتنوعة في أوزانها وقوافيها، كما مال إلى الأوزان القصيرة والمجزوءة لطرح أفكاره، مثبتاً قدرة عالية على التعبير عن تجربته الشعورية، بحس إيقاعي مرفه، وقولب نغمية متعددة.

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

• أدرك الشاعر -كغيره من شعراء المهجر- أهمية الإيقاع الداخلي في رفق القصيدة بمنابع نغمية خفية تسري عبر تشكيلاتها الصوتية بلغة هامسة حيناً، وألفاظ مكررة أحياناً، تخضع لقواعد نوقية، وجمالية، وبنائية، واهبة القصائد جرساً موسيقياً، ينم عن براعة 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 السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: أحمد الحوفي وآخرون. الرياض: دار الرفاعي، الرياض، ط2، 1983م، ج3.
- إسماعيل، عز الدين. (1986). التفسير النفسي للأدب، ط4، دار العودة، بيروت.
- الأستر، 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 لندنيا 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.
- الدقاق، 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، قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط5، 1994م.
- الشكعة، مصطفى. (2005). الأدب الأندلسي: موضوعاته وفنونه. بيروت: دار العلم للملايين.
- صالح، جمال عبد الرحمن. (1978). نسيب عريضة حياته وشعره، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، القاهرة.
- ضيف، شوقي. (1971). فصول في الشعر ونقده، القاهرة: دار المعارف.
- الطرابلسي، محمد عبد الهادي. (1991). في مفهوم الإيقاع. مجلة حوليات 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 الهادي. (2002). ملامح التجديد في موسيقى الشعر العربي، الإسكندرية: بستان المعرفة.
- علاق، فاتح. (1987). النزعة التأملية في شعر الرابطة القلمية، رسالة ماجستير، جامعة حلب، سورية.

- قبش، أحمد. (1971). تاريخ الشعر العربي الحديث. بيروت: دار الجيل، بيروت.
- القرطاجني، حازم (684هـ)، 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 النصّ الشعريّ، 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 المثلثم: يعقوب عويدات، المطبعة التجارية، القدس، 1946م.
- الملائكة، نازك. (1992). قضايا الشعر المعاصر، ط 8، بيروت: دار العلم للملايين.
- أبو ملح، أحمد وفرشوخ، محمد. (2006). دراسات في أدب النهضة والمهجر، 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 شفيح السيد، وسعد مصلوح، دار الفكر العربي، القاهرة، 1986م.
- الموسى، خليل. (2001). قراءات في شعرية الشعر العربي الحديث. دمشق: مطبعة اليازجي.
- موسيقى الشعر، مطبعة الأنجلو، مصر، ط 2، 1952م.
- الناعوري، عيسى. (1977). في أدب المهجر، 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). نيسب عريضة: شارع الطريق، الآداب، ع 5.

- نعيمة، ميخائيل. (1988) الغريال، ط 14، بيروت: مؤسسة نوفل.
- الهاشمي، علوي. (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.
- Alaq, 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 alfikri.
- 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 الأجل أنموذجاً

إيمان محمود محمد الحويان⁽¹⁾*

تاريخ نشر البحث: 2025/04/10م

تاريخ قبول البحث: 2023/09/23م

تاريخ وصول البحث: 2023/01/18 م

الملخص

هدفت الدراسة تعرف دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات لواء ذيبان من وجهة نظرهم: مشروع بيئتي الأجل أنموذجاً، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته وطبيعة البحث، وتمثلت الأداة في استبانة تكوّنت من (29) فقرة، وخمسة محاور رئيسية. فيما تكوّنت عيّنة الدراسة من (46) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء ذيبان في الأردن، والذين شاركوا في تنفيذ مشروع بيئتي الأجل في مدارسهم خلال العام الدراسي 2023/2022. أظهرت النتائج أنّ تقديرات أفراد عيّنة 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 عيّنة الدراسة حول دور المشاريع التدريبية في تنمية الإبداع لدى معلمين ومعلمات مدارس تربية لواء ذيبان التي تُعزى لمتغير الجنس للمقياس ككل وعند المحاور التالية: (تنمية جانب الجمال، تنمية جانب النظام، تنمية جانب النظافة، تنمية الجانب الصحي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة لمحور "تنمية الجانب الذاتي"، لصالح الإناث. الكلمات المفتاحية: المشاريع المدرسية، تنمية الإبداع، معلّمو ومعلمات لواء ذيبان، مشروع بيئتي الأجل.

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، الاردن.

* الباحث المستجيب: 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، وتعدّ العلاقة بينهما علاقة طردية، فإذا كانت البيئة تهتم بالإبداع وترعى المبدعين وتشجعهم فإنّ ذلك يؤدي إلى تنمية الإبداع، ويعدّ العكس صحيحاً، الأمر الذي يؤدي إلى تقليص عملية الإبداع وإضعافها (محروس وآخرون، 2016). لذا تتحوّل البيئة إلى عامل محفّز للإبداع بدءاً من البيئة المدرسية، من خلال التركيز على عناصر البيئة العادية المحيطة بنا، والقيام بعملية تحويل عناصرها الجامدة وغير اللافتة إلى موضوعات تثير البحث والتفكير في طبيعة العلاقة التي تربط أيّ عنصر من عناصرها بالعناصر الأخرى (السيف، 2018). لذا يجب تنفيذ عدد من المشاريع والمبادرات الإبداعية والإصلاحية بهدف الارتقاء بمستوى عملية التعليم وجودة الخدمات، ومشروعات تطوير البيئة التربوية (صفر وآغا، 2017).

إنّ النجاح الحقيقي للمبدع لا يتحقّق له بمفرده، وإنما يتكوّن تدريجياً بمشاركة الآخرين في تحقيق آمالهم، بعيداً عن ثقافة الاستخفاف والإحباط، لأنّ روح الإبداع ضرورة من ضرورات الحياة التي تنمي مهارات الفرد وتثري معارفه، فالإنسان المبدع هو الشخص القادر على تغيير الواقع نحو الأفضل (النهام، 2016). لذا يقع على عاتق قادة المؤسسات التربوية توفير بيئة إدارية جديدة تحفّز العاملين لابتكار أساليب عمل مستحدثة تضمن استمرارية العمل، وترعى الأفكار المبدعة، ومتابعة تطبيقها لضمان الاستفادة القصوى من الموارد المتاحة، إذ إنّ المشاريع المدرسية تزوّد الطلبة بمهارات لا غنى عنها في عمليتي التعلّم والتعليم، إذ إنّ الطلاب يتعلّمون أكثر من خلالها، وتتيح لهم توسيع عقولهم والتفكير فيما وراء ما يفعلون، فهم يجتهدون للاكتشاف والبحث والتحقيق في عملهم، ويبنون معاني جديدة، ويطوّرون الآراء والحجج الداعمة، ويطبقون مفاهيم جديدة، ويخلقون المنتجات النهائية، والتفكير فيما تعلّموه ونفّذوه. (أبو عجوة، 2018).

ترجع فكرة طريقة المشروع في التعلّم إلى مربّي القرن الثامن والتاسع عشر لكروسو ومن جاء بعده كيبستالوزي وفروبل حين نادى هؤلاء العلماء بحرية الطفل، وجعله مركز الفعالية، بحيث تدور حوله جهود المعلمين، ومن ثمّ جاء جون ديوي وعمل على إخراج آراء هؤلاء المعلمين إلى محكّ التجارب، ليأتي بعد ذلك كلباتريك مبشراً بآراء ديوي التعليمية وفلسفته التربوية فتمسك بطريقة المشروع وبحث فيها حتى اعتبره المربون ركناً أساسياً في بناء هذه الطريقة، إذ اقتصر

هذه الطريقة في بداياتها على الأشغال اليدوية والزراعية، إلى أن أدخلها كلاباتريك 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 حرفة يزاولها المعلم بطريقة آلية، بل أصبح التعليم نشاطاً له أهداف ونتائج تخضع لعمليتي 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 عدة مشاريع ريادية ومنها مشروع بيئتي الأجل، 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 ذيبان من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تدعو التربية الحديثة إلى استخدام طرق وأساليب متنوعة في عمليتي 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 إن هذا التطور يشكل أحد التحديات المعاصرة والمستقبلية التي يواجهها المعلمون والمعلمات في قدرتهم على التعامل مع هذه المتغيرات التي تتطلب بعض الخصائص والصفات التي يجب أن تتوافر لديهم، كالسعي إلى التحديث والابتكار، وقبول التغيير، والاتجاه نحو المستقبل، فسمه المعلم الناجح تتمثل 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 أساسي 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 الأجل، بهدف إيجاد بيئة تربوية نظيفة، صحية، منظمة، جميلة محفزة للتميز والإبداع، من خلال تشكيل مجموعة فرق يشكّلها ويديرها المعلمون ذكورا وإناثا، ويشرفون عليها، ويخططون وينفذون مشاريعهم بطرق إبداعية متميزة، بهدف إحداث

تغيّرات 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 وحملوي (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 الأجل، ودوره في تنمية الجانب الإبداعي لدى المعلمين، إذ أضحي لزاماً التطرق إلى مثل هذه المشروعات وتقييمها وإبراز جوانب القوة والضعف فيها، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

نتيجة لكافة هذه الأسباب الأنفة 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 ذيبان من وجهة نظرهم، وبالأخص مشروع بيئتي الأجل، 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 ذيبان من وجهة نظرهم: مشروع بيئتي الأجل أنموذجاً؟

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

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

* تعرّف دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات مديرية تربية ذيبان من وجهة نظرهم -مشروع مدرستي الأجل أنموذجاً-.

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

أهمية الدراسة

استمدت هذه الدراسة أهميتها من جملة اعتبارات نظرية وعملية جاءت كالآتي: -

أولاً: الأهمية النظرية

1- يُتوقع من هذه الدراسة أن تشخص دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات مديرية تربية لواء نيبان من وجهة نظرهم.

2- يُؤمل من هذه الدراسة أن تساهم في سدّ ثغرة في مجال البحث التربوي فيما يتعلق بمشروع بيئتي الأجل، ومساعدة الباحثين على إجراء دراسات جديدة تعزز أو تنفي ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.

3- يُؤمل أن يكون في هذه الدراسة فائدة تتمثل بحصول المعلمين أنفسهم على تغذية راجعة فيما يتعلق بأهمية المشاريع المدرسية، بهدف زيادة وعيهم بهذه البرامج، وأهمية تطبيقها، الأمر الذي يحفزهم على المشاركة بتنفيذها على أرض الواقع.

4- يُؤمل أن تفيد هذه الدراسة القائمين على (مشروع بيئتي الأجل) بتقديم تغذية راجعة حول نواحي القصور لمعالجتها، ونقاط القوة لتدعيمها، 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 الأجل 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 اللازمة 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 مديرة المدرسة بالتعاون مع كادرتها التعليمي والطلبة والمجتمع المحلي في المجتمع المدرسي، بهدف إحداث تغيير واضح على البيئة المدرسية.
- مشروع بيئي الأجل ويعرف اصطلاحاً: هو مشروع أطلقته جمعية الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي عام (2006) تحت مسمى مشروع بيئي الأجل، برؤية تهدف إلى إيجاد بيئة تربوية تركز 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 ممنهج وعمل مؤسسي مشترك بين المعلمين والطلبة.
- الإبداع ويعرف اصطلاحياً: عملية تركز 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 مألوف يتم إحداثه من قبل معلّم ومعلّمت لواء ذيبان، على البيئة المدرسية في عدّة جوانب.
- معلّم ومعلّمت لواء ذيبان ويعرف إجرائياً: هم معلّم ومعلّمت لواء ذيبان العاملون في المدارس الحكومية الذين شاركوا في تنفيذ مشروع بيئي الأجل للعام الدراسي 2023/2022 في مدارسهم.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يُراعى عند تعميم النتائج المحدّات التالية:

- الحدود الزمانيّة: - أجريت هذه الدّراسة في العام (2022\2023)
- الحدود المكانية: - اقتصرت هذه الدّراسة على المدارس الحكوميّة التابعة لمديرية تربيّة لواء ذيبان التي شاركت في مشروع بيئي الأجل، وعددها (10) مدارس.
- الحدود البشريّة: - طبّقت هذه الدّراسة على المعلمين والمعلّمت العاملين في المدارس الحكوميّة التابعة لمديرية تربيّة لواء ذيبان الذين شاركوا في مشروع بيئي الأجل خلال العام الدراسي 2023/2022.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول: المشاريع المدرسية ومشروع بيئتي الأجل

مفهوم المشاريع المدرسية

تعددت تعريفات المشاريع المدرسية وتنوعت لدى الكثير من الباحثين والكتاب، ولم تتفق الأبحاث والمؤلفات على مفهوم شامل واحد، إلا أنها قد عرّفت على أنها واحدة من طرق التّعلّم، التي تهدف إلى إكساب الطلبة الخبرات والمعلومات التي يحتاجون إليها؛ لاعتمادها على التّعلّم الذاتي (المقبل، 2011). ومن منطلق الاهتمام بتنقيف وتوعية فئات المجتمع، خاصة جيل الناشئة بأهميّة الحفاظ على بيئة المدرسة وإكسابهم المعارف الهامة، وفتح أفق التعاون مع الجهات والمؤسسات المختلفة الحكوميّة والخاصة في مجال الحفاظ على المدرسة وبيئتها، وتنمية الحس الوطني والانتماء لدى أفراد المجتمع إلى جانب محاولة توحيد الجهود لحماية الفئات التي تحتاج إلى التوجيه والرعاية، فلا بدّ من وجود آليات لتنفيذ خطة وطنية شاملة تعني بذلك لتصبح بيئة المدرسة بيئة جاذبة، وآمنة ومسؤوليتها مسؤولية وطنية لجميع أفراد المجتمع بكافة مكوناته وفئاته (تايه، 2010).

مشروع بيئتي الأجل

انطلاقاً من رؤية جمعيّة جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربويّ المتمثلة في آفاق متجدّدة للتميز والإبداع التربويّ لتمكين جيل المستقبل، ورسالتها المتمثلة بتقدير التربويين، وتحفيز المتميزين والمبدعين، ونشر ثقافة الإبداع وتعميق أثرها، تبنت جمعيّة جائزة مجتمعات المعرفة كأسلوب لربط المتميزين والتربويين ضمن مجتمعات يقومون بإنشائها وديمومتها لخدمة بيئاتهم التربويّة، والارتقاء بها، أطلقت جمعيّة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربويّ مشروع بيئتي الأجل عام (2006)، برؤية تهدف إلى إيجاد بيئة تربويّة نظيفة، صحيّة، منظمّة، محفّزة للتميز والإبداع، وبرسالة جاء فحواها الارتقاء بمدارس الأردن من خلال عمل مؤسسيّ، وانتماء من جميع المعلمين، حيث انطلقت المرحلة الأولى من مشروع بيئتي الأجل في ثلاث مدارس، حيث جرى تطوير دليل مجتمع بيئتي الأجل، والأدوات الخاصة به، والذي يعدّ بمثابة وثيقة إرشاديّة ومرجعيّة للعمل المنجز، إذ تم إعداد قصص نجاح وفيديوهات تجسّد إنجازات مدارس المديرية المشاركة بمشروع بيئتي الأجل (وزارة التربية والتّعليم، 2022).

أهداف مشروع بيئتي الأجل

- هدف مشروع بيئتي الأجل إلى تحقيق جملة من الأهداف جاءت كالاتي (خبرني، 2010):
- تقديم أدوات فاعلة لتحفيز التميز والإبداع؛ بهدف الارتقاء بمدارس المملكة.
 - تعزيز روح الانتماء لدى المجتمع المدرسي والمحلي.
 - 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 والمعلمين نحو البيئة المدرسية من خلال عملهم في هذا المشروع.

النتائج المتوقعة لمشروع بيئتي الأجل

وضعت جمعية الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي (2020)، جملة من النتائج من خلال تنفيذ مشروع بيئتي الأجل والتي تمثلت بزيادة وعي وانتماء جميع عناصر البيئة التربوية من خلال إثارة الدافعية للعمل والإنتاج والإبداع، وغرس مفاهيم المواطنة الصالحة، وتحمل المسؤولية لدى كافة عناصر البيئة التربوية، والمحافظة على بيئة آمنة تتسم بالجمال، ومحفزة للإبداع والتفكير، تحقيق شراكة فاعلة بين المدرسة والمجتمع المحلي ضمن عمل مؤسسي مستدام.

عناصر نجاح مشروع بيئتي الأجل

هناك عدة عناصر وضعتها جمعية الملكة رانيا العبدالله (2020)، يجب أن تتوفر لضمان نجاح مشروع بيئتي

الأجل والتي جاءت كالاتي:

- القائد (مدير المدرسة): وهو العنصر الداعم لجميع أفراد مجتمعه، وملتزم بتحقيق النتائج المراد تحقيقها.
- الأعضاء (الطلبة، وكافة العاملين في المدرسة)، ممن لديهم الرغبة في العمل والتطوير والإنجاز.
- المجتمع المحلي من أفراد ومؤسسات وأولياء أمور.

لجان مجتمع بيئتي الأجل وموارده المشتركة وتحضيراته

يتضمن مجتمع بيئتي الأجل أربع لجان رئيسة (الجمال، النظافة، النظام، الصحة)، لكل لجنة من هذه اللجان نتائج عامة تتضمن نتائج فرعية، ووحدات قياس خاصة بكل منها، حيث يقوم المعلم، أو المرشد التربوي بتشكيل هذه اللجان، وتشارك هذه اللجان في أمور عدة منها (جمعية الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي، 2020):

- الموارد البشرية: المتمثل بتشكيل فريق عمل من أعضاء الهيئة التدريسية الذين يمتلكون صفات تساعد في تنفيذ النتائج لجان مجتمع بيئتي الأجل.
 - الموارد التكنولوجية: تشترك اللجان في موارد تكنولوجية كالحاسوب، والطابعة، والكاميرا، والإذاعة المدرسية. وللمدير صلاحيات التعديل على هذه الاحتياجات.
- يجب على مدير المدرسة أن يقوم بمجموعة خطوات بكل حرص وإتقان للتمكّن من تنفيذ مشروع بيئتي الأجل في مدرسته، وتتمثل هذه التحضيرات بمجموعة من الخطوات تسيّر بشكل منظم، تتمثل هذه التحضيرات بتشكيل فريق مشروع بيئتي الأجل وتوضيح أدوار دور كل فريق، ومن ثم تحديد الأولويات والفائدة 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).

المحور الثاني: الإبداع

مفهوم الإبداع

لم يتفق الباحثون على وضع مفهوم محدد للإبداع، حيث تباينت وجهات النظر في ذلك؛ نظرًا لتداخل 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 عرّف حراشة (2012) الإبداع بأنه مجموعة من العمليات الناجمة من تفاعل ما يملكه الأفراد من قدرات عقلية وفكرية مع ما يحيط بهم من مؤثرات بيئية، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق فكرة أو حلّ قضية، بما يحقق الفائدة للمدرسة والمجتمع. كما عرّف الإبداع بأنه عملية استحداث أو ابتكار شيء جديد، نقيض عن التقليد والمألوف (حسن، 2017). فالإبداع هو القدرة على خلق أشياء جديدة سواء أفكار أو خدمات أو طرق وأساليب، لم تكن موجودة، بهدف الاستفادة منها في المنظمة (خصاونة، 2010).

أهمية الإبداع

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

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

عناصر الإبداع

يتكوّن الإبداع من عدّة عناصر (عبد اللطيف، 2004) جاءت كالآتي:

- الفرد المبدع: وهو الفرد الذي تتوافر لديه استعدادات وخصائص معينة للإبداع، خصائص معرفية كالذكاء، والطلاقة، والمرونة، والخيال الواسع، وخصائص شخصية كحب الاستطلاع، والالتزام بالعمل.
- العملية الإبداعية: وهي الطريق التي يسلكها الفرد عند الشعور بالمشكلة؛ لمعرفة نقاط الضعف والفجوات الموجودة فيها، ومن ثم التوصل إلى حل إبداعي.
- المناخ الإبداعي: وهو موقف معقد يعمل على استثارة العمليات الإبداعية بشكل مبدئي إلى أن يتم إنجاز هذه العمليات، وتقسّم هذه البيئة إلى بيئة طبيعية، وبيئة نموذجية يتم تصميمها لإثارة القدرة على التفكير.
- الناتج الإبداعي: وهي المحصلة النهائية للأنماط 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 يتّصف المعلم بالإبداع مالم يتّصف

بمجموعة من الخصائص جاءت كالآتي:

- الحساسية للمشكلات: قدرة المعلم وتفوقه 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.
- المرونة: قدرة المعلم على إنتاج عدد متنوع 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 يؤدي إلى فائدة عملية وشخصية في مجال الإبداع تنعكس 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 كوتسيوبينسكي الحكومية التربوية (أوكرانيا) وجامعة كاميانيتس بوديلسكي الوطنية إيفان أوهينكو (أوكرانيا)، ومعهد فينيتسا للتعليم البيداغوجي العالي، وتم تحديد اتجاهات تعليمية إبداعية جديدة للمحتوى البيئي في المؤسسات التربوية العليا، من خلال إجراء تحليل نهائي للمفاهيم الرئيسة للدراسة: "الإبداع" و "الأنشطة البيئية" و "الجاهزية" واقترحنا تعريفها الخاص لمصطلح "الاستعداد للأنشطة البيئية" (حماية وحفظ واستعادة الإمكانات الطبيعية للطبيعة). بالإضافة إلى مراجعة تاريخية للطرق الإبداعية الرئيسة لتكوين الجاهزية للأنشطة البيئية الخاصة بالمعلمين. وتم اقتراح نظام التدريبات والمهام الإبداعية التي يجب استخدامها في مجمع «العمل الصفي - العمل اللامنهجي - التدريب المستقل». تسمح التدريبات الإبداعية بتوسيع بانوراما التفكير البيئي للطلاب، لاكتساب المعرفة اللازمة 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 للتعليم البيداغوجي العالي هو الرائد على مستوى عالٍ، لأن الطلاب استخدموا نظام التدريبات الإبداعية في العملية التعليمية.

هدفت دراسة (العطاونة، 2021) تعرف دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة

الثانوية في بلدة حورة / بئر السبع من وجهة نظر المعلمين، تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، وبلغ عدد أفراد العينة 59

معلمًا ومعلمة (45 ذكرا و20 أنثى) تم اختيارهم بالطريقة القصدية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة. أظهرت النتائج أنّ 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 إحصائية ما بين اتجاهات المعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

أجرت (نصار، 2020) دراسة هدفت تعرّف درجة توافر ثقافة الإبداع في مدارس لواء القويسمة وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكوّنت عينة الدراسة من (439) من مساعدي مدير، ومعلمين، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، أظهرت النتائج أنّ درجة توافر ثقافة الإبداع، ومستوى الأداء الوظيفي في مدارس لواء القويسمة جاء مرتفعاً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية 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، تكوّنت عينة الدراسة من (13) معلماً، وتوصّلت النتائج إلى قيام المدرسة بدورها في تنمية المسؤولية البيئية لدى الطلبة، كما أشارت النتائج اعتماد هذا الدور ذاتياً وفردياً غالباً على المعلمين، كما أظهرت النتائج أنّ ضعف الدافعية لدى الطلبة، وقلة الدعم المادي، وقلة الأنشطة التي تهتم بالبيئة من أهم المعوقات في تنمية المواطنة البيئية.

أجرت (عتمة، 2018) دراسة بهدف تعرّف دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش في تفعيل الأنشطة اللامنهجية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، تكوّنت عينة الدراسة من (300) معلّم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أنّ 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 أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في كافة المجالات باستثناء المجال الاجتماعي كانت الفروق لصالح الذكور.

أجرى جينيك (Genc, 2015) دراسة هدفت التحقيق في تأثير التعلّم القائم على المشاريع على مواقف الطلاب تجاه البيئة. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (39) طالباً يأخذون دورة "التربية البيئية"، في تركيا، تم التحقيق في تغييرات الموقف تجاه البيئة لدى الطلاب الذين طوّروا مشاريع حول المشكلات البيئية. تم استخدام تصميم توضيحي مختلط الأساليب لتوضيح نتائج الدراسة. بعد اطلاعهم على المفاهيم البيئية الأساسية والتعلّم القائم على المشاريع، انخرط الطلاب في العمل الجماعي لتطوير مشاريع تتعلق بالمشاكل البيئية، تم تقديم المشاريع المطوّرة بهدف إعلام الطلاب. أشارت النتائج عدم وجود اختلاف كبير بين الجنسين في المواقف البيئية، كان للتعلّم القائم على المشاريع تأثير إيجابي على المواقف البيئية للطلاب. حدّد الطلاب استخدام التعلّم القائم على المشاريع في التعلّم البيئي كنهج مفيد، ومعرّز للإبداع، ويشجّع البحث ويوفّر التعلّم الدائم.

استقصى (الزبون، 2011) دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلّم المتميز في تنمية التفكير الإبداعي لمعلّمي المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مديري المدارس، تكوّنت العينة من جميع مديري ومديرات المدارس في تربية محافظة جرش والبالغ عددهم (75) مديراً و (88) مديرة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ظهرت النتائج أنّ دور جائزة الملكة رانيا العبد الله في تنمية الإبداع لمعلّمي المدارس في محافظة جرش جاءت بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لدور الجائزة في تنمية التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس لصالح 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، وتكوين طريق لمنهجية الدراسة، واختيار الوسائل والطرق الإحصائية.
- إجماع الدراسات السابقة على أهمية المشاريع في تنمية الإبداع لدى المعلّمين والمعلّمتين والطلبة.
- بعد استعراض الدراسات السابقة، وجدت الباحثة أنّ الدراسة الحالية اتّقت معها في منهج البحث المتبع، والأداة المستخدمة، حيث اتّبتت كافة الدراسات السابقة المنهج الوصفي المسحي، باستثناء دراستي نصار (2020) حيث اتّبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة السوكيت (2018)، التي اتبعت المنهج النوعي، ودراسة كل من جينيك (Genc,2015)، ودراسة ستاخوفا وآخرون (Stakhova and et al, 2023) اللتان اتبعتا

المنهج التجريبي.

- ركزت الكثير من الدراسات السابقة على أهمية الإبداع من جوانب عدة، 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 القويسمة، دراسة السوكيت (2018) في دراسة واقع المدارس الثانوية في تنمية المواطنة البيئية، فيما ركزت دراسة عتمة (2016) على دور مديري 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 التعلّم القائم على المشاريع على مواقف الطلاب تجاه البيئة. فيما اختصت هذه الدراسة بدراسة المشاريع المدرسية وبالأخص مشروع بيئتي الأجل، وتظهر الأصالة 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 أداة الدراسة (الاستبانة) وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة ثم جمع البيانات وتحليلها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية التابعة للواء ذيبان، الذين شاركوا بتنفيذ مشروع مدرستي الأجل 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

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

أداة الدراسة

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

- تضمن الجزء الأول المعلومات الديمغرافية: الجنس، وله مستويان (ذكر، وأنثى).

- القسم الثاني (المقياس): تضمن المقياس عدة فقرات لقياس درجة دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلّمي ومعلّمات لواء ذيبان من وجهة نظرهم، تمّ استخدام مقياس ليكرت مُمثلاً بدرجاته الخمس (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وتُترجم 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 تمّ استخدام المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) / عدد البدائل، ليصبح طول الفئة = $(5-1) / 3 = 1.33$ ، 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	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
مدى المتوسط الحسابي	أكبر أو يساوي 3.67	2.33-أقل من 3.67	1-أقل من 2.33

صدق أداة الدراسة

للتحقق 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 وعددهم (6) مشرفين ومشرفات، وعدد من مدراء المدارس، والمعلمين الذين طبقوا المشروع في مدارسهم وعددهم (8)، وذلك لتحديد مدى انتماء كل فقرة من الفقرات للمحور الذي تنتمي إليه، والتأكد من وضوح الفقرات، وصياغتها اللغوية، وإضافة أي ملاحظات أخرى، إذ تكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية من (32) فقرة، تم توزيعها على المحاور الخمسة، وبعد الأخذ بتوصيات المحكمين تم حذف ثلاث فقرات لعدم مناسبتها للمحاور الخاصة بالمشروع، لتظهر أداة الدراسة بصورتها النهائية المكوّنة من (29) فقرة، موزعة على خمسة محاور رئيسة جاءت كالتالي: محور تنمية الجانب الذاتي، وتكوّن من (9) فقرات، محور تنمية جانب الجمال وتكوّن من (5) فقرات، محور تنمية جانب النظافة وتكوّن من (5) فقرات، محور تنمية جانب النظام، وتكوّن من (5) فقرات، ومحور تنمية الجانب الصحي، وتكوّن من (5) فقرات.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق 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) يوضّح 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	**0.71	الدرجة الكلية

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.00)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

يُلاحظ من الجدول (3) أنّ العلاقة بين كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية للمقياس كانت إيجابية ودالة

إحصائياً، وهذا يعني أنّ هناك اتساقاً داخلياً 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) معلماً 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 ذيبان.

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) أنّ 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)، أمّا محور تنمية الجانب الصحي فكانت قيمة الثبات كرونباخ ألفا (0.90)، هذا يعني أنّ مقياس دور المشاريع

المدرسية في تنمية الإبداع يتمتع بمستوى ثبات عالٍ جداً، بسبب قيم الثبات ألفا كرونباخ العالية لكل من محاور الدراسة

وللمقياس ككل.

إجراءات الدراسة

تم اتباع مجموعة من إجراءات جاءت كالاتي:

- 1- بناء أداة الدراسة من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات العلمية السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ للحصول على المعلومات اللازمة.
- 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، ومشرفي مشروع بيئتي الأجل 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 اللازمة لتحليل البيانات والإجابة على أسئلة الدراسة.
- 5- الخروج بالتوصيات استنادًا 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 شاييرو-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 شاييرو-ويلك للتحقق من مدى اعتدالية توزيع البيانات (التوزيع الطبيعي)

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

تنمية جانب النظام	نكر	0.901	15	0.10*
	أنثى	0.941	31	0.09*
تنمية الجانب الصحي	نكر	0.901	15	0.10*
	أنثى	0.940	31	0.08*
الدرجة الكلية	نكر	0.949	15	0.97*
	أنثى	0.956	31	0.22*

*غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (Sig. level ≤ 0.05).

يتضح من الجدول (5) أن قيمة الدلالة الإحصائية لجميع متغيرات الدراسة بناءً على اختلاف الجنس أكبر من (0.05)، وهذا يدل على اعتدالية توزيع البيانات (التوزيع الطبيعي للبيانات)، لذا سيتم استخدام أحد الاختبارات البارامترية 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 ذيبان من وجهة نظرهم.

للإجابة عن السؤال الثاني: تم تطبيق اختبارات العينات المستقلة (Independent Samples t-test) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي ومعلمات مديرية تربية لواء ذيبان 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 ذيبان من وجهة نظرهم - مشروع بيئي الأجل نموذجاً؟ 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 ذيبان، الجدول (6) يوضح نتائج ذلك.

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

المرتب	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)، أنّ قيم المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة الدراسة حول دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع تراوحت ما بين (4.06-4.17) وبدرجة تقدير مُرتفعة لكافة المحاور، حيث جاء في المرتبة الأولى محور "تنمية الجانب الذاتي" بمتوسط حسابي (4.17) وبدرجة تقدير مُرتفعة، وفي المرتبة الثانية محور "تنمية جانب النظام" بمتوسط حسابي (4.14) وبدرجة تقدير مُرتفعة، وفي المرتبة الثالثة محور "تنمية جانب النظافة" بمتوسط حسابي (4.10) وبدرجة تقدير مُرتفعة، وفي المرتبة الرابعة محور "تنمية الجانب الصحي" بمتوسط حسابي (4.08) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أمّا في المرتبة الأخيرة جاء محور "تنمية جانب الجمال" بمتوسط حسابي (4.06) وبدرجة تقدير مُرتفعة، فيما بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (4.12) وبدرجة تقدير مُرتفعة، وتغزو الباحثة هذه النتيجة بسبب اهتمام ومتابعة ودعم القائمين على المشروع، وتقديم التحفيز المعنوي والمادي للمشروع وللمعلمين المشرفين على تنفيذه، ووجود عنصر التنافس بين الإدارات المدرسية الأمر الذي يجعلها تكثف 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 أنّ للإعلام المدرسي دوراً مهماً في نجاح هذه المشاريع، والذي أبرز بدوره قصص نجاح أبداع في تقديمها المعلمون والمعلمات على أرض الواقع، مثل صفحات المدارس، ومديريات التربية والتعليم على مواقع التواصل الاجتماعي، في كافة محافظات المملكة، التي تم ربطها مع وزارة التربية والتعليم، كما لعبت البرامج التدريبية دوراً مهماً في ترسيخ ثقافة المشاريع المدرسية، وإبراز دورها في تنمية جوانب الإبداع بشكل عام، وتنمية الجوانب المهارية والنفسية بشكل خاص، كما أنّ 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، 2021)، ودراسة (نصار، 2020)، ودراسة (الزبون، 2011)، ودراسة جينيك (Genc, 2015)، فيما اختلفت مع دراسة (السوكيت، 2018)، ودراسة (عتمة، 2018).

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل محور من محاور مقياس دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع، النتائج موضحة 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	محتوى 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 عذّة للتعامل معها للوصول إلى حلول.	4.09	0.72	82%	مرتفعة	8

يتضح من الجدول (7) أنّ المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور "تنمية الجانب الذاتي" تراوحت ما بين (4.04-4.30)، حيث جاءت الفقرة رقم (7) ونصّها "العمل مع اللجان بروح الفريق الواحد" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.30) وبدرجة تقدير مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (2) ونصّها "تحفيز الشعور بالمنافسة والرغبة في الوصول لمراحل متقدمة" بمتوسط حسابي (4.24) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (1) ونصّها "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	محتوى 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 ونماذج 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 يتصفون بسلوكيات إيجابية نحو البيئة ويقدرّون أهمية المحافظة على جماليّتها	4.02	0.68	80.4%	مرتفعة	4
5	الإبداع في إظهار الجانب الجمالي للمدرسة (مدخلها، ساحاتها، ممراتها، صفوفها)، بطرق وأساليب مختلفة	4.22	0.70	84.4%	مرتفعة	1

يتّضح من الجدول (8) أنّ المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات محور "تنمية جانب الجمال" تراوحت ما بين (3.98-4.22)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) ونصّها "الإبداع في إظهار الجانب الجمالي للمدرسة (مداخلها، ساحاتها، ممرّاتها، صفوفها)، بطرق وأساليب مختلفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.22) وبدرجة تقدير مُرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (1) ونصّها "استغلال الموارد والمساحات الخضراء المتاحة داخل المدرسة" بمتوسط حسابي (4.11) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أمّا في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (2) ونصّها "إعادة تدوير المواد الورقية، والبلاستيكية، لتصميم أشكال ونماذج 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	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة	الرتبة
1	متابعة نظافة ممتلكات المدرسة المتعلقة بخزانات المياه والمرافق الصحيّة بشكل دوريّ.	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	تقبل 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

يتّضح من الجدول (9) أنّ المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات محور "تنمية جانب النظافة" تراوحت ما بين (3.98-4.30)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) ونصّها "متابعة نظافة ممتلكات المدرسة المتعلقة بخزانات المياه والمرافق الصحيّة بشكل دوريّ" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.30) وبدرجة تقدير مُرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (5) ونصّها "تقديم التعزيز للفرق واللجان المبدعة" بمتوسط حسابي (4.11) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أمّا في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (2) ونصّها "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	محتوى 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 اصطفاغ الطلبة، وتوضيح أماكن وقوفهم أثناء الاصطفاغ 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 متجدد 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) ونصها "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) ونصها "تعزيز قيم المواطنة الصالحة وتحمل المسؤولية" بمتوسط حسابي (4.17) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "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	محتوى 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 الاحتياجات 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 المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور "تنمية الجانب الصحي" تراوحت ما بين (4.20-4.02)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) ونصّها "التقّد والمراجعة الدورية لكلّ مرحلة من مراحل الجانب الصحي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.20) وبدرجة تقدير مُرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (1) ونصّها "تقديم محاضرات بطرق مبتكرة غير تقليدية، والاستعانة بجهات مختصة بهدف توعية الطلبة" بمتوسط حسابي (4.11) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أمّا في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (2) ونصّها "توفير الاحتياطات والتجهيزات للحالات المفاجئة" بمتوسط حسابي (4.02) ودرجة تقدير مُرتفعة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات معلمي ومعلمات مدارس تربية لواء ذيبان حول دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع -مشروع بيئي الأجل أنموذجاً- التي تُعزى لمتغير الجنس؟ للإجابة عن هذا السؤال، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المشاريع المدرسية التي تُعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، تمّ استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، الجدول (12) يوضّح 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 (t) 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		

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\text{Sig. level} \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور المشاريع المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلّمي ومعلّمات مدارس تربية لواء ذيبان 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 المعلّمين والمعلّمات من الفئات المتقّفة والواعية التي تركز دائماً على تنمية الجوانب الجمالية والسعي لإبرازها في أعمالهم، وهذا نلاحظه يومياً في مدارسنا من خلال الاهتمام بتزيين الغرف الصفية خاصة ومرافق المدرسة عامة، كما تعلق الباحثة هذه النتيجة إلى انضباط المعلّمين والمعلّمات 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 المعلّمين والمعلّمات 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 للمعلّمين والمعلّمات بأهمية الارتقاء بالجانب الصحي، والحرص على صحة العاملين والطلبة في البيئة المدرسية وسلامتهم، الأمر الذي كان له دور في تنمية الجانب الصحي. اتّقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جينيك (Genc, 2015)، واختلفت مع دراسة (العطاونة، 2021)، ودراسة (الزبون، 2011).

وتعزو الباحثة ارتفاع نسبة هذه المحاور إلى قيام وزارة التربية والتعليم بتقديم محفّرات عدّة للفئات التي تعمل في هذه المشاريع، إذ تمنح من يعمل في مثل هذه المبادرات يتحصّل على تقارير سنوية ممتازة، وكتب شكر، وجوائز أخرى، ممّا ساهم في تبني المعلّمين والمعلّمات لهذه المشاريع والتنافس فيما بينهم لإنجاحها.

يُظهر الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات 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، وتعزو الباحثة ذلك بسبب التزام المعلّمات بالأسس والتّعليمات للبرامج والمشاريع التّعليمية، والدورات التدريبية أكثر من الذكور، كما أنّ الإدارات المدرسية في مدارس الإناث أكثر ضبطاً

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

التوصيات

استناداً لما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالآتي:

- توسيع مظلة مشروع بينتي الأجل ليشمل كافة المدارس.
- طرح برامج تدريبية إبداعية تركز على تنمية الجانب الذاتي للمعلمين الذكور.
- طرح مشاريع مدرسية جديدة تنمي الجوانب الإبداعية لدى المعلمين.
- إجراء المزيد من الدراسات على مبادرات ومشاريع مدرسية أخرى.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، مجدي. (2007). سلسلة التفكير 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.
- تابه، فيصل. (2010). مدرستي، بيئتي الأجل- مسؤوليتي، موقع عمون، تم الاسترجاع بتاريخ (4/8/2022).
مدرستي، بيئتي الأجل، مسؤوليتي، فيصل تابه | كتاب عمون | وكالة عمون الإخبارية (ammonnews.net)
- جمعية الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي. (2020)، تم الاسترجاع بتاريخ (6/8/2022). التعريف بالمشروع - جمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي (qra.jo)
- جمعية الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي. (2020). تم الاسترجاع بتاريخ (1/8/2022).الدليل العام للمشروع - جمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي (qra.jo)
- حنة، عبد القادر وحملوي، عقيلة. (2020). إستراتيجيات التدريس في المدرسة الجزائرية الحديثة وصعوبات تطبيقها (إستراتيجية التّعلم القائم على المشروع نموذجاً)، الملتقى الوطني الأول حول المدرسة الجزائرية الإشكالات والتحديات 18- 19 شباط، 2020. جامعة الوادي، ليبيا.
- حراشنة، فرج عبد الله. (2012). أثر ثقافة المنظمة على الإبداع والميزة التنافسية على القطاع الفندق 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.
- خبّرنى، (24 يناير 2010). بيّتي الأجل 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.
- خيرى، أسامة محمد. (2012). إدارة الإبداع والابتكارات، عمان: دار الرياء للنشر والتوزيع.
- رمضان، منال حسن. (2016). إستراتيجيات التعلّم النشط - التعلّم النشط، ضبط الذات، التفكير الإيجابي- الإبداع والشعور الإبداعي، عمان: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- الزبون، فادي خليفة. (2011). دور جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلّم المتميز في تنمية التفكير الإبداعي لمعلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة جرش من وجهة نظر مديري 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)
- 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 مديري 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 معلّمي 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 برج بوعرييج، 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)، إستراتيجيات التدريس: طريقة المشروع في التدريس (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 المسيرة.
- نصّار، سلمى يوسف. (2020). **درجة توافر ثقافة الإبداع في مدارس لواء القويسمة 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 يوليو 2022). **مشروع بيئتي الأجل**، تم الاسترجاع بتاريخ (25/7/2022). مشروع مجتمع بيئتي الأجل | وزارة التربية والتعليم (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 Hoor / 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.khabirni.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

Learning Motivation, 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; Agha, 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 معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية

بسام عواد فياض العظامات (1)*

تاريخ نشر البحث: 2025/04/10م

تاريخ قبول البحث: 2023/11/19م

تاريخ وصول البحث: 2023/01/10 م

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية الذي طبقته وزارة التربية والتعليم بهدف تحسين مهارات اللغة العربية: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع والقواعد عند طلبة مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلّمو 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) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية التطبيقية. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة أثر برنامج التعلّم العلاجي في تحسين تعلّم مهارات اللغة العربية في مدارس البادية الشمالية الشرقية كما يراها معلّمو اللغة العربية مرتفعة، وكذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، بينما لم تكن هنالك فروق دالة إحصائية فيما يتعلّق بمتغير الخبرة. الكلمات المفتاحية: اتجاهات، التعلّم العلاجي، معلّمو 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، الاردن.

* الباحث المستجيب: Bassam111806@gmail.com

المقدمة

استدعى اضطراب الدوام المدرسي بصورته الوجيهة لفترة تزيد على عام ونصف بسبب جائحة كورونا إعداد برامج علاجية لتدارك الخلل في تعلم الطلبة لمهارات اللغة العربية التي تأثرت بهذا الاضطراب؛ فقامت وزارة التربية بإعداد برنامج علاجي قائم على مواد مساندة للمنهاج المدرسي يساعد المعلم على إكساب طلبته المهارات القبلية، وإعدادهم لتعلم المهارات المستهدفة في المرحلة الدراسية، من خلال عملية تدريس تكاملية قائمة على مجموعة من أوراق العمل تراعي التعليم المتميز والتقويم التكويني، بهدف سد الفجوات التعلمية التي نتجت بسبب انقطاع الطلبة عن تعلمهم.

وقد انطلق هذا البرنامج وطبق في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية في العام الدراسي 2020-2021م، اعتماداً على نتائج الاختبارات التشخيصية التي أجرتها وزارة التربية والتعليم، فقررت الوزارة بالتعاون مع منظمة (USAID) تطبيق برنامج علاجي من خلال تقديم أدوات مساندة للمعلم تحتوي على أوراق عمل، تقوم على منهجية التعليم المتميز الذي يقدم للطلبة مهمات مختلفة حسب المستوى التعليمي، الذي ظهر للطلاب في الاختبار التشخيصي، وتدريب المشرفين ومعلمي اللغة العربية على طريقة تنفيذه، فبدأ تنفيذه في أيلول من العام الدراسي: 2021-2022م، وما زال مستمراً. (الوقفي وآخرون. 2022م)

ويركز هذا البرنامج على مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والتراكيب اللغوية، فكل درس له ثلاث ورقات عمل تطبق الأولى كتعلم قبلي للسنة السابقة التي فقد فيها الطالب تعليمه، وتعالج الورقة الثانية التعلم القبلي اللازم لتعلمه الحالي، أما الورقة الثالثة في تعلم بعدي أو تقويم بنائي، أو تقويم ختامي أو واجب بيئي؛ ويحدد ذلك زمن تنفيذه.

وتظهر أهمية البرنامج في توفير برنامج تعليمي علاجي منصف للطلبة جميعهم داخل المدرسة وخارجها، رهين بقدرة المعلمين واستعدادهم على تطبيقه، فلا غنى عن التعليم التقليدي إلى جانب التعليم المتميز، فشكّلت المواد المساندة بتسلسلها وتدرجها أداة داعمة للمنهاج المدرسي، تعمل على تدارك ما فاتته من كفايات معرفية إلى جانب إكسابه المهارات الأساسية التي يحتويها الكتاب المدرسي، فهي مكتملة للكتاب المدرسي ومرافقة له في التنفيذ.

وانطلاقاً من تعريف هالاهاان وآخرون للتعليم العلاجي بأنه: "ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منه التلاميذ". (هالاهاان، دانيال وآخرون. 2005م، ص465)، يعتمد هذا البرنامج على تقييم خصائص المتعلم، وتحديد نقاط القوة والضعف في المرحلة الأولى، وقد

نُفذت هذه المرحلة من خلال الاختبارات التشخيصية وتحليل نتائجها في الخطوة الأولى، وتحديد الحاجات وتصميم خطة فاعلة في الخطوة الثانية، وتحديد الأدوات والوسائل وتنفيذ الخطة في الخطوة الثالثة، والتقييم والتغذية الراجعة في الخطوة الرابعة.

ويركّز هذا البرنامج على الطلبة الذين تحوّلوا إلى طلبة صعوبات تعلم، "فتشير النتائج التي أسفرت عنها العديد من الدراسات أنّ الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف القدرة على استيعاب المعلومات، وعدم الدقة في ترميزها وتجهيزها وتحميلها وتخزينها في الذاكرة، وأنهم يعانون من قصور في العمليات العقلية المعرفية المختلفة، فضلاً عن ذلك فإنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في عمليات التجهيز والتمثيل المعرفي" (عبدالله، 2006م، ص43).

إنّ منهجية بناء المواد المساندة تقوم على التعليم المتمايز الذي يقوم على إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلّمين خيارات متعدّدة للوصول إلى المعلومة، وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عمّا تعلموه، وبمعنى آخر يوفرّ التعليم المتمايز سبلاً مختلفة للتمكّن من المحتوى، ومعالجة تكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكّن كلّ متعلّم من التعلّم بفعالية (Tomlinson.2002).

ولذلك أعدت أوراق العمل في ملزمة المواد المساندة بطريقة متميزة؛ إذ قدّمت فيها مهارتا الاستماع والتحدّث في ثلاث ورقات، وقدمت مهارات القراءة، والأساليب والتراكيب اللغوية، والكتابة في ورقتين بطريقة متدرّجة؛ فورقة المستوى الأول تمثّل معرفة سابقة، والورقة الثانية تربط بين المعرفة السابقة والتعلّم الحالي، والورقة الثالثة تمثّل تقويماً ختامياً للتعلّم الحالي. (الوقفي وآخرون.2022)

وبعد اطلاع الباحث على الأدب التربويّ الذي يدرس اتّجاهات المعلمين نحو فاعلية تطبيق البرامج العلاجية وجد أنّه لم يكن لهذا البرنامج نصيب من هذه الدراسات؛ فجاءت هذه الدراسة لترصد اتّجاهات معلمي البادية الشمالية الشرقية نحو فاعلية تطبيق البرنامج العلاجيّ الذي قدّمته وزارة التربية والتعليم لهم لتطبيقه في مدارسهم، وتأثر هذه الاتّجاهات بعامل الوعي الاجتماعي والخبرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نفّذت وزارة التربية والتّعليم برنامجاً علاجياً قام على مجموعة من المواد المساندة والداعمة للتعلّم في مبحث اللغة العربيّة راعت فيها جوانب الضعف المهاريّ لدى الطّلبة على اختلاف مستوياتهم، وقدمت للمعلّم في هذه المواد أنشطة تعلّم مناسبة ومساندة للطّلبة ذوي الأداء المتدنّي والمتوسّط لمساعدتهم على تخطّي هذا الضعف والسير قدماً مع زملائهم في الصف نفسه.

وتكوّن هذا البرنامج العلاجيّ من مجموعة من أوراق العمل (كتيّب الأنشطة) التي تتسم بالتدرّج في مستوياتها؛ ليبدأ المعلّم بتطبيق ورقة المستوى الأول التي تمثّل المعرفة السابقة التي تلقّاها في الصف السابق لصفه، ثم تأتي ورقة المستوى الثاني التي تعتمد على إستراتيجيةّ التعلّم التعاونيّ لربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحاليّة، وتليها ورقة المستوى الثالث التي تشكّل تعلماً داعماً تتفّذ بصورة تقييم ختاميّ في نهاية الحصّة.

فتبنّي أيّ برنامج تعليميّ جديد يجد غالباً مؤيدين ومعارضين، وقد لاحظ الباحث بحكم عمله مشرفاً لمادة اللغة العربيّة في مدارس البادية الشماليّة الشرقيّة تبايناً في اتجاهات معلّمي اللغة العربيّة نحو استخدام البرنامج العلاجيّ الذي أعدته وزارة التربية والتّعليم، وطلبت منهم تطبيقه في مدارسهم في بداية شهر أيلول من العام الدّراسي (2021-2022م)؛ لتدرك الضعف الذي عانى منه الطّلبة في مهارات اللغة العربيّة الأساسيّة؛ نتيجة انقطاعهم عن التّعليم في جائحة كورونا من ناحية، وتحولهم إلى التعلّم عن بعد من ناحية أخرى، فمنهم من تقبل البرنامج وطبقه كاملاً، ومنهم رفض الفكرة وعارضها.

ومن هنا فلم تُعط دراسة اتجاهات المعلّمين نحو استخدام البرنامج العلاجيّ أولويّة لدى صاحب القرار رغم أهميّتها؛ فهي تؤثر إيجاباً أو سلباً في تحقيق الأهداف المخطّط لها من تطبيق هذا البرنامج؛ حيث يمثّل المعلّمون عنصراً فاعلاً في نجاح أو فشل تطبيق أيّ برنامج علاجيّ، وتتباين اتجاهاتهم نحو استخدامه؛ نتيجة لتأثرهم ببعض المتغيّرات، ومنها: متغيّرات الجنس والخبرة، فشرع الباحث بضرورة إجراء هذه الدّراسة للكشف عن اتجاهات معلّمي البادية الشماليّة نحو استخدام البرنامج العلاجيّ في مدارس البادية الشماليّة الشرقيّة، ومعرفة تأثير متغيّري الجنس والخبرة في هذه الاتجاهات.

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

– ما اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية البادية

الشمالية الشرقية؟

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لأثر تطبيق برنامج التعليم العلاجي

في تحسن تعلم اللغة العربية عند طلبة مدارس البادية الشمالية الشرقية كما أظهرتها اتجاهات معلمي

اللغة العربية تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لأثر تطبيق برنامج التعليم العلاجي

في تحسن تعلم اللغة العربية عند طلبة مدارس البادية 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 البادية 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 البادية 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 البادية 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 نموذجاً يكشف عن اتجاهات معلّمي اللغة العربية نحو تطبيق البرنامج العلاجي، وأثره في رفع مستوى تعلّم مهارات اللغة العربية عند طلبة البادية الشمالية الشرقية.
- توفر هذه الدراسة معلومات إحصائية عن اتجاهات معلّمي اللغة العربية نحو تطبيق البرنامج العلاجي عند طلبة البادية الشمالية الشرقية تساهم في تحسين تعلّمهم، وإمكانية توظيف النتائج في خدمة معلّمي اللغة العربية، ومساعدة مخطّطي المناهج التربوية في دمج هذه البرامج مع المناهج المدرسية.
- يعد البحث في اتجاهات معلّمي اللغة العربية نحو تطبيق البرنامج العلاجي أمراً بالغ الأهمية؛ لأنه يحدّد مواطن القوة والضعف في تطبيق هذا البرنامج، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على الأداء الدراسي للطلبة في مهارات اللغة العربية المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

- **اتجاهات معلّمي اللغة العربية:** هي محصلة استجابات معلّمي اللغة العربية إيجاباً أو سلباً نحو تطبيق البرنامج العلاجي على بنود مقياس الاتجاهات المعد (الاستبانات) بعد اختيار ما يناسبهم من بدائلها، وتعددت تعريفات الاتجاهات، إلا أنّ تعريف جوردن ألبورت 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 والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة". (عماشة، 2010م، ص17).
- **البرنامج العلاجي:** برنامج وطني يهدف إلى دعم تعلّم الطلبة من خلال تدخلات عاجلة بالتزامن مع بدء العام الدراسي وخلالها، بالإضافة لتدخلات أخرى متوسطة وطويلة الأمد؛ تهدف إلى مساعدة المعلم لردم الفجوات التعليمية لدى طلبته ورفع مستوى تحصيلهم، عبر الاستفادة من المواد المساندة ومواد التعليم المبني على المفاهيم والنتائج الأساسية (الفاقد التعليمي) أو أي مصادر تقرّها الوزارة فيما بعد التي توفر أوراق عمل وأنشطة متميزة 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 المساندة التي تدعم التعليم المتميز والتقويم التكويني لسدّ الفجوة التعليمية التي نتجت عن الانقطاع عن التعليم الوجاهي. (الوقفي وآخرون، 2022م).

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 البادية الشمالية الشرقية.

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

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

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعدّ مشكلة التأخر الدراسي من أهم المشكلات التي تواجه الطفل في مرحلة التعليم الأساسي، كما أنّها أخطر المشكلات التي تعوق تقدّم المدرسة الحديثة، وتحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل، بل تعدّ من أهم عوامل التخلف التربوي والثقافي، كما أنّ لها أثراً 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 وظّفت وزارة التربية والتعليم جهودها بهدف تحسين جودة نتائج الطلبة والتغلب على التحديات التي فرضتها جائحة كوفيد19-والتي تسببت بإغلاق المدارس. حيث تشير نتائج الدراسات التشخيصية التي أجرتها الوزارة إلى

الحاجة إلى تدخّلات علاجية فورية متباينة ولا مركزية للاستجابة لاحتياجات المديرية والمدرسة والطلّبة. وتتطلب هذه التدخّلات إدخال تغييرات أو إضافات على السياسات والإجراءات والتّعليمات لضمان بذل جهود مؤسسية وتحقيق نتائج قابلة للقياس.

ويهدف هذا البرنامج إلى رفع مستوى جميع الطّلبة وليس فقط الطّلبة الذين يواجهون مشاكل في التحصيل، ويعرف بأنّه سياسة مدرسية تأخذ في الحسبان خصائص الفرد وخبراته السابقة، وأنّه طريقة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطّلبة تهدف إلى زيادة إمكانات الطالب وقدراته، ويقوم على التّعليم المتمايز وفق خطوات محددة تبدأ بقيام المعلّم بتحديد المهارات والقدرات الخاصة لكل طالب من خلال معرفة: ماذا يعرف؟ وماذا يحتاج؟ ثم يحدّد نواتج التّعلّم والمخرجات، ويحدّد معايير تقييم مدى تحقق النواتج والمخرجات، ثم يختار المعلّم الإستراتيجيات التي تلائم تعلّم الطّلبة من بين إستراتيجيات التدريس باستخدام نظريات الذكاءات المتعدّدة، والتدريس وفق أنماط تعلّم الطّلبة، والتعلّم التعاوني، ثم يحدّد المعلّم المهام التي يجب أن يقوم بها الطّلبة لتحقيق نتائج تعلّمهم (الوقفي وآخرون.2022).

الدراسات السابقة:

لم أعرّ على أيّ دراسة تتحدّث عن اتّجاهات المعلّمين نحو تطبيق هذا البرنامج، إلا أنّني وقفت على عدد من الدراسات التي درست فعالية البرامج العلاجية وأثرها في مستوى تحصيل الطّلبة، ومنها: دراسة عبد الله (2006) بعنوان فعالية برنامج التّعليم العلاجيّ في تنمية مستوى التمثيل المعرفيّ بالمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائيّ ذوي صعوبات التعلّم في الفهم القرائيّ، وهدفت إلى تقديم برنامج علاجيّ لهؤلاء الطّلبة، وتكوّنت العينة من (10) طلاب، واستخدمت فيها أدوات اختبار ستانفورد - بينيه للذكاء، واختبار المسح النيورولوجيّ للتعرف على ذوي صعوبات التعلّم، واستبانة لقياس اتّجاهات المعلّمين نحو تطبيق البرنامج، وأسفرت النتائج عن فعالية هذا البرنامج العلاجيّ، وأظهرت فروقا إحصائية لصالح الذكور من الطّلبة عند التطبيق مقارنة بالإناث، ولصالح الإناث عند قياس اتّجاهات المعلّمين نحو تطبيق البرنامج العلاجيّ، ولم تظهر نتائج تعزى إلى الخبرة.

ومنها دراسة السيد (2009) بعنوان: أثر استخدام بعض إستراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائيّ، وطبّقت على الصف الرابع الأساسيّ؛ فتكوّنت عينة الدّراسة من (54) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسيّ، تم توزيعهم عشوائياً على ثلاث مجموعات: طبّقت على مجموعتين منهما إستراتيجية قرائية مختلفة (صياغة

القصة، والتخلص)، ومجموعة لم يطبق عليها أي إستراتيجية، وأظهرت النتائج وجود تأثير دال موجب للمعالجة التجريبية (إستراتيجية التخلص 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 التدريبي الذي يقوم على التعليم المباشر. واشتمل البرنامج على 18 جلسة مقسمة إلى مرحلتين بواقع جلسيتين 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 البعدي 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 القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، 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 متغيري المؤهل العلمي والخبرة في تطبيق البرنامج العلاجي، فأعد الباحثان أداة قياس لدرجة التطبيق من (30) فقرة، وأظهرت الدراسة أن درجة تطبيق

معلّمت اللغة العربيّة للإجراءات العلاجيّة مرتفعة، وأظهرت وجود اختلاف دال إحصائياً في التطبيق تبعاً لمتغيّري المؤهل لصالح الدّراسات العليا، وعدد سنوات الخبرة لصالح (10) سنوات فأكثر.

وعند مراجعة الدّراسات السابقة تبين تنوّعها من حيث الهدف العام للدراسة، وتبين عند مقارنتها بهذه الدّراسة اشتراك معها بالهدف بشكل عام، فقد هدفت إلى معرفة اتّجاهات معلّمي اللغة العربيّة في تطبيق البرامج العلاجيّة كدراسة عبدالله (2006)، ودراسة عوض (2018)، وتقاطعت في دراسة مهارات اللغة العربيّة، إلا أنّ العيّنة ونوع البرنامج كانا مختلفين، فالعيّنة معلّمو اللغة العربيّة في مدارس منطقة البادية الشماليّة الشرقيّة، والبرنامج هو البرنامج العلاجيّ الذي بدأت وزارة التربية بتطبيقه وفق تعميم تاريخه 22-4-2021م، وجاءت دراستي هذه أول دراسة لاتّجاهات معلّمي اللغة العربيّة نحو تطبيق البرنامج العلاجيّ بعينة لها خصوصية في المكان والنوع والخبرة.

منهجية الدّراسة وإجراءاتها:

منهجية الدّراسة:

اتبعت هذه الدارسة المنهج الوصفيّ التحليليّ لدراسة اتّجاهات معلّمي اللغة العربيّة نحو استخدام البرنامج العلاجيّ في تدريس اللغة العربيّة في مدارس تربية البادية الشماليّة الشرقيّة، وذلك من خلال توزيع الاستبانة على أفراد العيّنة التي بلغت 200 معلّماً ومعلّمة، ورصد استجاباتهم، وتحليلها، والإجابة عن أسئلة الدّراسة، وقد استخدم هذا المنهج لأنّه؛ " يعتمد في الحصول على البيانات الخاصة بالظواهر والموضوعات التي يدرسها على كلّ الوسائل والأدوات التي تساعد على جمعها وتصنيفها واستخلاص النتائج منها." (محمود ومنسي، 1983م، ص118).

وقد أعدّ هذا البرنامج العلاجيّ بالتعاون بين وزارة التربية والتّعليم ومنظمة (USAID) في عام 2020م، وبدأ المعلّمون تطبيقه في مدارس المملكة الأردنيّة الهاشميّة في بداية العام الدّراسيّ 2020-2021م، وتتكوّن الموادّ المساندة من مجموعة من أوراق العمل التي تراعي القدرات المختلفة للطلبة في الصف نفسه وفق مبدأ التعلّم حق لجميع الطّلبة بغض النظر عن مستواهم التحصيليّ؛ فقامت على التّعليم المتمايز ونظريّة الذكاءات المتعدّدة، وراعت أنماط التعلّم.

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي ومعلّمت اللغة العربيّة في المدارس الحكوميّة في مديرية تربية البادية الشماليّة الشرقيّة وعددهم (400) معلّماً ومعلّمة من الذين طبّقوا البرنامج العلاجيّ للصفوف من الرابع إلى الحادي عشر

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

عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة عشوائية من معلمي ومعلمات مديرية تربية البادية الشمالية تكوّنت من (200) معلّم ومعلّمة، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، ويبيّن جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري 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 بالاستبانة المستخدمة في الدراسات السابقة خاصة دراسة (عبد الله، 2006م) عادل، ودراسة (الوقفي، 2022م)، فطور الباحث الاستبانة بصورتها الأولية وتكوّنت من جزأين، الأول منهما: اشتمل على معلومات عامة (المتغيرات المستقلة للدراسة)، وأما الثاني: فاشتمل على (30) فقرة تقيس 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 المحكّمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومشرفين تربويين وبلغ عددهم (10) محكّمين، وذلك للحكم عليها من الجوانب التالية: الصياغة اللغوية والوضوح والشمولية وارتباطها بموضوع الدراسة، وقد أخذ الباحث بالآراء والملاحظات والاقتراحات التي قدّمها المحكّمون، فتكوّنت 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 الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) باستخدام برنامج (SPSS)، وقد بلغ معامل الثبات (0.79) وهو مناسب لمثل هذه الدراسة.

تصحيح الأداة

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

وتكوّنت 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 تُمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي، بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بأداة الدراسة بثلاث درجات هي: كبيرة، متوسطة، وقليلة من خلال المعادلة:

$$\text{طول الفئة} = (\text{الحد الأعلى للاستجابة} - \text{الحد الأدنى للاستجابة}) \div \text{عدد الدرجات}$$
$$\text{طول الفئة} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

اعتمدت الدراسة المعيار بثلاث درجات (كبيرة، ومتوسطة، وقليلة) 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 وموضوعية 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 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة، ولكل فقرة من فقرات الاستبانة للإجابة على السؤال الأول، واستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T) للإجابة عن السؤال الثاني، وهو اختبار تقوم فكرته على حساب نسبة انحراف فرق أي متوسطين من متوسطات التوزيع الإحصائي إلى الخطأ المعياري المصاحب، وعرف بالتوزيع (Student's T- distribution)، ويرجع الفضل في اشتقاق هذا التوزيع إلى العالم الإيرلندي (W.s Gossef)، ويسمى اختصاراً بتوزيع (ت) (فلمبان . 2004).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيس والذي نصه: ما اتجاهات معلّمي اللغة العربية نحو استخدام

البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربة البادية الشمالية الشرقية؟

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

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

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرتبة	الرقم
كبيرة	0.383	4.91	يعمل 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 القرائية 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	يعمل 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 الشخصية	7	6
كبيرة	0.798	4.42	يحقق البرنامج التكامل الأفقي بين اللغة العربية والمباحث 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	يحفز 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 التقييم 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 إثراء الطلبة الموهوبين	18	11
كبيرة	0.658	3.86	تحاكي أنشطة برنامج التعليم العلاجي أنشطة المنهاج المدرسي	19	22
كبيرة	1.139	3.81	تعرض المواد المساندة في برنامج التعليم العلاجي بشكل متسلسل ومتدرج.	20	30
كبيرة	1.000	3.78	يرفع البرنامج 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	يتيح 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 طلبته	28	13
متوسطة	0.684	2.66	يوفر برنامج التعليم العلاجي الوقت والجهد في تعلم اللغة العربية	29	8
كبيرة	0.132	4.00	الكلية		

يظهر من الجدول (2) أنّ اتجاهات معلّمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية إيجابية بدرجة كبيرة، وأنّ المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (4.02-3.66)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لقناعة معلّمي 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)، ونصّها "يعمل برنامج التعليم العلاجي على سدّ الفجوة الناتجة عن انقطاع تعلم الطلبة في جائحة كورونا" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.91) وبدرجة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى قناعة معلّمي اللغة العربية بالنتائج التي حققها تطبيق البرنامج العلاجي على الطلبة في العام الدراسي (2022 / 2023م)، وبأهمية الخطط والبرامج العلاجية في ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية، وقناعتهم بالحاجة إلى أوراق عمل جاهزة يعدها متخصصون تربويون.

بينما جاءت الفقرة رقم (8)، ونصّها "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، فشكّل الزمن عائقاً لتطبيق ذلك؛ فكانت إجابات المعلمين منطلقة من ذلك العائق في معارضة 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.

واتفقت 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 توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي

في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسطات 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، وبتغير الخبرة، كما تم استخدام اختبار (T) لمعرفة الفروق المحتملة ذات الدلالة الإحصائية التي تُعزى للنوع

الاجتماعي، ويظهر الجدول (2) ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة، واختبار (T) تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة

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

* 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

متوسطات 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 لمرونتهم في التعامل مع المنهاج، ولضعف الطالبة الذكور في المهارات الأساسية والذي شكّل عائقاً في تدريس المنهاج؛ فوجد المعلمون الذكور في البرنامج العلاجي وسيلة لتدارك هذا الضعف.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإحابة عن السؤال الفرعي الثاني والذي نصّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

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

العلاجي في تدريس اللغة العربية في مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية تُعزى لمتغير النوع الخبرة؟

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

التوصيات:

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 معلمي اللغة العربية نحو استخدام البرنامج العلاجي في تدريس اللغة

العربية في مدارس تربية البادية الشمالية الشرقية.

2- تعميم 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 لمدرسي 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

برنامج العلاجي مع تطبيق البرنامج العلاجي للغة العربية.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- الخوالدة، محمد علي وماجد الظفيري. (2023م)، درجة تطبيق معلّات اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت للإجراءات العلاجية للضعف القرائي، المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، م1، ع2، الكويت، ص53-76.
- السيد، أحمد البهي. (2009م)، أثر استخدام بعض إستراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة بحوث التربية، ع13، جامعة المنصورة، مصر.
- شحاته، حسن، وزينب النجار. (2003م)، معجم المصطلحات والنفسية عربي-إنكليزي، إنكليزي-عربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- عبد الله، عادل. (2000م)، العلاج المعرفي السلوكي، ط1، 155، 1 - 160.
- عماشة، سناء حسن. (2010م)، الاتجاهات النفسية والاجتماعية، ط1، مجموعة النيل العربية للنشر، القاهرة.
- عوض، محمد. (2018م)، فعالية استخدام التدريس التشخيصي العلاجي، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (1)42، جامعة الامارات.
- فلمبان، حسين بن حسن. (2004م)، افتراضات استخدام اختبار (ت)، جامعة أم القرى، السعودية.
- محمود، إبراهيم وجيه، عبد الحليم منسي. (1983م)، البحوث النفسية والتربوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- ناصري، محمد. (2020م)، 103محاضرات في مقياس تصميم وبناء أدوات البحث العلمي، ط بلا.
- الهادي، أيمن، وغالب النهدي. (2014م)، فعالية التّعليم العلاجيّ بمساعدة الكمبيوتر في تنمية بعض مهارات الإدراك البصري للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم بالصف الثاني الابتدائي، مجلة التربية الخاصة، (8)3، 101-141.
- هالاهان، دانيال وآخرون. (2007م)، صعوبات التّعلم، ط1، دار الفكر، عمان.

- الوقفي، محمد وآخرون. (2022م)، الدليل التدريبي 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.
- Nasser, 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 النوافلة⁽¹⁾*

تاريخ وصول البحث: 2023/03/08 م

تاريخ قبول البحث: 2023/06/26م

تاريخ نشر البحث: 2025/04/10م

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 تزاوُل 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 قيِّد على سيادة الدولة الطرف في المنظمة، كما أنها على جانب كبير من الخطورة إذا أُسيء 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 كأداة بناء، فإنها حتماً ستكون أداة هدم. وأوصت بضرورة إيجاد نص في ميثاق المنظمة، يسمح بتعديله 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

المقدمة:

لقد هجر الفكر القانوني الدولي ومن بعده القضاء الدولي، منطلق 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 يُعترف لها بالشخصية القانونية الدولية. ومن أمثال 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 تجسيد العلاقات الدولية في صورة موثيق ومعاهدات دولية ثنائية أو متعددة الأطراف تحقيقاً للصالح الدولي العام. وما يتبع ذلك من دور تلك الموثيق والمعاهدات في تقنين 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 -وللحق- كان هناك كثير من المحاولات على طريق التنظيم الدولي منها مشروع وزير فرنسا "سلي" سنة 1603 لإنشاء جمهورية كبرى، تضم شعوب أوروبا المسيحية جميعها، كما عادت الفكرة للظهور قبيل الحرب الكونية الأولى، حيث كانت موضع اهتمام ونقاش المؤتمرين في مؤتمرات عدة، 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 بشعة، وما خلفته من دمار واسع طال الإنسان والأعيان معاً. فعلى أثر تلك الحرب ولدت عصبة الأمم المتحدة، عقيب مؤتمر باريس 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 كشخص قانوني دولي في ذات الوقت قيماً على سيادة الدول الأطراف في ميثاقها.

أهمية الدراسة:

تبدو 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 خضوع 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 القيام بعمل قانوني ما غير منصوص عليه صراحة في ميثاقها؟ وهذا التساؤل ينبثق عنه 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 التوسع في الأخذ بها، وبيان موقف الفقه والقضاء الدولي منها.

خطة الدراسة:

للوصل 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 موثيقها، بل أن بعض تلك التصرفات القانونية والأعمال المادية تستند إلى الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، والتي لم تدرج في موثيقها. تلك الاختصاصات التي هي استعارة من المذهب الغائي الذي نادى به ارسطو، والذي يرى أن الأشياء تتبلور وتتمو 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.

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

وقد عرّف كثير من شُرّاح وفقهاء القانون الدولي العام عن وضع تعريف محدد للمنظمة الدولية، لصعوبة تعريفها تعريفاً منضبطاً. وعليه فقد تباينت تعريفات الفقه الدولي للمنظمة الدولية تبعاً للزاوية التي ينظر الفقيه منها إلى المنظمة الدولية. إلا أن فقه القانون الدولي متفق على حد أدنى من معايير تعريف المنظمة الدولية.

وقد عرّفها أستاذنا علي أبو هيف بأنها: "المؤسسات المختلفة التي تتشعبها 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 تتشأ بموجب اتفاق مجموعة من الدول، بغية تحقيق أهداف ومصالح مشتركة يحددها الميثاق المنشئ للمنظمة، وتتمتع بإرادة ذاتية وشخصية قانونية مستقلة عن دولها الأعضاء" (العيني 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 تلاقح 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 تتشأ 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 كأى معاهدة أخرى وتخضع للقواعد العامة التي تخضع لها المعاهدات، وهناك من يرى أن تلك المعاهدة طبيعة دستورية، في حين يرى جانب ثالث من الفقه أنه مع التسليم بسلطان الإرادة إلا أن المنظمة يجب أن تتمتع بالقدرة على تطويع ميثاقها بما يكفل تسيير شؤونها والقيام بواجباتها (علوان، 2022، ص187-ص188).

ثانياً: خصائص المنظمة الدولية:

باستقراء التعريفات السالفة للمنظمة الدولية، فإنها تُظهر أن ثمة خصائص تتسم 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 الاتفاقية:** حتى تنشأ المنظمة الدولية، فلا بد من وجود اتفاق دولي بين الدول الأطراف على إنشاء المنظمة الدولية، أي لا بد من وثيقة قانونية منشئة للمنظمة الدولية، ويحدد ذلك الاتفاق حقوق والتزامات الدول الأعضاء في المنظمة، وهذا يعني أن المنظمة الدولية تستند إلى إرادات الدول التي أنشأتها، والعضوية فيها اختيارية، وهي ليست تنظيمات تعلق في إرادتها على إرادات الدول (شهاب، 1988، ص38-39).

- **خاصية الإرادة الذاتية:** تعتبر إرادة المنظمة الدولية إرادة مستقلة عن إرادة الدول الأعضاء في ميثاقها، وهذا ما يميز المنظمة الدولية عن المؤتمر الدولي، فالأخير يعد تعبيراً عن إرادة الدول المشاركة في المؤتمر دون أن تكون له إرادة ذاتية مستقلة عن إرادة الدول الأعضاء، على عكس المنظمة الدولية والتي يعتبر التعبير الصادر عنها تعبيراً عن إرادتها ذاتها (مانع، 2008، ص64). والإرادة الذاتية للمنظمة الدولية هي وسيلة اكتسابها للحقوق وتحملها للالتزامات، فهي ذات صلة مباشرة بشخصيتها القانونية الدولية بصفقتها شخصاً قانونياً دولياً مستقلاً عن إرادة الأعضاء فيها (سعد الله وبن ناصر، 2003، ص112).

والذي نراه فإن الإرادة الذاتية يترتب عليها نتائج هامة، فالأعمال الصادرة عن المنظمة تتسبب لها وليس للدول الأعضاء، كما أن المنظمة هي من تتحمل المسؤولية عن أعمالها وليست الدول، وتتمتع المنظمة بذمة مالية مستقلة عن الذم المالية للدول الأعضاء، كما تتمتع بأهلية التقاضي، وأهلية إبرام المعاهدات الدولية، وهذا الأمر يمكنها بالنتيجة من المشاركة في إنشاء قواعد القانون الدولي.

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

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

- **الأهداف المشتركة:** تهدف المنظمة الدولية الى تحقيق غايات مشتركة تعود بالنفع على الدول الأعضاء فيها، سواء كانت هذه الغايات غايات 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 كائنا مستقلا عن الدول الأعضاء، وتسمح لها بإقامة علاقات قانونية مع غيرها من أشخاص القانون الدولي، وهي التي تكسبها القدرة على التمتع بالحقوق وتحمل الالتزامات، وتجد الشخصية القانونية للمنظمة الدولية مصدرها في ميثاقها دونما حاجة إلى نص يقرها (العيني وكافي ورسلان، 2016، ص37-38). ويستوجب الحديث في الشخصية القانونية للمنظمات الدولية التعرّض 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:

- **معيير العضوية:** تقسم المنظمات الدولية وفقا لهذا المعيار إلى منظمات عالمية ومنظمات إقليمية، أما الأولى فهي التي تكون فيها العضوية متاحة لكافة الدول التي تتوافر 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 وتتعلق 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).

معييار 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 (برابار وجلبلي، 2009، ص 49) وهناك نوع ثالث من المنظمات وهي منظمات لا تمارس أية سلطات حقيقية تجاه الدول وينحصر دورها في الأعمال المادية التي لا ترتب آثاراً قانونية ملزمة تجاه الدول ومثالها منظمة الأرصاد الجوية (العيني وكافي ورسلان، 2016، ص 59).

معييار الاختصاص: وفقاً لهذا المعيار تقسم المنظمات الدولية إلى منظمات ذات اختصاص عام كالأمم 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 (العيني وكافي ورسلان، 2016، ص 58).

معييار 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.

معييار 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 وسلاسة كمنظمة التجارة العالمية والتي أنشأت بوابة إلكترونية لغايات توفير المعلومات المتعلقة بالتجارة العالمية وإحاطة الناس علماً بآثار فيروس COVID-19 وتأثيره على الصادرات والواردات (WTO: COVID-19 and Global

Trade) كما أطلقت المنظمة مؤتمرا وزاريا يبين عمل المنظمة في سياق وباء كوفيد 19 (WTO: Secretariat's Work In The Context Of The COVID-19 Pandemic,2022).

ثانيا: مكانة المنظمة الدولية في القانون الدولي.

كان فقه القانون الدولي التقليدي لا يعترف بإسباغ 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 وبصدور الرأي الاستشاري لمحكمة العدل الدولية المتعلق بأهلية الأمم المتحدة في طلب التعويضات لموظفيها، عما 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 إنزالها 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 بتوافر 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 المثل 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 ووظائفها، 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.

للقوف على مفهوم نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية، فلا بد من تعريف الاختصاصات الضمنية وبيان مدى مشروعيتها تلك الاختصاصات، ومخاطر التوسع في الأخذ بها.

أولاً: تعريف الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية.

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

ويذهب بعض الفقه، 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 للمنظمة الدولية في ميثاقها، ولكنها تستخلص 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 وجملاء غموض نصوصها، إلى أسس أفردتها القانون الدولي (اتفاقية فينا لقانون المعاهدات لسنة 1969، المادتين (31) و(32)).

ووفقاً لاتفاقية فينا 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 يستعين القضاء بطرق تكميلية للوصول إلى إمطة الغموض عن النصوص.

أما التفسير الضيق، فهو تفسير يتقيد بحرفية النصوص ولا يلتفت 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 27 أيلول 1927). وفي تقديرنا فإن هذا الأسلوب في تفسير المعاهدات لا يلتفت 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 التوسع 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 تتفق مع هدف المنظمة أو الغرض من إنشائها (الطائي، 2017، ص183). وهذا ما أخذت به محكمة العدل الدولية في رأيها الاستشاري المتعلق 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 يعطى لألفاظها ضمن السياق الخاص لموضوعها والغرض منها". فالنص وفق هذا الأسلوب من التفسير يُفسَّر ويُزال غموضه بالرجوع إلى الغرض من المعاهدة وموضوعها، فلكل معاهدة غرض وموضوع خاص بها، والتفسير على ضوء الغرض والموضوع الخاص بالمعاهدة يؤدي إلى زيادة فاعلية المعاهدة، ويدفع نحو دفاء 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 للقول: "ان الرسالة الموجهة في 2 جوان 1947 والموجهة من الحكومة الألبانية للمحكمة تشكل قبولاً طوعياً 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 والفتاوى والأوامر الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1948-1991، الحكم الصادر في 25 آذار 1948، ص4).

ويمكن الاستعانة بوسائل مُكمّلة للتفسير، كالأعمال التحضيرية التي سبقت عقد المعاهدة والظروف المحيطة بعقدتها. فالأعمال التي تسبق إبرام المعاهدة تحضيراً لها كالمفاوضات والنقاش وتقديم الوثائق وما إلى ذلك من أعمال قد تنبئ 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 حتماً في إرادة الأطراف عند صياغة النصوص الواردة في المعاهدة؛ وهذا ما قرره 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 تسميته، ذلك التفسير الذي لا يقف عند حرفية النصوص، وهو التفسير الذي يهمننا 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 رحباً 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"، والصادر في الثالث من تشرين ثان لسنة 1950 واستناداً إلى المادة العاشرة من ميثاق الأمم المتحدة، فقد تم إرسال قوات أممية مكونة من قوات أربعة عشر دولة إلى كوريا الشمالية وتمكنت 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 الظروف الاستثنائية، وخلاف ذلك فإما أن تقف المنظمة الدولية عند ظاهر النص وتسلم بعجزها عن مواجهة الظروف الاستثنائية،

حفاظاً على مبدأ الشرعية الواجبة لتصرفاتها، وإما أن تخالف النص فتكون 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، وليست اختصاصات صريحة واردة في ميثاق المنظمة، والهدف منها هو تمكين المنظمة من ممارسة أعمالها وتحقيق أهدافها (السعدي، 2015، ص46). فهي بالتالي تعتبر مكملة للاختصاصات الصريحة الواردة في ميثاق المنظمة الدولية، فهي اختصاصات تنهض على هدي من حكمة وروح النصوص الواردة في ميثاق المنظمة، ولعلّ استحضار العقلية الذهنية لواضعي النصوص الواردة في الميثاق عند وضعه، باستخدام أسلوب التفسير الواسع، هو جوهر الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية.

ويقدم جانب من الفقه الذي يؤيد هذه النظرية، مبرراً آخر لمشروعيتها، فهذا الجانب يرى أن الوظيفة والاختصاص وجهان لعملة واحدة، فالأولى تضمن أهلية ممارسة الثاني وهما على قدر واحد، وحيث ينعدم الاختصاص تنعدم الوظيفة، ومخالفة ذلك يقود إلى أن تكون اختصاصات المنظمة الدولية بلا جدوى (أبو الوفا، 2004، ص158). وحاصل الذي وجدناه هو أن أنصار النظرية، يرون أنه يجب التوسع في تفسير نصوص ميثاق المنظمة، وتفسير النص الغامض بما يضمن تمكين المنظمة من تحقيق أهدافها الواردة في ميثاقها، على اعتبار أن المعاهدات الدولية يجب أن تفسر نصوصها تفسيراً 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 تقيد 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 التوسع 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 وتكفل 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 تفي الاختصاصات الصريحة التي يمنحها ميثاق المنظمة الدولية، لغايات قيامها كمنظمة بوظائفها وتحقيق غاياتها وأغراض وجودها، تبدو الحاجة إلى التوسع في تفسير ميثاق المنظمة، الأمر الذي معه تظهر الحاجة جلية إلى أعمال نظرية الاختصاصات الضمنية. لهذا تناولنا في هذا المبحث مدى الحاجة لنظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية (المطلب الأول)، والآثار 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 مواثيق 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 مواثيقها، لا أن تبقى حبيسة النصوص الجامدة. فالشخصية القانونية للمنظمة الدولية، هي شخصية منبثقة 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 لتحرر 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 تكتل دولي، وبالتالي فإن الاختصاصات الضمنية هي المخرج من بقاء المنظمة الدولية رهينة ميثاقها (هريدي، 2007، ص123).

وإذا كانت المنظمة الدولية قد ولدت نتيجة إرادة الدول الأعضاء في ميثاقها، نظرا لتولد الشعور لدى هذه الدول بضرورة وجود شخص قانوني دولي ذو طبيعة خاصة تختلف عن طبيعة الدول الأطراف، وذلك للقيام بمهام وأدوار تعجز عنها الدول الأطراف، فإن هذه الدول يهملها أن تمضي المنظمة الدولية في مهامها وتحقق الغايات المنشودة من وجودها، لأنها بالنتيجة يهملها تنفيذ الالتزامات التي تخلقها على عاتق المنظمة الدولية، لذا يعد خلق الالتزامات على عاتق المنظمة من قبل الدول من المشكلات التي يثيرها وجود الدولة كعضو في المنظمة الدولية (أبو الوفا، 2011، ص 109-ص 115). لذلك كانت نظرية الاختصاصات الضمنية هي السبيل إلى تجاوز العراقيل التي قد تحول بين المنظمة الدولية وتحقيق الغايات التي تنشدها الدول التي أنشأتها. ومن هنا تبرز أهمية هذه النظرية تجاه الدول.

وما دامت المنظمات الدولية تنشط في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والصحية..... فهي تنشط بالنتيجة في مجالات تخص الإنسان وتخدمه وتحقق رفاهه، ولذلك فإن نظرية الاختصاصات الضمنية تساعد في قيام المنظمات الدولية بواجباتها تجاه الإنسان وتكفل احترام حقوقه وحرياته في مواجهة الدولة، (للتوسع انظر: معمر، 2011).

وللتدليل على ذلك، ورد في ميثاق منظمة الصحة العالمية أن "الصحة هي حالة من اكتمال السلامة بدنيا وعقليا واجتماعيا، 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: "وبصفة 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 إطارا للمشاركة الهادفة للمصابين بالأمراض غير السارية والحالات الصحية النفسية والحالات العصبية وتطرقت فيه إلى عوامل التمكين وفي إطار العمل السياسي والأهداف العالمية، بينت المنظمة أن جائحة كوفيد-19 ستجعل العالم بعيدا عن المسار الصحيح، حيث تتحول الموارد والسياسات بعيدا 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 الهادفة، 2023، ص9). وقد أشارت المنظمة إلى إعلان ألما 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 الهادفة، 2023، ص19).

والذي نراه 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. فالتوسع في اختصاصات المنظمة الدولية نتيجة الأخذ بنظرية الاختصاصات الضمنية، يضيف 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 تتجم عن التوسع 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 أناطتها بها المعاهدة المنشئة لميثاقها دونما حاجة إلى التعديل في نصوص الميثاق، حيث يرى "انتوني داماتو" 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 تساعد على تسيير أمورها داخل الدولة وهي بذلك تضع التزامات على عاتق الدولة (فؤاد، 2004، ص 158).

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

الصلاحيات تختلف ضيقا واتساعا بحسب المنظمة ذاتها، فإن هذا التوسع في الاختصاصات لا شك يضيفي الشرعية على أعمال وتصرفات المنظمة ويخرجها من دائرة المساءلة القانونية وينأى بها عن المسؤولية الدولية (خضير، 2002، ص49).

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

- **سلطة تعديل الدستور:** وهذه السلطة تحتاج الى إجماع الدول الأعضاء في المنظمة، إلا أن بعض المنظمات وللتخلص من هذا النهج لجأت إلى اتباع نظام الأغلبية الذي يجعل من التعديل نافذا وملزما 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 لغايات 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 المُنتهية للمنظمة الدولية هي الأساس القانوني لوجود المنظمة، وبالتالي فهي ذات طابع دستوري، وقد تأتي بعض أحكام المعاهدة غير واضحة أو مقتضية أو غامضة، الأمر الذي تحتاج معه تلك الأحكام إلى التفسير وجلاء الغموض. وقد يكون التفسير متعلقا بمسائل عادية وقد يكون متعلقا بمسائل مهمة، وتتولى المنظمة تفسير ميثاقها إما بإسناد التفسير إلى هيئة أو لجنة تابعة لها (النظام الأساسي لصندوق النقد الدولي، 1944، المادة (1-18))، 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 (3-96)).

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 منسجما وأحكام الميثاق وأهداف المنظمة وأن يكون ضمن المسائل الوارد عليها نص صريح في الميثاق (علوان، 2022، ص224).

- 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، ص226).

- الأبحاث والدراسات: تتولى المنظمات الدولية مهام القيام بالأبحاث والدراسات في المجالات التي تدخل في نطاق اختصاصها، وقد تكون تلك الأبحاث والدراسات من قبيل البحوث والدراسات التي تقوم بها المنظمة ذاتها، وقد تكون من قبيل الأبحاث والدراسات التي تتم عن طريق المؤتمرات الدولية، وهي المؤتمرات المتخصصة كما أسماها 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 الدولية(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 ملموسا ونوعيا في قانون التنظيم الدولي، من خلال إعطاء النصوص الواردة في المواثيق الدولية مدلولات أوسع من المدلولات الضيقة الواردة في تلك النصوص، فهي نظرية غائية تعنى بالوصول إلى روح النصوص وتخوض في غايات 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 (الغنيمي، 2012، ص497).

ثانياً: مخاطر التوسع 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 انتهاكا للسيادة الوطنية للدول الأعضاء في المنظمة الدولية، ويرى أيضا انه 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 تتسجم 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 النظرية، فقاضي محكمة العدل الدولية فنيارسكي 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 والفتاوى 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).

ويحذر 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، فالأمم المتحدة تتمتع بسلطات واسعة، والميثاق مثلا ترك لمجلس الأمن سلطات تقديرية واسعة باتخاذ أي اجراءات تلتزم للقيام بواجباته وهي صلاحيات ضمنية لم ترد عليها نصوص صريحة وإنما أساسها الاختصاصات الضمنية (الحديدي،

2012، ص167)، وذلك سيقود إلى سيطرتها 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، وإلا فإن ذلك سيشكل خطورة بالغة على استقرار تلك المعاهدات (Lord McNair, 1961, p. 436).

وللحد من خطورة التوسع في الاختصاصات الضمنية، فإن بعض المنظمات الدولية تقضي موثيقها 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 سلامة 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 للتوسع في تفسير المادة (51) من ميثاق الأمم المتحدة والتي تنص على أنه: "ليس في هذا الميثاق ما يضعف أو ينقص من الحق الطبيعي للدول فرادى 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 مقترناً ومعيار حسن النية، فلا يجوز أن تؤخذ الاختصاصات الضمنية كذريعة 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 التوسع في تطبيق هذه النظرية، قد يقود إلى تعطيل النصوص الصريحة الواردة في ميثاق المنظمة لحساب الاختصاصات الضمنية، كما أنه قد يؤدي إلى تسييس أعمال المنظمة لصالح بعض الدول الأطراف في ميثاقها أو لصالح أطراف أخرى، كما أن المنظمة قد تلجأ إلى أعمال الاختصاصات الضمنية بغية إضفاء صفة المشروعية على أعمال غير مشروعة تقوم بها.

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

لقد طُبقت 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 التوسع في تفسير اختصاصات الحكومة الاتحادية، ومنحها اختصاصات جديدة لا يوجد عليها نص دستوري، مستندا 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 توازنا أفقيا وعموديا بين السلطة الاتحادية والسلطات المحلية (النوي، 2023، ص1227-ص1228).

ففي قضية ماكولتس 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 سيؤثر سلبا 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 ماكولتس ممثل البنك الوطني الامتثال لدفع الضريبة. الأمر الذي معه اضطرت الولاية إلى إقامة دعوى قضائية على فرع البنك الوطني تطالبه فيها بالضريبة، ودفعت في ذات الوقت، بأن إقامة ذلك الفرع في الولاية يفقد 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 دستوريا في إقامة مؤسسة مالية في الولايات، وقد صدر قرار المحكمة الاتحادية العليا بالإجماع على أنه، للكونغرس تحقيق الرفاهية العامة لجميع الولايات المتحدة ولجميع مواطنيها، وله فرض وتحصيل الضرائب سندا للفقرة (8) من المادة الأولى من الدستور الأمريكي. وأوضح قرار المحكمة الاتحادية العليا أن الكونغرس يملك القيام بأعمال كثيرة ومختلفة ليس سندا للنصوص الصريحة وإنما تيسيرا لتطبيق عمليات تقتضيها النصوص الصريحة، وأن أعمال الكونغرس فيما يخص فرع البنك الوطني في ميرلاند إنما هي ممارسات ضمنية تستند إلى قانون الشركات. وبالنتيجة فإن قرار إنشاء البنك هو قانون متفق 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 مواثيقها.

وقد أدت المحكمة دورا كبيرا في تفسير ميثاق الأمم المتحدة، وكانت آراؤها وأحكامها مصدر للالتزامات الدول القانونية، ويظهر ذلك في تفسيرها للمادة (4) من الميثاق فيما يتعلق بشروط قبول عضوية أي دولة في الأمم المتحدة (موجز الأحكام والفتاوى 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 قاصرة عن تحقيق الحماية في مثل هكذا حالة. فالمحكمة لم تجد في ميثاق الأمم المتحدة ما تستند إليه لتحقيق تلك الحماية، فأرأت أنه يجب الاعتراف للمنظمات الدولية باختصاصات لم ترد صراحة في مواثيقها. 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 والفتاوى 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، سندا 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 فيهما السلطة والقانون (الطائي، 2017، ص184).

والذي نلاحظه أن قرار المحكمة في الإقرار بحق مجلس الأمن الدولي في إنشاء محكمتي 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، مستنده في ذلك إلى التفسير الواسع لميثاق الأمم المتحدة. حيث رأت المحكمة أن الرقابة التي كانت تزولها عصابة الأمم في عهد الانتداب يجب أن تؤول 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 يتفق عليه في اتفاقيات الوصاية الفردية التي تبرم وفقاً لأحكام المواد (77،78،79) وبمقتضاها 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 والفتاوى والأوامر الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1992، الفتوى الصادرة في 11 تموز 1950 المتعلقة بالمركز الدولي لجنوب غرب أفريقيا، ص14). وتبنت المحكمة ذات الاتجاه في النفقات المالية الخاصة بالقوات التابعة للأمم المتحدة في الكونغو (هنداوي، 1994، ص155).

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 بوجود محكمة تفصل في قضاياهم ومنازعاتهم باعتبارهم موظفين تابعين لهيئة الأمم المتحدة، وأن تلك المحكمة تبررها الضرورة "يستدل من الميثاق نفسه أن هذه السلطة ممنوحة ضمناً بحكم الضرورة" (موجز الأحكام والفتاوى والأوامر الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1992، الفتوى الصادرة في 13 تموز 1954 المتعلقة بآثار الأحكام بالتعويض الصادرة عن المحكمة الإدارية، ص40).

وقد تبنت المحكمة نظرية الاختصاصات الضمنية في الفتوى الخاصة بناميبيا 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 عصابة الأمم، وأن مهام الإشراف التي كانت تمارسها العصابة يجب أن

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

وذهبت محكمة العدل الدولية في حكمها الصادر في 17 آذار 2016 بشأن الدفوع الابتدائية التي قدمتها كولومبيا بشأن عدم اختصاص المحكمة وعدم مقبولية ولايتها، إلى أن لها وسندا للمادة (31) من ميثاق بوغوتا اختصاص النظر في الطلب الذي قدمته نيكاراغوا والذي تلتزم فيه أن تقرر المحكمة المسار الدقيق للحدود البحرية بين نيكاراغوا وكولومبيا في مناطق الجرف القاري التابعة لكل منهما خارج الحدود التي حددتها 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 دفوع ابتدائية بشأن اختصاص المحكمة ومقبولية ولايتها النظر في الدعوى، قررت المحكمة واستنادا للمادة التاسعة من الاتفاقية اختصاصها النظر في الدعوى التي تقدمت بها غامبيا وحددت المحكمة تاريخ 24 نيسان 2023 أجلا لإيداع ميانمار عريضتها المضادة (محكمة العدل الدولية، 2022، الأمر الصادر في 22 تموز 2022).

كما أن المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان قد أخذت في أحكامها بالاختصاصات الضمنية، ومنحت ذاتها سلطات تتبثق من وظائفها كمحكمة. ومنها حكمها الصادر في سنة 1961، والذي أقرت فيه المحكمة لذاتها اختصاصا بالدفاع عن مصالح الأفراد وتمثيلهم من خلال اللجنة الأوروبية (Dinh. N, Daillier. P, Pellet. A, 1994. p.580). وكذلك تبنت محكمة العدل الأوروبية التابعة للاتحاد الأوروبي الاختصاصات الضمنية في أحكامها، ومنها حكمها المتعلق فيما إذا كان الاتحاد الأوروبي يختص بطريق ضمني بإبرام التعهدات الدولية (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 سنداً تشريعياً في الميثاق. فهي تسهم في إعطاء مدلولات أوسع من المدلولات الضيقة الواردة في نصوص ميثاق المنظمة الدولية، وهي نظرية غائية تعنى بالوصول إلى روح النصوص وتخوض في غايات إنشاء المنظمة الدولية ولا تقف عند حرفية 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 والسند الشرعي لنظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية.
- تسهم نظرية الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية في تطوّر 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 الكفاية الذاتية التي تغني 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 مهماً 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 قيما 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. والتوسع في أعمال النظرية قد ينطوي على جانب كبير من الخطورة، إذ أنها يجب أن تبقى في حدود ضرورات قيام المنظمة الدولية بمهامها الواردة في ميثاقها، وألا تتعدى 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 التوسع المبالغ فيه في الاختصاصات الضمنية للمنظمات الدولية قد يفقد هذه النظرية بريقها، ويجعل منها أداة هدم بدلا من أن تكون أداة بناء.

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

- للتخفيف من حالات اللجوء إلى الاختصاصات الضمنية، على المنظمات الدولية أن تنتبه إلى ضرورة إدراج نصوص صريحة في موائيقها، تتيح مراجعة تلك الموائيق 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 التوسع في إعطائها الصلاحيات، لأن كل زيادة في تلك الصلاحيات تمثل انتقاصاً من سيادة الدولة.

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

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

- يجب تفعيل الرقابة القضائية على أعمال المنظمات الدولية، حيث أن تلك الرقابة ما تزال دون المستوى المطلوب،
لاسيما أن المنظمات الدولية تحتج 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، ط 5، 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 والفتاوى والأوامر الصادرة عن محكمة العدل الدولية، 1948-1991، نيويورك.
- برابار، فليب وجليلي، 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 جواد. (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 الدولية، مجلة الشارقة،

- الشكري، علي يوسف. (2012). المنظمات الدولية، ط 1، دار الصفاء، عمان.
- شهاب، مفيد 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، هبة 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 ، تاريخ الاسترجاع: 2023-6-11

- منظمة التجارة العالمية، الدورة الثانية عشر، المؤتمر الوزاري، عمل أمانة منظمة التجارة العالمية في سياق وباء كوفيد
19، جنيف، 12-15 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 الهادفة للمصابين بالأمراض غير السارية والحالات الصحية النفسية
والحالات العصبية، جنيف.

- المهنا، فخري 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)، ص1227ص1228.

التشريعات الدولية باللغة العربية:

- اتفاقية فينا 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 والآراء والفتاوى والقرارات والتقارير الدولية باللغة العربية:

- الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1950، قرار رقم 337 (د-5).

- الجمعية العامة للأمم المتحدة، قرار الاتحاد من أجل السلام، تاريخ: 3 تشرين ثاني 1950.

- محكمة العدل الدولية، 2022، الأمر الصادر في 22 تموز 2022 والمتعلق بانتهاكات اتفاقية منع الإبادة الجماعية (غامبيا ضد ميانمار).

- محكمة العدل الدولية، 2022، تقرير المحكمة 1أب-31 تموز 2022.

- محكمة العدل الدولية، الحكم الصادر في 12 كانون أول 1962 والمتعلق بالاعتراضات الأولية في قضية افريقيا 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 الأضرار المتكبدة في خدمة الأمم المتحدة.

- محكمة العدل الدولية، الفتوى الصادرة في 11 تموز 1950 المتعلقة بالمركز الدولي لجنوب غرب افريقيا.

- محكمة العدل الدولية، الفتوى الصادرة في 13 تموز 1954 المتعلقة بآثار الاحكام بالتعويض الصادرة عن المحكمة الإدارية.

- محكمة العدل الدولية، الفتوى الصادرة في 21 حزيران 1971 المتعلقة باستمرار وجود جنوب افريقيا في ناميبيا.

- محكمة العدل الدولية، الفتوى الصادرة في 28 أيار 1948 المتعلقة بشروط قبول عضوية أي دولة في الأمم المتحدة.

- محكمة العدل الدولية، القرار الصادر في 7 أيلول 1927 المتعلق بمبدأ الإقليمية.

- محكمة العدل الدولية، 2022، 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, 6th e, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo.
- Abu alwafa, Ahmed. (2004). International Organizations Law,5th munsha'at almaarif, Alexandrie.
- Abu Al-Wafa, Ahmed. (2011). International Organizations Law,8th 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 lilnashr 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 jiad. (2012). Principles of Public International Law in Light of International Variables, 1st e, dar alhamid lilnashr 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-Sahah, 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, 1st e, Dar Al-Safaa, Amman.
- Al-Taie, Adel Ahmed, (2017). Public International Law, 4th e, Dar Al-Thaqafa llnashr waltawzie, Amman.
- Alwan, Abd ElKarim. (2022). The Mediator in Public International Law, 1st Book, General Principles, 9th Ed, Dar Al Thaqafa llnashr waltawzie, Amman.
- Alwan, Muhammad Yusuf. (2007). Public International Law, Dar Wael llnashr 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, 2nd e.
- D.w, Bowettm. (1963). The Law of International Institutions, London.
- Dinh, N, Daillier, P, Pellet, A. (1994). Droit International Public, 5th e, Paris.
- Fouad, Mustafa Ahmed. (2004). International Organizations Law, dar alkitab 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 llnashr 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, 6th e, London.
- Khadir, Abd elKarim elwan. (2002). Public International Law, International Organizations, 1st e, dar althaqafa llnashr 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 Teleogy in Aristoteles's Science of Nature, Cambridge University Press. Abu al-Atta, Riad Saleh. (2010). organisations internationales, 1st e, dar alithra lilmashr waltawziek, Amman.
- Prabhar, Flip & Jalbali, Muhammad. (2009). International Relations, translated by Hanan Fawzi Hamdan, dar wamaktabat alhilar, 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 , 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 مديري المدارس

جيهان محمد علي طوالبه (1)*

تاريخ نشر البحث: 2025/04/10م

تاريخ قبول البحث: 2023/05/10م

تاريخ وصول البحث: 2022/12/26 م

المخلص

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري 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 استبانة لقياس دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري 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 استجابات أفراد العينة من مديري المدارس حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد تعزى للجنس لصالح الإناث، وتعزى 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، مديرو 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، الاردن.

* الباحثة المستجيبة: jehantawalbeh@yahoo.com

المقدمة

توجّهت الدراسات في زمننا الحالي نحو محاولة تفعيل دور المكتبة، والإفادة منها في تكوين الوعي التربوي، والتّقافي لدى الطلبة، وتنمية قدراتهم، واستثمار مواهبهم، وميولهم، ولم يعد اختصاصيو التربية والتّعليم ينظرون للمكتبات المدرسيّة على أنّها مجرد مرفق مدرسيّ عادي، بل باتت أحد الركائز الأساسيّة في العمليّة التعليميّة، ولها دورها في تلبية حاجات الطلبة للمعلومات، وفي تعزيز التّعلّم الذاتي للطلبة، حيث إنّها المرفق الأساسيّ الذي يحقّق للطلبة مزيداً من البحث، ودافعاً للاستكشاف، ومحوراً لاكتساب المهارات، وممارسة الأنشطة المدرسيّة.

تؤدّي المكتبة المدرسيّة دوراً هاماً في النّظم التعليميّة الحديثة؛ إذ إنّها عن طريق مصادرها وخدماتها المتعدّدة، وأنشطتها المتميّزة يمكن تحقيق معظم الأهداف التعليميّة والتّربويّة، والإسهام في نجاح الإستراتيجيّات التعليميّة الحديثة، التي تكمن في كيفية تزويد الطلبة بالمهارات والخبرات التي تمكّنهم من التّعلّم الذاتي ومن ثمّ التّعليم المستمر طوال الحياة (علي، 2011)

وتعدّ المكتبة المدرسيّة قناة ثقافيّة، ورافداً تعليمياً مهماً، وإحدى وسائل إكساب الطلبة مهارات التّعلّم الذاتي التي باتت من المهارات الأساسيّة في التّعليم، علاوة على دورها في تدعيم المنهج سواء كان داخل المكتبة أو خارجها. وتعدّ الخدمة المكتبيّة ضروريّة في المراحل التعليميّة المختلفة، حيث تشكّل أحد العناصر الهامّة في التّعليم المدرسيّ، لأنّها على النمو المعرفيّ، واللغويّ، والاجتماعيّ. وتبرز أهميّة المكتبة المدرسيّة لعدّة عوامل من أهمها: تنمية الفرد، وزيادة الوعي بأهميّتها نتيجة لارتفاع المستوى الاجتماعيّ، والاقتصاديّ لشرائح متعدّدة من أفراد المجتمع (إسماعيل، 2014).

ولم يعد دور الإدارة المدرسيّة هو فقط تسيير المدرسة وشؤونها بشكل روتينيّ فقط، ولم يعد الهدف الأساسيّ لمدير المدرسة المحافظة على نظام مدرسته، وتأكيد سير الجدول المدرسيّ الموضوع، وحصر الحضور والغياب للطلبة، والعمل على إتقانهم للمواد الدّراسيّة، بل أصبح المحور الأساسيّ لعمل الإدارة المدرسيّة يدور حول الطالب، وتوفير كلّ الظروف، والإمكانات التي تساعد على توجيه النمو العقليّ، والبدنيّ، والروحيّ للطلبة، وصولاً إلى تحسين العمليّة التّربويّة لتحقيق هذا النمو إلى جانب دور المدرسة الفعّال تجاه المجتمع (أسعد، 2005).

مشكلة البحث

تكمن أهمية المكتبة المدرسية في كونها من أهم الوسائل التي يستخدمها النظام التعليمي للتغلب على العديد من المشكلات التربوية التي أحدثتها التغيرات الحاصلة في مختلف المجالات. لا شك أن أهمية المكتبة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التربوية للمدرسة. نظراً لأن هدفها الأساسي هو المساعدة في تحقيق أهدافها ورسالتها في جميع الجوانب التعليمية والتعليمية، وبما أن الأهداف الأساسية للتعليم هي تحقيق الذات، والمنفعة الاجتماعية، والقراءة الموسعة، فإن دراسة المعلومات متعددة المصادر تصبح حاجة ملحة، هذا في المكتبات المدرسية أمر لا غنى عنه. في مرحلة التعليم الأساسي (همشري، 2008).

إن ما يحدث في عصرنا الحاضر من تغيرات سريعة، وثورة معرفية تكنولوجية، وتطور وسائل الاتصال والتواصل، علاوة على التطور الفكري، يدعونا إلى إعادة النظر في توجيه المهام، والمسؤوليات التي يجب أن تؤديها الإدارة المدرسية تجاه بناء شخصية الطالب، وقدراته، ومهاراته ليكون قادراً على مواجهة تحديات هذا العصر، لذلك تعد المكتبة المدرسية من الوسائل التعليمية المهمة التي يستعين بها النظام التربوي على تحقيق النمو المتكامل للطالب. فالمكتبة المدرسية لم تعد تلك الحجرة الصغيرة المنعزلة في إحدى زوايا المبنى المدرسي، ولكنها أصبحت ضرورة تعليمية لا يمكن الاستغناء عنها، بل أصبحت محورياً أساسياً لدعم المناهج والمقررات الدراسية، ومع هذه الأهمية الكبيرة للمكتبة المدرسية إلا أن الباحثة لاحظت قلة اهتمام الطلبة بالمكتبة المدرسية وهذا ما أكدته دراسة (العمرى، 2017)، ودراسة (Mgina2011) ودراسة فان هامرسفيلد (Van Hamersveld)، (2012) مما يتطلب من الإدارة المدرسية التوسع في آفاق المعرفة للطالب خارج إطار كتابه المدرسي في الفصل الدراسي بتفعيل أداء المكتبة المدرسية، ولذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس.

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

1- ما دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية بمحافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في تقديرات مديري المدارس لدور الإدارة المدرسية

في تفعيل المكتبة المدرسية 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 مديري المدارس.
- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = (0.05)$ في تقديرات مديري المدارس لدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد تعزى للمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة).

أهمية البحث

تتبع أهمية هذه الدراسة من جانبين، هما:

أولاً: الأهمية النظرية

تتبع الأهمية النظرية بما ستضيفه 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 مديري 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 مديري المدارس، مما يساعد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم للتعرف أكثر على موضوع تفعيل المكتبة المدرسية بالمدارس ومحاولة عقد دورات لمديري المدارس والمعلمين.

- إثراء الأدب التربوي بدراسات تناولت تفعيل المكتبة المدرسية وتأثيرها على النظام التعليمي.

- توفر الدراسة الحالية مقياساً يتعلّق 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

- الحدّ البشريّ: يتمثّل بمديري مدارس المرحلة الأساسيّة في محافظة إربد/لواء بني كنانة.
- الحدّ المكانيّ: يتمثّل في مدارس المرحلة الأساسيّة في محافظة إربد.
- الحدّ الزمنيّ: يتمثّل بالفصل الدراسيّ الثاني للعام الدراسيّ 2022/2021م.

مصطلحات البحث

الإدارة المدرسيّة: جميع الجهود والأنشطة المنسّقة التي يؤدّيها فريق العاملين بالمدرسة المتكوّنة من: مدير المدرسة، ومساعديه، والإداريّين، والمعلّمين، والفنّيّين بهدف تحقيق الأهداف التّربويّة داخل المدرسة وخارجها، بما يتناسب مع سياسة النظام التّربويّ Short، (2005). وتعرّف إجرائياً أنّها الجهة التي تشرف على تسيير أمور المدرسة الحكوميّة بمدينة إربد في الأردن، ويمثّلها مدير المدرسة ومساعده، وهي تشكّل همزة الوصل بين المدرسة وأولياء الأمور.

المكتبة المدرسيّة: تعرّف المكتبة المدرسيّة بأنّها مؤسّسة علميّة وثقافيّة وتعليميّة تحتوي على معلومات في شكل مطبوع وغير مطبوع من خلال طرق اقتناء مختلفة مثل الشراء، والإهداء، والتبادل، والتنظيم، والتصنيف، والفهرسة. وإتاحتها للمجتمع المدرسيّ المكوّن من الهيئتين الإداريّة، والتدريسيّة بالإضافة للطلبة، وذلك من خلال الخدمات المكتبيّة، بواسطة أمين المكتبة، أو متخصص في علم المكتبات (عليان، 2010). وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنّها مقتنيات المكتبات المدرسيّة الحكوميّة التابعة لمديريات تربية محافظة إربد.

مديرو المدارس: يُعرّف بأنّه الوصف الوظيفيّ لإدارة المدرسة الفنيّة والإداريّة لتحقيق الرسالة التّربويّة للمدرسة وفق المناهج والسياسات التّربويّة، وبما يفضي إلى العمليّة التعليميّة، في ضوء الموارد والإمكانات المتاحة (وزارة التربية والتّعليم، 2014). تعرف إجرائياً: مجموعة من الأشخاص ذوي التّعليم والخبرة العمليّة، رجال ونساء، مؤهلون لهذا المنصب في محافظة إربد.

الأدب النظري

الإدارة المدرسية

إنّ الإدارة المدرسية أداة رئيسة يتمّ 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، لتتمكّن من إحداث النقلة النوعية في الأساليب الإدارية، بما يحقّق أهداف العملية التربوية بشكل أفضل، وضرورة تحديد المسؤوليات لمدير المدرسة والواجبات الملقاة على عاتقه (Dea)، (2010).

مدير المدرسة:

أورد كروجر (Krueger)، (2008) أنّه لدى مدرء المدارس مسؤوليات جمة، من أهمّها 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 المقدّمة وبالأخص الخدمة المرجعية، والتمكّن من ممارسة المهام الإدارية كالخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والرقابة وغيرها من المهام؛ لتفعيل برامج المكتبة، وأكد هذا الدور المهم أغنيو (Agnew2011)، وذلك بتوفير الدعم التكنولوجي، والنظم الحاسوبية في المدرسة بشكل عام، والمكتبة المدرسية بشكل خاص، وتنمية قدرات أمناء المكتبات المدرسية، ومهاراتهم الحاسوبية عن طريق إلحاقهم بالدورات الحاسوبية، لتتماشى 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.

ونكر إبراهيم (2011) أنّ دور مدير المدرسة يتمثّل في الآتي:

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

- 4- يساند البرامج المكتبيّة التعليميّة 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 التعليميّة المرنة.
- 6- جعل الدخول للمكتبة بشكل مجدول مسؤوليّة مشتركة بين كلّ من أمين المكتبة، والمعلّمين.
- 7- يتأكّد من بقاء تواجد المعلّمين، ومتابعة إشرافهم على طلابهم خلال الحصص المجدولة في المكتبة.
- 8- يحفّز استخدام المكتبة ومصادرهما بشكل واسع؛ كمدعم للمناهج الدّراسيّة.

دور مدير المدرسة في تفعيل المكتبة المدرسيّة

تحتلّ مكتبة المدرسة مكانة خاصة في نظام التّعليم الحديث، ويعتمد نجاح المكتبة عليها، وفيما يتعلّق بقدرتها على التأثير الإيجابيّ في روادها، بما في ذلك نجاحاتهم، وحرص حبّ القراءة فيهم، لذلك تلعب القيادة الفعّالة دورًا مهمًا في نجاح أيّ مؤسسة تعليميّة، وهنا تتعكس القيادة التّربويّة مدير المدرسة (إبراهيم، 2009). فهي المسؤولة بشكل عام من عمل المكتبات المدرسيّة لأنها الإطار الدّي يضبط حُسن سير العمل، ولا تستطيع المكتبة المدرسيّة تحقيق أهدافها التعليميّة، سواء أكانت (تعليميّة وثقافيّة واجتماعيّة)، ما لم يكن لديها هيئة علميّة للإشراف على تنظيم هذه الأشياء والعمل الجاد لتحقيق ذلك، إلاّ أنّها سوف تواجه المكتبات المدرسيّة المدارة بشكل غير علميّ صعب ومحكوم عليه بالفشل. وذلك نتيجة لتأثير النمو الدائم، سواء كان بالحجم أو في نوعيّة العمل وكميّته، بصرف النظر عن المشاكل التي تزداد مع تطوّر العمليّة التعليميّة، واتّساع الحركة يتطلّب حقّ المؤلف والنشر أن يكون المشرفون عليهم منظمين جيّدًا ومدارين بشكل مناسب (المجارحة، 1991).

يعدّ مدير المدرسة مسؤولاً بشكل أساسي عن تحقيق الأهداف العامة للمدرسة - فهو مسؤول عنها يهتم بالأنشطة المدرسيّة بشكل خاص - باستخدام خبرته في مجال التربية والتّعليم. بالنسبة له تعدّ مكتبة المدرسة مكانًا مهمًا ونقطة التقاء يمكن أن تكون بمثابة قاعدة لبدء المجموعات. ومن وسائل تحقيق أهداف المدرسة في الأنشطة التّربويّة والتعليميّة والثقافيّة دورها الأساسي في تحسين العمليّة 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. (الحجري، 1993).

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

أهمية المكتبة المدرسية ومميزاتها:

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

تعدّ المكتبة المدرسية مرفقاً حيويّاً ولها دور رئيس في المدرسة، وذلك بتوفيرها مصادر تعليمية يعتمد عليها لمجتمع المدرسي، وكلما تطوّر التعلّم وتحسّن برز دور المكتبة بالإسهام في تحقيق هذا التطوّر، وذلك عن طريق خدماتها وأنشطتها المتنوعة. (موسى، 2012).

تضم المكتبة في طياتها جميع عناصر المنهاج الحديثة حيث إنّ المنهاج بالمفهوم الحديث للنظريات من عناصر عدة، وهي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية، والتقييم، ففي مجال الأهداف تطوّر المكتبة المدرسية الميول القرائية لدى الطلبة، وتوسّع مداركهم، وتنمّي عقولهم، وتثري المناهج وتعززها، وتكوّن 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، والاستنباط، وتطور القدرة عند الطلبة التعلم الذاتي، وإبراز الموهوبين منهم، وتحفزهم لزيادة ابتكاراتهم (الشوابكة، 2011).

أهداف المكتبة المدرسية:

وجهت المكتبة المدرسية لتقديم المساعدة للمستفيدين من الطلبة، والمجتمع المدرسي للحصول على المعلومات الأساسية المطلوبة، وإكسابهم مهارات أساسية في القراءة والبحث، وتطوير مهاراتهم العقلية، وحضهم على التفكير، والابتكار، لسد حاجاتهم التربوية لديهم، ويلخص الحريري (2011) الأهداف الآتية للمكتبة المدرسية:

- 1- تقديم الدعم للمناهج التعليمية وتعزيزها.
- 2- إرشاد الطلبة لكيفية استخدام مكتبة المدرسة، وتعريف الطلبة بمصادرها.
- 3- إنماء 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 أحترام 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) ، أنّ المكتبة المدرسية تسعى لتحقيق جملة من الأهداف، هي: تشجيع القيم الأخلاقية الحميدة ك: التعاون، وحب العمل الجماعي، وتنمية التفكير والسلوك الإيجابي، وتطوير شخصيات الطلبة، وتقوية 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 أوردتها (مرسي، 2013) كالاتي:

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

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

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

4- إقامة أنشطة متنوّعة تختصّ بالمكتبة.

5- تحديث موارد المكتبة كافة، ومواكبة كل جديد.

الوظائف الأساسية للمكتبة المدرسية:

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

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

2- التنظيم لمصادر المعلومات بحيث يسهل استخدامها، وتشمل ذلك الفهرسة، والتصنيف، والإعداد البيبليوغرافي، وغير ذلك من الأمور؛ ليتسنى تقديم خدمات مكتبية 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 بتدريبهم على استخدام مقتنياتها؛ لكي يشبعوا رغباتهم، وحاجاتهم، وكذلك المكان الأنسب لتبادل الخبرات وذلك برواية السير والأحداث.

6- وضع جزء من أوعية المعلومات في مكتبة الصف؛ إذ إنَّ الغاية من المكتبة إفادة الطلبة من مقتنياتها؛ لذلك يجب وضعها في المكان الأكثر فائدة، عوضاً عن الاحتفاظ بها من غير استخدام.

7- العمل على تنمية الخدمات المكتبيّة العصريّة؛ بحيث تتناسب وحاجات الطلبة المتجدّدة باستمرار، ولمعاصرة التطوّرات المتلاحقة، في ظل التدفّق في المعلومات، والتنوّع في وسائل الاتصال.

وأعطى شينتون (Shenton,2014) وظائف أخرى لمكتبة المدرسيّة وهي: التعاون مع المعلمين لكي يتم محو الأميّة المعلوماتيّة، وتعليم القراءة للطلبة، واتباع منهج التّعليم الهادف للطلبة، وتحقيق بيئة ملائمة للبحث العلمي، وتحفيز المعلمين استغلال المكتبة واستخدامها.

كيفية تفعيل المكتبة الإلكترونيّة للطلبة

تم تطوير موارد المعلومات الإلكترونيّة، وخاصة المكتبات الإلكترونيّة الرقميّة، بشكل كبير وسريع في السنوات الأخيرة. من عمليّات البحث البسيطة على صفحات الويب الخاصة بالمكتبات والأقراص المدمجة، إلى الكتب والمجلات الإلكترونيّة العالميّة، أصبح من السهل البحث والوصول إلى المكتبات والإنترنت. حيث أثّرت التطوّرات في تكنولوجيا المعلومات على مكتبات الجامعات ومجموعاتها وخدماتها. أصبحت المكتبات الأكاديميّة الحديثة مزيجاً من الكتب المطبوعة والمجلات الإلكترونيّة والموارد والوثائق المخزنة في نماذج يمكن استرجاعها بسهولة عند الطلب. والإنترنت عبارة عن شبكة توفّر وصولاً سريعاً وسلساً. لا يقتصر النطاق على موضوعات أو لغات محددة (سايفا براسد وآخرون، 2004، ص463).

وبناءً على ذلك، يمكن للطرق والاتجاهات المبتكرة أن تجلب أساليب واتجاهات مبتكرة، ويجب أن تستمرّ الجهود في مجال البحث عن لا يمكن للمجتمع أن يتطوّر بدون نظام تعليميّ يستجيب للأحداث الجارية، ويتفاعل بشكل فعّال مع التطوّرات العلميّة والتكنولوجيّة، ويهيئ الأجيال لفهم حقائق التنمية والمساهمة فيها، وستتوفر ملايين الصفحات إلكترونياً، ممّا يوفّر 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 أنّ المعلمين يطوّرون أنفسهم من خلال تدريب 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 التّعليم الحديث بشكل خاص على تأثير الملاحظة والتجريب على العملية التعليمية. يتمثل هذا الاتجاه الحديث في توسيع خدمات المكتبات المدرسية حتى يتمكن المعلمون من الاتّصال بالمعلمين الآخرين في البلدان الأخرى للتعرف على أحدث الاتجاهات العلمية في مجال التّعليم والتّعرف على أحدث المنشورات حول الموضوعات التي يدرسونها. تحتاج إلى التّعلم والحصول على الوصول إلى البرامج التعليمية والأشرطة والمشاركة في الدورات الإلكترونية المهنية (Kimmel et al., 2016).

الدراسات سابقة

وأجرى ايتشي فيتا وآخرون (Uche-Vita et al., 2021) دراسة بعنوان "الدور المتصوّر لمدير المدرسة والمدرسة لجنة الإدارة في إدارة المكتبات المدرسية والإدارة: الآثار المترتبة على سياسة المكتبة المدرسية" تعتمد وظيفة المكتبات المدرسية على توافر مكتبة مدرسية فعّالة، الدور الذي يلعبه مدير المدرسة ولجنة الإدارة القائمة على المدرسة هو حاسم من حيث إنشاء وتطوير والحفاظ على مدرسة ناجحة وعملية المكتبات. يلعب دعمهم دورًا رئيسًا في فعالية سياسة المكتبات المدرسية. وهدفت هذه الدراسة الى تحقيق الدور المتصوّر لمدير المدرسة ولجنة 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 مستجيبًا تضم 50 مدرسًا وأمين مكتبة، 100 مدرسو الفصول، 50 مديرًا و150 ولي أمر من خلال الإجابة على أسئلة الاستبانة. وتم اعتماد تصميم البحث الوصفيّ المسحيّ للدراسة. تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفيّ وتحليل التباين. تظهر نتائج الدراسة أنّ كلاً من مدير المدرسة ولجنة الإدارة في المدرسة يلعب دورًا مهمًا في مكتبة المدرسة من الإدارة والتنظيم. تظهر النتائج أيضًا أنه لا يوجد فرق كبير في متوسط تصنيفات أمناء مكتبات المعلمين ومعلمي الصفوف ومديري المدارس وأولياء الأمور، فيما يتعلق دور مدير المدرسة ($F(3,346)=.167, p=.92$) والإدارة على أساس المدرسة لجنة ($F(3,346)=.007, p=.99$)، توصي الدراسة المكتبات المدرسية لتعمل بشكل صحيح، يجب أن تكون هناك سياسة مكتبة مدرسية فعّالة. يُعد مديرو 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 شغلوا مناصب قيادية في المجالات المتعلقة ببرنامج المكتبة المدرسية: التدريس والتعلم، التقييم، التطوير المهني، وتكنولوجيا التعليم. تم جمع البيانات من مصادر متعددة، بما في ذلك المقابلات والتركيز المجموعات والمستندات والملاحظات. تم استخدام طريقة استكشافية للترميز لتنظيم البيانات في فئات انبثقت منها ثلاثة مواضيع: توقعات غامضة، القدرة على الانخراط الكامل في البرنامج التعليمي والعلاقات. كشفت النتائج عائقين رئيسيين 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 أدواتي الدراسة وهما: الاستبانة، وأسئلة المقابلة. وتكونت 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 وفروق تعزى لأثر المؤهل العلمي لصالح الماجستير. وأوصت الباحثة بضرورة تكثيف سبل التعريف بالمكتبة المدرسية، والعمل على تزويدها بالكتب الحديثة.

وأجرى (العمرى، 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 المسحي، وبلغت عينة الدراسة 401 فرداً؛ منهم 95 مشرفاً تربوياً، و306 معلماً الدراسة، وتكونت أداة الدراسة (استبانة) من (42) فقرة. وأكدت نتائج الدراسة أن هناك عزوفاً لدى طلاب المرحلة المتوسطة عن القراءة الحرة، وأكدت على أن من أهم أسباب هذا

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

وهدفنا 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 مديريها، وأمناء مكنتاتها، ومعلميها. وتألقت عينة الدراسة من (197) مديراً ومديرة، و(544) أمين وأمينة مكتبة. وتم استخدام استبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقدير مديري المدارس الخاصة في دورهم في تفعيل المكتبة المدرسية جاء متوسطاً، إذ جاء تقدير مديري المدارس من وجهة نظرهم مرتفعاً في مجال أمين المكتبة، في حين جاءت الدرجات متوسطة في مجالات الخدمات الإدارية، والمعلمين، والمجتمع 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 مديري 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.

وهدفنا دراسة (أبو فردة، 2014) التعرف على معوقات توظيف المكتبات المدرسية الثانوية الحكومية في العملية التعليمية - التعليمية كما يراها مدرء المدارس وأمناء المكتبات المدرسية في محافظة العاصمة عمان. وتكونت عينة الدراسة من (272) مديراً ومديرة، و(118) أميناً وأمينة مكتبة. وتم إعداد أداة الدراسة وهي (استبانة)، أظهرت نتائج الدراسة أن 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 مدرء 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 وتمّ تطبيق برنامج المكتبة المدرسية. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ 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.

وأعدّ 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، أنّ تطوير خدمات المكتبة المدرسية الثانوية في إطار خطة تطوير التعليم الثانوي في تنزانيا كانت غير مرضية، إذ كانت تعاني غالبية المكتبات المدرسية ظروفًا 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 التدريسيّ لأمين المكتبة كما يدرسه مديرو المدارس الأساسية وتصوّرات مديري المدارس للدور التربويّ الذي يقوم به أمين المكتبة، ومصادر هذه التصوّرات، وقد تمّ إجراء الدراسة على عينة عشوائية بلغت (426) مديراً في ولاية فرجينيا وذلك بإجراء مقابلات، واستبانات على هؤلاء المدراء، وأكدت نتائج الدراسة على أنّ مديري المدارس لهم دور نشط تعليمي في المكتبات المدرسية يؤثّر تأثيراً إيجابياً في تعليم الطلاب. وأنّ الإدارة والقيادة التربوية تلعب دوراً في دعم هذه المكتبات، وتؤكد على أهمية المكتبة المدرسية وما تؤدّيه من دور فاعل في تحقيق أهداف التعليم. وأنّ المكتبة تساعد الطلاب على التّموا المتكامل، إذ تهدف إلى إتاحة الفرص الكافية لتعليمهم وفق أسس تربوية سليمة، فضلاً عن نموهم نموًا متوازنًا من كافة النواحي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

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

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من مديري 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 مديري المدارس، وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، تم صياغة الفقرات بما يتفق مع موضوع الدراسة وهدفها وبيئتها، وتكوّنت الاستبانة من (25) فقرة، تكون الإجابة عن الفقرات حسب تدرج ليكرت الخماسي، إذ حددت خمسة مستويات وهي: (5) أوافق بشدة، (4) أوافق، (3) محايد، (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 سلامة اللغة ومدى انتماء الفقرات للاستبانة ومجالاتها، وتم الأخذ بملاحظاتهم بالاعتماد في ذلك على معيار نسبة اتفاق المحكمين وهي 80% فما 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 مدرّاء المدارس على (30) مديراً ومديرة من مدرّاء المدارس الحكومية في محافظة إربد ومن خارج العينة

للتأكد من ثباتها، وذلك من خلال حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككل ومجالاتها 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 ولأداة 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

يلاحظ من جدول (1) أن معامل الثبات الكلي للأداة بلغ (0.90) وتراوحت معاملات الثبات للمجالات بين

(0.88-0.91)، 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 التابعة: 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

(أوافق بشدة، أوافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وتمثل رقمياً (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 مديري المدارس بناء على المتوسطات الحسابية

المستوى	المتوسط الحسابي
منخفض جداً	من 1.00 - أقل من 1.80

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 مدرء المدارس الحكومية في محافظة إربد.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم موجه لجميع المديرات في محافظة إربد.
- تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من مدرء ومديرات المدارس في محافظة إربد وتم جمعها.
- تخزين البيانات على الحاسب 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 مديري المدارس؟"

الإجابة على هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (مدراء المدارس) لكل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس (المجال الثقافي والتربوي، المجال الإداري)، جدول (3) يبين 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 مديري المدارس وعليها مجتمعة، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	المجال الثقافي والتربوي	3.39	0.803	2	متوسط
2	المجال الإداري	3.41	0.802	1	مرتفع
	المجالات مجتمعة	3.40	0.661		مرتفع

يُلاحظ من جدول (3) أنّ مستوى دور إدارة المدرسة في تفعيل المكتبات المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري 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 مدراء المدارس على فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري 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 مجتمعة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
توفّر الإدارة المدرسية الوقت الكافي للطلبة للمطالعة والقراءة في المكتبة.	3.39	1.031	6	متوسط
تحثّ الإدارة المدرسية المعلمين على ارتياد المكتبة	3.36	1.159	10	متوسط
تناقش الإدارة المدرسية أوضاع المكتبة في الاجتماعات الدورية مع المعلمين.	3.36	1.081	11	متوسط
تعقد الإدارة المدرسية دورات تدريبية للمعلمين والطلبة على الاستخدام الفعال للمكتبة.	3.53	1.183	1	مرتفع
تشجّع الإدارة المدرسية المعلمين على إعطاء بعض من حصصهم بالمكتبة.	3.37	1.094	9	متوسط

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 مكتبية للطلبة 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 المتفوقين في القراءة بحوافز مادية.
متوسط	8	1.094	3.38	تحت الإدارة المدرسية المعلمين على إرسال الطلبة إلى المكتب.
متوسط	13	1.087	3.35	تقيم الإدارة المدرسية ورش عمل لنشر الثقافة المكتبية للطلبة وأولياء الأمور.
متوسط	14	1.122	3.35	تحرص الإدارة المدرسية على فتح أبواب المكتبة لأولياء الأمور للاستفادة.
متوسط		0.713	3.39	فقرات المجال ككل

يُلاحظ من جدول (4) أنّ مستوى دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس على المجال الأول (المجال الثقافي والتربوي) (متوسط) بمتوسط حسابي (3.39). حيث جاءت الفقرة رقم (4) في المنزلة الأولى بمتوسط حسابي (3.53) بمستوى (مرتفع)، في حين جاءت الفقرة رقم (14) في المنزلة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.35) بمستوى (متوسط). وتعرّضت الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك مديري 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 مكتبية للطلبة تخدم المنهج الدراسي، ومتابعة الإدارة المدرسية عدد زيارات الطلبة والمعلمين للمكتبة، وتحفيز الإدارة المدرسية الطلبة المتفوقين في القراءة بحوافز مادية. وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة (بني خلف، 2020) التي أكدت مساهمة الإدارة المدرسية في تفعيل أداء المكتبات بدرجة متوسطة. واختلفت مع نتيجة (العمرى، 2017) التي أكدت 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)، مُجمعة، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى	الفقرة
3.44	1.202	5	مرتفع	تحت الإدارة المدرسية أمين المكتبة على تنظيم أدوات وموارد المكتبة تنظيمًا يسهل على الطلاب الانتفاع به.
3.41	1.159	7	مرتفع	توفر الإدارة المدرسية التقنيات الحديثة المستخدمة في المكتبة.
3.43	1.162	6	مرتفع	تحرص الإدارة المدرسية على توافر شبكة الإنترنت بالمكتبة.
3.45	1.178	4	مرتفع	تخصّص الإدارة المدرسية جزءاً مناسباً من الميزانية لسدّ متطلبات المكتبة المدرسية.

متوسط	8	1.095	3.38	تحث 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 الحاسوب وبرمجياتها الخاصة بالمكتبات.
متوسط	9	1.168	3.37	تحرص الإدارة المدرسية على أن تتوفر شروط التهوية الجيدة والتدفئة 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 يتوافر المظهر الجمالي في المكتبة.
متوسط	10	4210.	3.32	توفر الإدارة المدرسية الصيانة بشكل مستمر لأجهزة الحاسوب في المكتبة.
مرتفع		835.	3.41	فقرات المجال ككل

يُلاحظ من جدول (5) أنّ مستوى دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري 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 أنّ الإدارة المدرسية تعدّ واحدة من أهمّ العناصر المهمة في العملية التعليمية، حيث إنّها تحدّد الأهداف وترسم الخطط وأساليب العمل، وذلك لتحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها، وأنّ 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 مديري المدارس لدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية من خلال دورها الإداري الجيد، الذي يتمثّل في حث الإدارة المدرسية أمين المكتبة في أن ينظّم أدوات المكتبة ومواردها تنظيمًا يسهّل على الطلاب الانتفاع به، وتوفير التقنيات الحديثة بالمكتبة وأجهزة الحاسوب، وتخصيص الإدارة المدرسية جزءاً مناسباً من الميزانية لسدّ متطلبات المكتبة المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شيرش (2012، church) التي أكّدت على أنّ 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

مديري المدارس، تعزى للمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟"

بالإجابة على السؤال؛ حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العيّنة (مدراء المدارس)

على فقرات أداة الدراسة مُجمعة، وفقاً لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، ويبين جدول (6) ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (مدراء المدارس) على فقرات أداة الدراسة مُجمعة، وفقاً لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	نكر	3.28	.586
	أنثى	3.46	.703
	الكلّي	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
	الكلّي	3.38	.661

يلاحظ من جدول (6) وجود فروقات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة الدراسية (مدراء المدارس) على فقرات أداة الدراسة مُجمعة، وفقاً لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه للفروقات الظاهرية، 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 مُجمعة، وفقاً لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	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:

- أنّ 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 العينة الدراسية على فقرات أداة الدراسة مُجمعة، يُعزى لمتغير الجنس.

- أنّ قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة بلغت (0.017)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية

($\alpha = 0.05$)؛ مما 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 مُجمعة، 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)، ويبين 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		المجال الإداري	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.26	.752	3.27	0.675
	أنثى	3.53	.878	3.42	0.853
	الكلي	3.41	.803	3.36	0.783
عدد سنوات الخبرة	من 1- 5 سنوات	3.35	.752	3.37	.750
	من 6 - 10 سنوات	3.41	.821	3.32	.738
	أكثر من 10 سنوات	543.	.853	3.38	.842
	الكلي	3.41	.703	3.37	.793

يُبين 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 المُتعدّد (Two way MANOVA)، ويبين جدول (9) ذلك.

جدول رقم (9): تحليل التباين الثنائي المُتعدّد 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 ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's	المجال الثقافي والتربوي	3.781	1	3.781	3.949	.015
	المجال الإداري	2.460	1	2.460	2.682	.025

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
Trace=0.021 الدلالة الإحصائية = 0.037						
عدد سنوات الخبرة Wilks' Lambda=0.032 الدلالة الإحصائية = 0.003	المجال الثقافي والتربوي	1.385	2	.692	0.722	.006
	المجال الإداري	.373	2	.186	0.203	351.
الخطأ	المجال الثقافي والتربوي	186.200	194	.959		
	المجال الإداري	177.856	194	.917		
المُعَدَّلُ المَجْمُوع	المجال الثقافي والتربوي	192.941	199			
	المجال الإداري	183.357	199			

يُلاحظ من جدول (9) ما يلي:

- قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Hotelling's Trace) وفق متغير الجنس (0.037)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ حيث يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس منفردة، 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 تفعيل المكتبات المدرسية، حيث إن المديرات هن أكثر التزاماً بتنفيذ القوانين ومتابعة الأعمال بدقة والسعي لتحقيق الأهداف التربوية بفاعلية، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حسون، 2015) التي أكدت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في وجهات نظر مديري المدارس في تفعيل المكتبة المدرسية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

- أن قيمة الدلال الإحصائية في اختبار (Wilks' Lambda) وفق متغير عدد سنوات الخبرة بلغت (0.003)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ إذ يدل على وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الثقافي والتربوي، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ولمعرفة لصالح من جاءت تلك الفروق استخدام أسلوب المقارنات البعدية بطريقة اختبار شفهيّة "Scheffe"، والجدول (10) يبين ذلك.

والجدول (10): نتائج اختبار شفهيّة لمتوسّطات تقديرات عيّنة الدراسة على مجال "المجال الثقافي والتربوي" ووفق متغيّر عدد سنوات الخبرة

المجال	عدد سنوات الخبرة	المتوسّط الحسابي	الدلالة الإحصائية	المجال
المجال الثقافي والتربوي	من 1- 5 سنوات	من 6 - 10 سنوات	-0.0968	.861
		أكثر من 10 سنوات	*-.4446	.027
	من 6 - 10 سنوات	من 1- 5 سنوات	-0.0945	.731
		أكثر من 10 سنوات	*-.4423	.007
	أكثر من 10 سنوات	من 1- 5 سنوات	*.0968	.001
		من 6 - 10 سنوات	*.0945	.031

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 أنّ زيادة عدد سنوات الخبرة له أثر واضح في فهم ووعي مديري المدارس لدور الإدارة المدرسية، من خلال تفعيل المكتبات المدرسية في محافظة إربد، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو فردة، 2014) التي أكّدت عدم وجود فروق تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة في تقديرات مديري المدارس على معوّقات توظيف المكتبات المدرسية.

مناقشة النتائج

يتّضح من الجدول السابق، أنّه لا يوجد اختلاف بين المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد العيّنة الدراسة (مدراء المدارس) في محافظة إربد، إذ أشارت النتائج بأنّ مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس منفردة، حيث جميع قيم "ت" وفقاً لمتغيّرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، وذلك من خلال معرفة قيمة الدلالة الإحصائية لمتغيّر الجنس بلغ (0.021)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ هذا يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسّطين الحسابيين لتقديرات أفراد العيّنة الدّراسية على فقرات أداة الدراسة مُجمعة، يُعزى لمتغيّر الجنس. وبيّنت قيمة الدلالة الإحصائية لمتغيّر عدد سنوات الخبرة بلغت (0.017)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ ويبرّر 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 مديري 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 وموارد المكتبة تنظيمًا يسهل على الطلاب الانتفاع به، وتوفير التقنيات الحديثة بالمكتبة وأجهزة الحاسوب، وتخصيص الإدارة المدرسية جزءاً مناسباً من الميزانية لسد متطلبات المكتبة المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شيرش (Church, 2012) التي أكدت على أن الإدارة المدرسية تلعب دوراً هاماً في دعم المكتبات المدرسية.

ووجد أن الدلالة الإحصائية وفق اختبار (Hotelling's Trace) يعزى متغير الجنس (0.037)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ حيث يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس منفردة، ويبرر الباحث أن وعي وإدراك المديرات دور الإدارة المدرسية في تفعيل المكتبات المدرسية حيث إن المديرات هن أكثر التزاماً بتنفيذ القوانين ومتابعة الأعمال بدقة والسعي لتحقيق الأهداف التربوية بفاعلية، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حسونة، 2015) التي أكدت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في وجهات نظر مديري المدارس في تفعيل المكتبة المدرسية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

ووجد أن الدلالة الإحصائية وفق اختبار (Wilks' Lambda) يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة بلغت (0.003)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ إذ يدل على وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الثقافي والتربوي، ويبرر هذه النتيجة إلى أن زيادة عدد سنوات الخبرة له أثر واضح في فهم ووعي مديري المدارس لدور الإدارة 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 مديري المدارس على معوقات توظيف المكتبات المدرسية.

التوصيات

- من خلال مساعدة الطلاب على اختيار الكتب والموضوعات، أو توفير كتب مختارة بأسعار خاصة، ومساعدة الطلاب على بناء مكتبتهم الخاصة في المنزل، وزيادة اهتمام الطلاب وحبهم للكتب؛ وينعكس هذا بشكل أكبر في اهتمامهم بالقراءة والقراءة مجاناً، مكتبة في كل فصل؛ تضم هذه المكتبة عدداً محدوداً من الكتب المتنوعة؛ لإفادة الطلاب 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 المعلمين زيادة وعي الطلاب بأهمية القراءة المجانية والحاجة إلى تقييم القراءة المجاني؛ ولهذه الغاية، يستخدم المعلمون أوقات فراغهم لتشجيع الطلاب على القراءة بحرية واقتراح طرق لتحقيق أقصى قدر من الاستمتاع والاستفادة من أساليب القراءة والأفكار، ويشارك المعلم تجربة القراءة مع الطلاب؛ وذلك لتشجيعهم على تمتيتها لديهم.

- مساهمة إدارة المدرسة والمعلمين في إثراء المحتوى الإلكتروني للطلاب في هذه المرحلة من الدراسة؛ وذلك لتوفير كتب إلكترونية أو مواقع مفيدة للطلاب، حيث يسهل على الطلاب الوصول إلى المحتوى الإلكتروني ومعالجته. أصبحت تكنولوجيا اليوم هي اللغة، ولكي تتجح إدارة المدرسة في تشجيع الطلاب على القراءة بحرية، 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 لإتاحتها لطلاب بخلق فرصة جديدة.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، السعيد، مبروك. (2009). المكتبة المدرسية وتحديات العولمة الثقافية. الإسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.
- المجارحة، محمد. (1991). إدارة المكتبة المدرسية، رسالة المكتبة. مج (26). ج (1-4)، ص 33-37.
- الصوفي، إسماعيل، عبدالله (2001). التكنولوجيا الحديثة ومراكز 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 تحضير لإدارة المدرسية، عمان: دار التقدم العلمي للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، سعيد، مبروك. (2011). المكتبة والموهبة: رؤية لدور مكتبة المدرسة في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، الإسكندرية: بيت الولاء للعالم.

- حسونة، عبداللطيف، غادة. (2015). دور مديري 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). مقدّمة في علم المكتبات والمعلومات. عمان: دار الصفاء.
- علي، أحمد. (2011). المكتبات المدرسية ومكتبات الأطفال. دمشق: دار صفاء للنشر.
- ربحي، 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 مساهمة 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 مديرو 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 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). Acase 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

أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

د. نور طلال محمد البذور⁽¹⁾ * نضال حامد عبدي البذور⁽²⁾ د. إيمان قاسم محمد كريشان⁽³⁾

تاريخ وصول البحث: 2024/06/09م

تاريخ قبول البحث: 2024/10/04م

تاريخ نشر البحث: 2025/04/10م

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 وتفضيلات التعلم لدى الطلبة وخاصة فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبذلك هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز وتحديداً 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 التجريبي ذي التصميم القائم على مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تكوّنت من (15) طالباً تم تدريسهم وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني و(15) طالباً تم تدريسهم وفقاً لاستراتيجية أنماط التعلم و مجموعة ضابطة تكوّنت 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 البعدي 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 والتربوية، كلية الشوبك الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الشوبك، الأردن.

(3) محاضر غير متفرغ، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن.

* الباحث المستجيب: noor_tdoor@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 in 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:

يذكر 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 ذكياً 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، فهناك طلبة يظهرون مشكلات في الجانب الأكاديمي كالرياضيات والكتابة والقراءة، وهناك 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.

وتعد مشكلات القراءة الأكثر تأثيراً على الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، فالقراءة أهم ما يتعلمه الطفل في المدرسة، وحتى يتمكن الطالب من تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة وفهم المعاني والتفاعل مع النص، ويعتبر الاستيعاب القرائي الهدف النهائي لعملية القراءة؛ وهو عملية تكوين معاني تتشأ 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؛ كوافحة، 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 والتقييم (Harp, Brewer, 2005 & Woolley, 2011).

وتنقسم المستويات الرئيسية للاستيعاب القرائي كالآتي:

- مستوى الفهم الحرفي أو المباشر: ويعني 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: ويُقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً ووظيفياً وتقويمها من حيث جودتها ودقتها 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 وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.

- مستوى الفهم الإبداعي: ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ (العيسوي والظنخاني، 2006)، وتجدر 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 قدرة 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 المقروءة، ومشكلات مستويات الاستيعاب القرائي الأنفة 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 بتنمية 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.

ويُعدّ التدريس المتمايز في الفصول الدراسية أحد مبادرات التدخل للطلبة ذوي صعوبات التعلم التي تمكن المعلمين من استخدام أنشطة ومحتويات تدريسية متنوعة، تراعي التباين في أساليب التعلم ونقاط القوة والضعف لدى الطلبة وتفصيلاتهم 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 (Berkeley, et.al, 2009)، ولربما أفضل تعريف للتدريس المتمايز هو التعريف الذي وضعته توملينسون (Tomlinson, 2001) المتمثل باستجابة المعلم لحاجات التعلم المتنوعة في فصول التعليم العام، والذي جاء بناءً على مفهوم الذكاءات المتعددة للعالم جاردينر (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 عما تعلموا (Tomlinson, 2010 & Bender, 2012)، كما يشير (النبهان والكنعاني، 2016) إلى أن التعليم المتمايز فلسفة تدريسية موجهة لمساعدة المعلم على تنظيم الموقف التعليمي وفقاً للاختلافات الموجودة بين الطلبة من حيث الاهتمامات وأنماط وتفضيلات التعلم والخلفيات المعرفية بما يحقق أكبر قدر ممكن من تحقيق الأهداف التعليمية، كما أشار (كوجك، 2008؛ والحليسي، 2012) إلى ضرورة أن يوفر المعلم للطلبة فرصاً للتعلم وفق طرق تدريسية مختلفة بما يتناسب مع احتياجاتهم التدريسية واهتماماتهم وتفضيلاتهم.

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 نحتاج لإزالة معوقات التعلم الحسية والوجدانية 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 كقراءة النصوص وفهمها مع خمسة من الطلاب على طاولة عمل المعلم، وبالتالي يجب على المعلمين أن يقدموا تدريساً متميزاً ليضمنوا سهولة الوصول إلى

منهج تعليمي عالمي متنوع تتوفر فيه نماذج التدريس المتمايز التي تتضمن تعديل الدروس التقليدية إلى طرق أكثر مرونةً وابتكارًا (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 فعّالة 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 بالانتماء لغرفة الدرس، وبأنهم أعضاء في مجتمع متكامل بين أفرادها كثير من التشابه والاتفاق وأيضاً بينهم بعض الاختلافات (المطرفي، 2008).

وبذلك هنالك عدة أساليب تدريسية يمكن من خلالها تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز: طريقتي التعلم التعاوني وأنماط التعلم المُستخدمتان في الدراسة الحالية، وفيما يلي توضيحاً موجزاً لهما:

أ) **التعليم التعاوني (Cooperative learning):** شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً كبيراً وبالأخص 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 تنمية 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 فلكل 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 المنحنى 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 و تعليمات لفظية؛ و نمط التعليم البصري والذي يعتمد على مواد تعليمية مرئية كاستخدام الرسومات واللوحات التعليمية والصور وما هو مكتوب؛ و نمط 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 المتميز و أساليبه كالتعلم التعاوني وأنماط التعلم في تنمية وتحسين الاستيعاب القرائي، نجد أن العديد من الدراسات أشارت إلى فعالية البرامج المستندة إلى التدريس المتميز على طلاقة طلبة المجموعة التجريبية من غير فئة صعوبات التعلم في القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي، مثل دراسات (Sally, 2011؛ Ernest et.al, 2011؛ الخطيب، 2017؛ O Compo, 2018؛ محمود، 2020؛ كريشان، 2021؛ البدارين، 2021؛ Magableh & Abdullah, 2022؛ سليمان، 2023)، وفيما يتعلق باستخدام استراتيجيات التعليم المتميز للطلبة ذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين نجد أن الزبيدي (2021) ذكر أن مستوى استخدام ممارسات التعليم المتميز في مدراس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة جاء بدرجة كبيرة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية لعدد سنوات الخبرة، ووجود فروق لصالح المؤهل العلمي الأعلى، وكذلك تناول العمري والحارثي (2023) تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجيات التعليم المتميز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدينة المنورة، و أظهرت النتائج أن المعلمين الأكثر استجابة لاستخدام استراتيجيات التعليم المتميز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم متخصصي التربية الخاصة، وكلما ارتفع المؤهل العلمي للمعلم وخبرته لأكثر من عشرة سنوات زادت استجابته لتطبيق استراتيجيات التعليم المتميز مع طلبة صعوبات التعلم، كما وتناولت دراسات سابقة أخرى فعالية أساليب التدريس المتميز كالتعليم التعاوني في تنمية مهارات اللغة العربية والاستيعاب القرائي لدى الطلبة بشكل عام كدراسة تريزي ونظري (2024) التي تناولت فاعلية إطار برنامج مقترح طبق على المجموعة التجريبية لدى متعلمات اللغة العربية (40 طالبة) في مدينة سعادت شهر في إيران باستخدام استراتيجيات التعليم التعاوني وفجوة المعلومات وهمم الأفضلية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي وخاصة لمهارات الفهم الحرفي، 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 البعدي لمهارات الفهم الحرفي، 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 الإدراك البصري وتحسين مهارات القراءة على عينة من الأطفال المتفوقين 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 شحاتة 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 إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق الاختبار البعدي واستخدام استراتيجية أنماط التعلم المفضلة والوعي الصوتي في تنمية القراءة الجهرية والكتابة الإملائية، وفيما يتعلق بالطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ نجد أن المكاحلة (2018) تناولت في دراسته أنماط التعلم الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية والفروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات القراءة في أنماط التعلم على عينة تألفت من (100) طالب من ذوي صعوبات القراءة (50 ذكور، 50 إناث)، و بناء استبانة لتحديد أنماط التعلم لدى الطلبة عينة الدراسة في مجالاتها الحسية الأربع (البصري، السمعي، الحركي، اللمسي)، وأشارت النتائج إلى أن الأنماط التعليمية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة هو النمط الحركي يليه النمط اللمسي 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، اللمسي) لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة تبعاً لمتغير الجنس، كما وأشارت دراسة السليمان وعيسى (2021) إلى فعالية 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 إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية أنماط التعلم والتفكير، كما وأشارت دراسة (Shairifetal, 2022) إلى وجود علاقة هامة بين الوظائف التنفيذية للدماغ والأنماط الحسية (أنماط التعلم) في التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم.

وبمراجعة ما سبق دراسات تناولت استراتيجيات التدريس المتميز للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال صعوبات الاستيعاب القرائي، نلاحظ وجود عدد من الدراسات أكدت فعالية استخدام استراتيجيات التدريس المتميز 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 والحارثي، 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 ؛ والسليمانى وعيسى ، 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 فأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم واضطرابات التعلم الأخرى عادةً ما يكونون أقل اندماجًا في المهمة التعليمية وغير قادرين على التأقلم مع التعليمات الصفية 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 بالإناث (Smith, 2004 ; Mercer, 19)، وتشير أرقام وزارة التربية والتعليم إلى وجود (19735) طالبًا وطالبة يعانون من صعوبات التعلم في الأردن، ويُدْرَسون في (1070) مدرسة من أصل (4006) مدارس، وفق إحصائية العام الدراسي (2021 - 2022) وقد يفوق العدد الفعلي ذلك بكثير (بيانات وزارة التربية والتعليم للعام، 2021/2022).

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 تركز

على طرق تمكن الطلبة 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 الطلبة، وبحكم اختصاص الباحثون في مجال صعوبات التعلم واضطرابات اللغة ومناهج التدريس، وجدوا ضعفاً بالغاً لدى فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تعلم مهارات القراءة وبالأخص مهارات الاستيعاب القرائي، وبالتالي وجدوا أن هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى طرق وأفكار ومنهجيات حديثة تتجح في تدريسهم مهارات الاستيعاب القرائي، ومن أهمها استراتيجية التدريس المتميز والتي تعتبر مفيدة لجميع الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، لكون القراءة بكافة جوانبها تمكن الطالب من تعلم المواد والحصول على المعلومات والخبرات التعليمية المختلفة، حيث يذكر (Bender,2008 ; King & Gurian,2006) أن التدريس المتميز فلسفة 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 الآن على استخدام استراتيجية التدريس المتميز في التعلم بشكل كبير، إلا أن الأبحاث الداعمة للتدريس المتميز ما زالت محدودة ، وخاصة الأبحاث التجريبية المنظمة عن التدريس المتميز 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 تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واكساب المعرفة في هذا المجال للمعلمين والمختصين من معلمين وباحثين في تدريس مهارات القراءة والاستيعاب القرائي لفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفق أحدث الاستراتيجيات المستخدمة حالياً وعالمياً " التدريس المتميز " والتي أثبتت أبحاث ودراسات سابقة فاعليتها في تنمية مهارات ومستويات القراءة المختلفة، وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

السؤال الأول: "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 تُعزى لاستراتيجية التدريس المتميز

(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 تنمية مهارات الاستيعاب القرائي تُعزى لاستراتيجية التدريس المتميز

(أنماط التعلم) مقابل الطريقة الاعتيادية؟

المصطلحات الإجرائية:

التدريس المتميز (ID) Differentiated Instruction: 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 2024/2023م.

الاستيعاب القرائي Reading Comprehension: مدى فهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمعاني والأفكار الواردة

في النصوص القرائية التي تُدرس باستراتيجيات التدريس المتميز والتفاعل معها وتحليلها، وتقاس بالدرجة التي

سيحصل عليها الطالب على مقياس الاستيعاب القرائي المُعد 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 زمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2024/2023 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 التجريبي (Quasi Experimental Design) لكونه يناسب أغراض الدراسة، حيث

تم تقصي أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتميز على تنمية 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 واختبارين للاستيعاب القرائي قبلي وبعدي وذلك وفق التصميم الآتي:

جدول (1): تصميم الدراسة تبعاً للمجموعات وتطبيق القياسين والمعالجة

التوزيع	المجموعة	المتغير المستقل	اختبار الاستيعاب القرائي القبلي	اختبار الاستيعاب القرائي البعدي
R	EG1	X1	Q1	Q2
	EG2	X2	Q3	Q4
	CG	X3	Q5	Q6

دلالة الرموز:

R (Random): التوزيع العشوائي

EG1: المجموعة التجريبية (الأولى)

EG2: المجموعة التجريبية (الثانية)

CG: المجموعة الضابطة

Q1، Q3، Q5 اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

Q2، Q4، Q6 اختبار الاستيعاب القرائي البعدي.

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 (2023-2024م)، واللذين بلغ عددهم الكلي (416) طالباً، منهم (257) طالباً و(159) طالبةً (بيانات مديرية تربية وتعليم قسبة معان/ قسم التخطيط، 2023).

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد الدراسة (45) طالباً تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدارس مديرية تربية وتعليم قسبة معان، والتي تتضمن غرف للمصادر للصف السادس، وتم تعيين مجموعات الدراسة بشكل عشوائي، واختيرت هذه الفئة العمرية لمناسبها لموضوع الدراسة من حيث خصائصها العمرية والمعرفية، إذ بلغت المجموعة التجريبية الأولى (15) طالباً وتم تدريبها وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية (15) طالباً وتم تدريبهم وفقاً لاستراتيجية

أنماط التعلم، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (15) طالبًا 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 - (انماط التعلم)
15	المجموعة الضابطة
45	المجموع الكلي

أدوات الدراسة:

تم قياس أثر استراتيجيات التدريس المتميز في تنمية 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 (كريشان، 2021)، ودراسة (البدارين، 2021)، ودراسة (سليمان واخرون، 2023) ودراسة (تريزي ونظري، 2024)، والاطلاع على أهداف تدريس القراءة للمرحلة الأساسية بحسب أدلة وزارة التربية والتعليم، والاستفادة من آراء مشرفي ومعلمي اللغة العربية والتربية الخاصة للمرحلة الأساسية المتعلقة بمهارات الاستيعاب القرائي.

وتألف المقياس من (24) فقرة تقيس أربع مهارات للفهم القرائي وهي: (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، والفهم الإبداعي)، وتكون من صفحة غلاف تشتمل على العنوان، الهدف، التعليمات، و تتضمن نصوص عُرضت على شكل قصص قصيرة مصورة من خارج المحتوى الذي يُدرس للطلبة وتتناسب مع فئتهم العمرية، يتبع كل نص (12) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، وبمعدل مفردتين لكل مهارة مُقاسة بأجمالي (24) مفردة للاختبار ككل، وتتعلق 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 الأربعة: (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 الأربعة لكل سؤال ويجيب في المكان المخصص أمام الاختيار الصحيح (ملحق 1)، وتم مراعاة التدرج في ترتيب أسئلة الاختبار حسب تدرج مستويات فهم النص المقروء، وتم تقدير درجة اكتسابها من قبل المعلم باستخدام تدرج ليكرت الرباعي؛ كبيرة جداً وتعطي (4) درجات، وبدرجة كبيرة وتعطي (3) درجات وبدرجة متوسطة وتعطي (2) درجتان وبدرجة واحدة وتعطي 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 (9-36)، والفهم الاستنتاجي (8-32)، والفهم النقدي (4-16)، والفهم الإبداعي (3-12)، ولغاية هذه الدراسة فقد تم استخدام المدى لتقدير علامة المبحوث على الدرجة الكلية على النحو الآتي: أعلى درجة - أقل درجة / عدد الفئات، $24 = 3 / 24 - 96$ ، وبناءً على ذلك فإن معيار الحكم كان على النحو الآتي:

معيار الحكم على مستوى الاستيعاب القرائي على الدرجة الكلية

24- أقل من 48	48- أقل من 72	72- 96
مستوى منخفض	مستوى متوسط	مستوى مرتفع

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال الطرق الآتية:

1. الصدق الظاهري: تم التحقق 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 بأراء وملاحظات المحكمين، وبنسبة اتفاق (85%).
2. صدق الاتساق الداخلي (البناء): تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال استخراج معاملات الارتباط بين الفقرة ومستوى الفهم الذي تنتمي له، بعد توزيع المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع يماثل مجتمع الدراسة الحالي في خصائصه بلغ حجمها (30) طالب، والجدول (3) يعرض النتائج:

الجدول (3): معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي 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**	3
		0.89**	21	0.72**	13	0.81**	4
				0.87**	14	0.70**	5
				0.76**	15	0.89**	6
				0.74**	16	0.68**	7
				0.77**	17	0.65**	8
						0.67**	9

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تبين النتائج في الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والبعء الذي تنتمي له قد تراوحت بين (0.65-0.89) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعيار 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 الثبات:

جدول (4): درجات ثبات كرونباخ الفا لمجالات الاستيعاب القرائي

درجات ثبات كرونباخ الفا	عدد الفقرات	المجال	ارقام الفقرات
0.889	9	مستوى الفهم الحرفي	9-1
0.875	8	مستوى الفهم الاستنتاجي	17-10
0.792	4	مستوى الفهم النقدي	21-18
0.801	3	مستوى الفهم الإبداعي	24-22
0.960	24	الدرجة الكلية	24-1

تظهر نتائج الجدول (4) أن ثبات كرونباخ الفا للدرجة الكلية قد بلغ (0.960) وللمجالات فقد تراوح بين (0.792-0.889) وهي درجات تدل على ثبات المقياس ومناسبته للتطبيق.

ثانياً: المادة التعليمية لاستراتيجيات التدريس المتميز (البرنامج):

هدفت المادة التعليمية إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن مستويات الاستيعاب القرائي الحرفي، الاستنتاجي، النقدي والابداعي باستخدام استراتيجيات التدريس المتميز التعلم التعاوني وأنماط

التعلم، حيث تم بناء المادة التعليمية بعد الاطلاع على الأدب النظري مثل (كوجك، 2008؛ الحليسي، 2012؛ وحמיד، 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 و آخرون، 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 ولغة العربية والتربية الخاصة، وطلب منهم إبداء آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم حول صلاحية النص الذي تم اختياره، ومدى مناسبة اللغة لمستوى الطلبة وكان الاتفاق بنسبة أكبر من 80% مما يدل على مناسبه لتحقيق هدف الدراسة.

ثبات البرنامج:

بعد تصحيح الاختبار على العينة الاستطلاعية، تم أخذ 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 الإرشادي للبرنامج، ووزع البرنامج على ثمانية أسابيع بمعدل حصتين اسبوعياً مدة الحصة 40 دقيقة، واشتمل على الخطوات الآتية: التهيئة والاختبار القبلي، اكتساب الخبرة، التفصيل وتطبيق المعرفة، تأصيل وتعميق المعلومات (نقل أثر التعلم)، ثم التقويم فالتلخيص، وأخيراً تطبيق الاختبار البعدي، ويوضح الجدول رقم (5) تفاصيل التطبيق.

جدول (5) برنامج حصص استراتيجيات التدريس المتمايز للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة

التقويم	الاستراتيجية التقليدية	استراتيجية أنماط التعلم	استراتيجية التعلم التعاوني	الحصّة/الزمن
حل تدريبات (32) ص	• يطلب المعلم من الطلبة قراءة النص قراءة صامتة	• تحديد نمط التعلم المفضل لدى الطلبة وتوزيع الطلبة وفق أنماط التعلم المفضلة لديهم الى مجموعات صغيرة.	• تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة من 2-4 طلاب.	الفرج بعد الشدة الأسبوع: (2+1)
حل تدريبات (42) ص	• يطرح المعلم الأسئلة الوردية في النص	• قراءة النصوص سماعيا او باستخدام الباركود للطلبة.	• إعطاء كل مجموعة النص القرائي على شكل أوراق عمل وقراءته لمدة 10 دقائق.	العفو عند المقدرة الأسبوع: (4+3)
حل تدريبات (64) ص	• يجيب الطلبة عن الأسئلة	• عرض فيديوها وصور حول النصوص كغور الأردن ومملكة النحل.	• إعطاء بطاقات تحتوي أسئلة تركز على محتويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.	غور الأردن الأسبوع: (6+5)
حل تدريبات (74) ص		• قراءة النصوص من على بطاقات ملونة. • كتابة رؤوس أقلام وملاحظات واستخدم الألوان المختلفة لكتابة النص. • 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 جهرية ومناقشة الإجابات عن أسئلة النص.	عالم النحل الأسبوع: (8+7)

- تراعي أسئلة التقويم للفهم والاستيعاب مستويات الاستيعاب القرائي؛ الفهم الحرفي، النقدي، الاستنتاجي والابداعي.

خطوات الدراسة:

- تحديد الأهداف العامة لتطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز: وهي تنمية مهارات 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 تدريسها باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز (التعلم التعاوني وأنماط التعلم)، وتضمنت العناوين، الإجراءات، الوقت والأدوات اللازمة والتقويم.

- تحكيم أدوات الدراسة من قبل المختصين والتحقق من خصائصها السيكمترية 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 وعلاماتهم في المواد.
- تطبيق مقياس الاستيعاب القرائي القبلي على طلبة المجموعات التجريبية والضابطة بمساعدة معلم المادة وذلك في الحصة الأولى لضمان أن يكون الطلبة في بداية نشاطهم.
- تحديد أنماط التعلم (البصري، السمعي، الحركي، اللمسي) 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.
- تفرغ نتائج الاختبار في برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) ثم معالجتها واستخراج النتائج للخروج بالمقترحات والتوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة؛ تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل: استراتيجيات التعليم التمايز ولها ثلاث 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 الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, V27)، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson

(Coefficients) للتحقق 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 لمجموعي 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 الاستنتاجي	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 أفراد المجموعتين التجريبية

والضابطة على القياس البعدي لمتغير الاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية، وللتحقق 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 المتوسطات الحسابية لدرجات افراد مجموعات الدراسة: التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية

الدالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجال	مصدر التباين
0.651	0.210	0.663	1	0.663	الفهم الحرفي	الاختبار القبلي Hotelling's Trace = 0.130, Siq = 0.548
0.408	0.706	4.542	1	4.542	الفهم الاستنتاجي	
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 الحرفي	المجموعة Hotelling's Trace = 11.009, Siq = 0.000
0.000	88.035*	566.003	1	566.003	الفهم الاستنتاجي	
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 الحرفي	الخطأ
		6.429	27	173.592	الفهم الاستنتاجي	
		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 الحرفي	الكلية
			30	14430.000	الفهم الاستنتاجي	
			30	4138.000	الفهم النقدي	
			30	1953.000	الفهم الابداعي	
			30	136460.000	الدرجة الكلية	
			29	866.300	الفهم الحرفي	الكلية المصحح
			29	776.667	الفهم الاستنتاجي	
			29	239.200	الفهم النقدي	
			29	80.700	الفهم الابداعي	
			29	6043.867	الدرجة الكلية	

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

بينت نتائج الجدول السابق رقم (7) وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية، اعتماداً على قيمة (ف) المحسوبة الظاهرة في الجدول السابق، عند مستوى الدلالة المكافئ لها، وهي دالة إحصائية 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 الباحثان ذلك بأن استراتيجيات التدريس المتمايز كالتعليم التعاوني تساعد على تقديم الدعم والمساعدة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتزيد من تفاعلهم مع الموقف التعليمي وتقلل من الإحباط والارتباك 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 تخالف الأدوار التقليدية بين المعلم والطالب لكون المعلم ملقن، ولا يتفاعل الطالب مع أقرانه بشكل إيجابي ولا تتمحور حوله الأنشطة التعليمية، كما تتيح استراتيجيات التدريس المتمايز للمعلم تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تنجز نشاط ما وهو قراءة النصوص وتفسيرها والاجابة عن الأسئلة التي تليها بإشراف من المعلم، وبذلك يتفاعل الطالب مع أقرانه لتنفيذ هذه الأنشطة، وتزيد هذه الاستراتيجية من مسؤولية الطلبة نحو تعلم المعلومات وإتقانها بين افراد المجموعة، وتبادل الأفكار والنقاش والاستفادة من الأقران في فهم النصوص القرائية وتطوير مستويات الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي والنقدي والابداعي للنصوص، ويتفق 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 إحصائية 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 البعدي للاستيعاب القرائي لمجموعتي الدراسة: التجريبية درست باستراتيجية أنماط التعلم، 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 الاستنتاجي	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
	تجريبية	15	9.07	1.486	9.021	0.307

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 البعدي لمتغير الاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية، وللتحقق 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 البعدي للاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية

الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجال	مصدر التباين
0.292	1.154	7.326	1	7.326	الفهم الحرفي	الاختبار القبلي Hotelling's Trace= 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 الحرفي	المجموعة Hotelling's Trace= 13.737, Siq=0.000
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 الحرفي	الخطأ
		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 الحرفي	الكلي
			30	14999.000	الفهم الاستنتاجي	
			30	4192.000	الفهم النقدي	
			30	2259.000	الفهم الابداعي	
			30	133785.000	الدرجة الكلية	
			29	546.300	الفهم الحرفي	الكلي 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 ($\alpha \leq 0.05$).

بينت نتائج الجدول السابق رقم (9) وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية التي درست باستراتيجية أنماط التعلم والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية، اعتماداً على قيم (ف) المحسوبة الظاهرة في الجدول السابق، عند مستوى الدلالة المكافئ لها، وهي دالة إحصائية 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، وتُعزى 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) يتمكن الطالب من أن يتفاعل وأن يفهم النصوص القرائية المقدمة له بشكل أفضل، فاستراتيجية أنماط التعلم تساعد الطالب 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 وسائط ومثيرات سمعية وغيرها، وهنا يتم تتبع التعليمات اللفظية والاستمتاع بقراءة النصوص وفهمها بشكل أفضل، فعندها يتم عرض النصوص بطريقة القراءة اللفظية أو الكتابة الواضحة للطلبة تتطور لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التلخيص 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)؛ و السليمانى وعيسى، (2021) و (Shairferat, 2022)، وشحاته و آخرون (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 المتميز وتحديد التعليم التعاوني وأنماط التعلم في تنمية 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

القرائني لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2. عقد ورش ودورات تدريبية لمعلمي غرف المصادر ومعلمي الصفوف العادية 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 وتعميماتها.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- أبو حصوة، فاطمة؛ الرشيدة، فدوى والقيسي، خليل (2023). اللغة العربية، الجزء الأول، الصف السادس الأساسي، الطبعة الثانية، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- أمين، تيريزي، ويوسف نظري. (2024). فاعلية الإطار المقترح 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 مفلح (2021). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتميز في تنمية مهارتي 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؛ السبايلة، 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 معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في الفصول الدراسية الشاملة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (28)7، 1-22.
- الخطيب، أمل (2017). أثر توظيف مدخل التدريس المتميز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات التعلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الخليلي، محمد بن سعود وعبد العظيم، إبراهيم بن عبدالله (2020). *الحقيية التدريبية لبرنامج التعليم المتميز، إدارة شؤون التدريب والابتعاث، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.*
- الزبيدي، أحمد عمر (2021). *مستوى استخدام ممارسات التعليم المتميز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة، مجلة البحوث التربوية والنوعية، (6)، 133-184.*
- سليمان، عبد الرحمن؛ الوكيل، الشيماء وعبد الحافظ، هناء. (2023). *مقياس تقييم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، مجلة الارشاد النفسي، 73، 3، 134-163.*
- السليمان، أمل بنت عبدالله بن محمد وعيسى، جابر محمد عيسى. (2022). *فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم والتفكير في خفض حدة صعوبات تعلم القراءة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (12)، (41)، 85-123.*
- شحاته، حسن سيد؛ شريف، أسماء إبراهيم والعوام، سندس منور. (2024). *فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم الحسية الإدراكية المفضلة والوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة أبحاث في تدريس اللغة، (5)، 26، 346-378.*
- عبد العزيز، عمر فواز. (2013). *فاعلية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين، جامعة الزقايق، مجلة التربية الخاصة، (2)، 155-181.*
- عبد الله، نعيمة محمد. (2021). *فاعلية استراتيجية التعليم التعاوني لتنمية الإدراك البصري وأثره على تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (1)15، 468-508.*
- العمري، أيمن سرحان والحارثي، صبحي سعيد عويض. (2023). *تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتميز 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 الامارات العربية المتحدة، جامعة عين شمس، القاهرة، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 140، 47.
- 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 والخطة العلاجية المقترحة*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كوجك، كوثر. (2008). *تنوع 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 المقروء 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، 446-445.
- النبهان، محمد والكنعاني، عبد الواحد. (2016). فاعلية إستراتيجيتي الدائم التعليمية والتعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، *مجلة جامعة القادسية*، العراق.
- الوقفي، راضي. (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* (5th 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* (5th 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* (2nd 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	يعرف 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	يرتب الأحداث وفقا 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 المقروء				
17	يستنتج القيمة المستفادة من النص المقروء				
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	يقترح حلول مبتكرة غير الحلول الواردة في النص المقروء				
23	يقترح عناوين جديدة مبتكرة للنص غير عنوانه الأصلي				
24	يبتر قصة وشخصيات على غرار القصة المقروء				

مراجعات معجمية في معجمي تهذيب اللغة وتاج العروس: تحقيقات لغوية وتصحيحات نصية

د. عماد الدين نايف محمد الشمري⁽¹⁾ أ. د. منصور عبدالكريم سالم الكفاوين⁽²⁾

تاريخ وصول البحث: 2025/01/27م

تاريخ قبول البحث: 2025/04/09م

تاريخ نشر البحث: 2025/04/15م

المخلص

اعتنت هذه الدراسة بالوقوف على ملاحظ وتنبهات لغوية في معجمي تاج العروس وتهذيب اللغة، وقد تنوعت هذه التنبهات بين التصحيحات والتحريفات وأخطاء الطباعة، وكذا أخطاء قراءة الشعر. فرغبنا في أن ننثري بهذه التحقيقات النفيسة هذين المعجمين الجليلين لإتمام الفائدة لقراءتهما، فرأينا أن نجمعها ونقدمها؛ خدمة لتراثنا المعجمي العظيم، متخذين من المنهج الاستقصائي التحليلي أداة بحث وطريقة اعتمدها الدراسة في جل محطاتها.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة يمكن اختزالها بأن عديداً من أمات كتب اللغة والمعاجم لم تسلم من التصحيف والتحريف والأخطاء الطباعية والملاحظ، التي بالضرورة تلح على الباحثين التروي والتمهل عند الأخذ منها، وهي دعوة مفتوحة للباحثين بأن يصبوا جام عنايةهم في كتب التراث العتيقة، لاسيما المعاجم.

الكلمات المفتاحية: تاج العروس، تهذيب اللغة، النقد المعجمي، التصحيف، التحريف.

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 Altshyfat (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 Altshyfat, 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, Altshyfat, 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

المقدمة:

تنطلق أهمية هذه الدراسة من تناولها ركيزة من ركائز اللغة وطرقها باباً واسعاً من أبوابها، هو باب المعاجم؛ فالمعاجم اللغوية هي اللبنة الأولى والركيزة الأساس لكل لغة ناضجة مستوية، ولعلّ ممّا يزيد الدراسة أهمية هو أنّها اخترقت موضوعاً يعدّ معضلة أرقت العلماء والمؤلفين، ولم تسلم منهما كتبهم ومؤلفاتهم، هما آفتا التصحيف والتحرّيف، فمنذ شيوع الوراقة والنسخ والتأليف شاع التصحيف والتحرّيف، وكان لعلماء اللغة عنايتهم الكبيرة في هذه المرحلة، إذ إنهم أدركوا أهمية ضبط الألفاظ وإعجامها.

اتّبعَت الدراسة المنهج الاستقصائي التحليلي، إذ عمدت على الوقوف على الملاحظ والتبنيها للغة مما وقع في مُعجمي: تاج العروس وتهذيب اللغة من تصحيف أو تحرّيف، إذ جمع الباحثان خلال قراءتهما الفاحصة المتأنية في معاجم العربية، في أحقاب زمنية متباعدة العديد من الملاحظ والتحقيقات اللغوية، التي ظهر فيها التصحيف أو التحريف، من خلال مقارنة العديد من النسخ والطبعات للمصنّف الواحد، ومحاكمة النصوص في أمات المعاجم العربية.

جاءت الدراسة في تمهيد ومبحثين وخاتمة وثبت للمصادر والمراجع، اختصّ التمهيد بتعريف مصطلحي التصحيف والتحرّيف في اللغة والاصطلاح، وتناول المبحث الأول: معجم تاج العروس من جواهر القاموس للزبيدي، وقد جعل في مطلبين: اختصّ الأول بأخطاء التصحيف والتحرّيف، والمطلب الثاني بأخطاء الطباعة، ودرس المبحث الثاني الأخطاء في معجم تهذيب اللغة للإمام الأزهري.

ومن الدراسات السابقة التي تماست مع هذه الدراسة وتقاطعت معها دراسة محمد حسن جبل، الموسومة بـ(الاستدراك على المعاجم العربية في ضوء مائتين من الاستدراكات الجديدة على لسان العرب وتاج العروس) وهدف هذه الدراسة _ كما بان من عنوانها _ هو استدراك ما فات المعجمين تدوينه من ألفاظ، ولم يكن هدف الدراسة الوقوف على الأخطاء الناشئة عن التصحيف والتحرّيف. ودراسة محمد رياض كريم الموسومة بـ(تصويبات في المعاجم العربية (العين، لسان العرب، المصباح المنير، المعجم الوسيط، المعجم الكبير)) وتختلف عن دراستنا هذه بأنّها تناولت معاجم أخرى غير التي تناولتها دراستنا، وقد أفاد منها الباحثان باعتماد المنهج، الذي سارت عليه الدراسة، ولم يعثر الباحثان على دراسة مستقلة أو مقارنة تتناول المعجمين اللذين اختصتهما الدراسة.

التمهيد:

رأى الباحثان ضرورة التمهيد والتوطئة بتعريف مصطلحي التصحيف والتحريف في اللغة والاصطلاح قبل الخوض في عرض المادة.

التّصحيف: وما دّتها اللغويّة (صَحَفَ) وتعني الكتابة على الصّفحات أي الورق وما شابهه، والتّصحيف منقول من الخطأ في قراءة الصّحف، عزّفه الخليل: والصّحفيّ المُصحّف وهو الذي يروي الخطأ عن قراءة الصّحف بأشباه الحروف⁽¹⁾، وعزّفه الفيروزآبادي: الصّحفيّ محرّكاً من يُخطيء في قراءة الصّحيفة⁽²⁾، وذكر العسكري: "أصل هذا أنّ قوماً كانوا قد أخذوا العلم عن الصّحف من غير أن يلقوا فيه العلماء فكان يقع فيما يروونه التّغيير، فيقال عنده قد صحّفوا، أي ردّوه عن الصّحف، وهم مصحّفون، والمصدر التّصحيف⁽³⁾."

وقد اختلف بعض القدماء في التفريق بين المصطلحين، فمنهم من عدّهما شيئاً واحداً، غير أنّ هنالك فروقاً بينهما، فالّصحيف خاصٌّ بالانتباس في نقط الحروف المتشابهة في الشكل كالباء والتاء والثاء، أمّا التّحريف فهو خاصٌّ بتغيير شكل الحروف ورسمها كالذال والراء واللام⁽⁴⁾.

المبحث الأول: معجم تاج العروس من جواهر القاموس للزبيدي:

وقد أشرنا تناول عملية المراجعة في مطلبين الأول يختصّ بالوقوف على الأخطاء الناجمة عن التصحيف والتحريف، والثاني يدرس الأخطاء التي تبدّت للباحثين أنّ مصدرها الطباعة.

(1) الفراهيديّ، الخليل بن أحمد، الفراهيديّ (ت175هـ)، معجم العين، تحقيق: مهدي المخزوميّ، وإبراهيم السامرائيّ، مؤسسة دار الهجرة، ط2، (1410هـ)، ج3، ص120.

(2) الفيروزآباديّ، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت817هـ)، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربيّ، بيروت، لبنان، ط1، 1412هـ _ 1991م، ج3، ص234.

(3) العسكريّ، الحافظ أبو أحمد الحسن بن عبد الله، أخبار المصحّفين، تحقيق صبحي البدريّ السامرائيّ، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 1406هـ _ 1986م، ص8.

(4) هارون، عبد السلام، تحقيق النصوص ونشرها، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 1422هـ، ص65_66.

المطلب الأول: أخطاء التصحيف والتحريف:

جاء في التاج⁽¹⁾: وقال خليفة الحُفَينِي: الجَلَعَةُ، مُحرَكَةٌ: مَضَحَكُ الأسنان وكذلك الجَلَعَةُ، كذا في العباب. الصواب: الجَلَعَةُ، كما في اللسان⁽²⁾.

وجاء في التاج⁽³⁾: "وَقَرَسُ عَشْمَشَمٌ بَيْنُ الْعَشْمِ"، والصواب: العَشْمُ، بالتحريك، جاء في العين⁽⁴⁾: "وَقَرَسُ عَشْمَشَمٌ بَيْنُ الْعَشْمِ".

وجاء في التاج⁽⁵⁾: "وقال ابنُ عباد: "وبعيرٌ، ورجلٌ فُرْطِيٌّ كَجُهَنِي: صَعْبٌ، لم يُدَلِّ، إلا أن نصَّ المحيط بالصم والتحريك". وفيه (لم يَدَلْ)، والنصُّ في المحيط⁽⁶⁾: "ورجلٌ فُرْطِيٌّ: إذا كان صعباً لم يَدَلْ، وبعيرٌ فُرْطِيٌّ وفُرْطِيٌّ، كذلك". ونقل الصغاني نصَّ ابن عباد، وفيه⁽⁷⁾: "وقال ابنُ عباد: رجلٌ فُرْطِيٌّ إذا كان صعباً لم يَدَلْ، وبعيرٌ فُرْطِيٌّ، وفُرْطِيٌّ، كذلك".

قلنا: كان على مُحَقِّق التاج أن يضبط النصَّ من المحيط، والعباب، والقاموس؛ إذ اختلف ضبط النصوص فيها عن التاج، وخاصة نصَّ الصاحب بن عباد.

وجاء في التاج⁽⁸⁾: "الْحَيْطُ: مُحرَكَةٌ: طَوْقٌ قصب النَّعام، وعنقه". والصواب: (الْحَيْطُ) جاء في اللسان⁽⁹⁾: "نعامة حَيْطَاءُ بَيْنَةُ الْحَيْطِ، وَحَيْطُهَا: طَوْقٌ قَصَبُهَا وَعُنُقُهَا".

(1) 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). جلع، ج 20، ص 449.

(2) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711 هـ)، لسان العرب، بيروت- لبنان، دار صادر، ط 1، (1412 هـ- 1992 م). جلع، ج 8، ص 51.

(3) الزبيدي، تاج العروس، 19، 495، عنط.

(4) الفراهيدي، العين، عنط، ج 2، ص 15، الصغاني، العباب الزاخر، عنط، سلسلة (الطاء)، ص 135. وابن منظور، لسان العرب، عنط، ج 7، ص 356.

(5) الزبيدي، تاج العروس، فرط، ج 19، ص 537.

(6) ابن عباد، الصاحب (385م) المحيط في اللغة، تحقيق: الشيخ محمد حسن آل ياسين، عالم الكتب، ط 1، (1414 هـ- 1994 م)، فرط، ج 9، ص 166.

(7) الصغاني، الحسن بن محمد بن الحسن (ت 650 هـ)، العباب الزاخر واللباب الفاخر، تحقيق: محمد حسن آل ياسين، العراق، دار الرشيد للنشر، وزارة الثقافة والإعلام، سلسلة المعاجم والفهارس، (1979 م)، فرط، سلسلة (الطاء)، ص 150.

(8) الزبيدي، تاج العروس، خيط، ج 19، ص 284.

(9) ابن منظور، لسان العرب، خيط، ج 7، ص 298.

وجاء في التاج⁽¹⁾: "وأصلُ الحَسَدِ: القَشْرُ، وأصلُ القَبْطِ: الجَسُّ، والشجر إذا أَقْشَرَ عنها لحاها يبست".

والصَّواب: (قَشِرَ) كما في اللسان الذي ذكر النَّصَّ كاملاً⁽²⁾.

وجاء في التاج⁽³⁾: "قال:

إِنِّي لأرجو مِنْ شَبِيبٍ بَرًّا والحرّ إن أخذت يوماً قرًّا"

والصَّواب: (الجَزءُ)، جاء في المحيط⁽⁴⁾: "قال:

إِنِّي لأرجو مِنْ شَبِيبٍ بَرًّا والجَزءُ، وإن أخذت يوماً مرًّا⁽⁵⁾"

أي: أن يُجزي عَنِّي، ويقومَ بأُموري.

وجاء في التاج⁽⁶⁾: "الخرورُ، كصبورُ: المرأةُ الكثيرةُ ماء القُبُل. والصَّواب: كصبورٍ، ولعلَّ هذا من هَفَوَاتِ الطَّبَاعَةِ.

وفي التاج⁽⁷⁾: "حَشَرَ حَشْرًا: إذا شَرِهَ". والصَّواب: (حَشَرَ): بكسر الشَّين، جاء في اللسان⁽⁸⁾: "حَشَرَ: إذا شَرِهَ، وحَشَرَ:

إذا هَرَبَ جُبْنًا". ودليلُ ذلك: أيضًا ما ذكره صاحب التاج⁽⁹⁾: "حَشَرَ، كَفَرَحَ: هَرَبَ جُبْنًا. والذي في نصِّ ابن الأعرابي: حَشَرَ

إذا شَرِهَ، وحَشَرَ: إذا هَرَبَ جُبْنًا، فجعل الاثنان في حدِّ (فرح)، والمُصَنَّف مَيَّرَ بينهما".

وفي التاج⁽¹⁰⁾: "باتَّ الرِّبِيعِيُّ والخاميرُ حُبرتهُ وطاح طيُّ من بني عمرو بن يربوع⁽¹¹⁾"

(1) الزبيدي، تاج العروس، غبط، ج19، ص504.

(2) ابن منظور، لسان العرب، غبط، ج7، ص359.

(3) الزبيدي، تاج العروس، خدر، ج11، ص148.

(4) الصاحب بن عباد، المحيط في اللغة، جزأ، ج7، ص151، وفي ابن منظور، لسان العرب، برواية (الجزء)، جزأ، خدر، ج1، ص47.

(5) لم يُعثر على قائل البيت، وقد أورده الصاحب بن عباد وابن منظور دون نسبة.

(6) الزبيدي، تاج العروس، خرر، ج11، ص153.

(7) الزبيدي، تاج العروس، خشر، ج11، ص168.

(8) ابن منظور، لسان العرب، خشر، ج4، ص240.

(9) الزبيدي، تاج العروس، خشر، ج11، ص169.

(10) الزبيدي، تاج العروس، خبر، ج11، ص130.

(11) لم يُعثر على قائل البيت، وقد أورده الأزهرِيُّ وابن منظور دون نسبة.

وفي التهذيب⁽¹⁾: "وطاح ظبي"، وفي اللسان⁽²⁾: "وطاح طي بني عمرو".

وفي التاج⁽³⁾: "حيري دهر، قال ابن جنّي: في حيري دهر بالسكون: عندي شيء لم يذكره أحد، وهو أن أصله حيري دهر، ومعناه: مدة الدهر، فكأنه عدّة تحير الدهر وبقائه، فلما حذفت إحدى الياءين بقيت الياء ساكنة كما كانت، يعني حذفت المدغم فيها وأبقيت المدغمة". لعل الصواب: حذفت المدغم فيها، وأبقيت المدغم.

وفي التاج⁽⁴⁾: "وهو أشقر من أشقر ثمود، وأحمر من أحمر ثمود، وأحمر ثمود.. لقب قدار بن سالف عاقر ناقة صالح على نبيّنا وعليه الصلاة والسلام". الصواب كما في أساس البلاغة⁽⁵⁾: "وهو أشقى من أشقر ثمود، وأحمر ثمود".

وروى الطبراني عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما - أن النبي صلى الله عليه وسلم - قال: (أشقى الناس ثلاثة: عاقر ناقة ثمود، وابن آدم الأول الذي قتل أخاه، وقاتل علي بن أبي طالب)⁽⁶⁾.

وفي التاج⁽⁷⁾: وأنشد عمر رضي الله عنه - حين أفاض من عرفة إلى مزدلفة:

وكان في بطن مُحسّر

الصواب: مُحسّر، بتشديد السين وكسرها.

(1) الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد (ت370هـ)، تهذيب اللغة، تعليق: عمر سلامي وعبد الكريم حامد، إشراف محمد عوض مرعي، بيروت - لبنان، دار إحياء التراث، ط1، (1421هـ-2001م). خير، ج7، ص157.

(2) ابن منظور، لسان العرب، خير، ج4، ص229.

(3) الزبيدي، تاج العروس، حور، ج11، ص117.

(4) الزبيدي، تاج العروس، حمر، ج11، ص91.

(5) الرّمخشري، أساس البلاغة، حمر، ج1، ص212.

(6) هذا الحديث له طرق كثيرة يصح مجموعها، قال الزيلعي في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في تفسير الكشاف: روي من حديث عمار بن ياسر ومن حديث جابر بن سمرة ومن حديث صهيب ومن حديث علي. انتهى.. ثم ذكر هذه الطرق مفصلة. وقال ابن حجر في الفتح: أخرجه الطبراني، وله شاهد من حديث عمار بن ياسر عند أحمد، ومن حديث صهيب عند الطبراني، وعن علي نفسه عن أبي يعلى بإسناد لين، وعند البزار بإسناد جيد. انتهى. وقال في الإصابة في ترجمة ابن ملجم قبحه الله: وهو أشقى هذه الأمة بالنص الثابت عن النبي صلى الله عليه وسلم بقتل علي بن أبي طالب.

والحديث صحّحه الألباني بطرقه في السلسلة الصحيحة.

(7) الزبيدي، تاج العروس، حمر، ج11، ص16.

وفي التاج⁽¹⁾: "وتَحَسَّرَ وبُرُّ البعير، والذي في أصول اللغة: وَتَحَسَّرَ الوَبْرُ عن البعير، والشَّعْرُ عن الحمار: إذا

سقط، واقتصروا على ذلك، ومنه قول الشاعر:

تَحَسَّرْتُ عِقَّةً عَنْهُ فَأَنْسَلَهَا واجتأب أخرى جديداً بعدما ابتقلها⁽²⁾

وزاد المصنّف: قوله: "من الإعياء"، وليس بقيد لازم، فإنَّ السُّقُوط قد يكون في البعير من الأمراض"

قُلْنَا: لعلَّ العَيْرُ؛ لأنَّ البيت السابق يتحدّث عن عير الوحش، أي: حمار الوحش.

وفي اللسان⁽³⁾، عَقَقَ "الشاهد منسوب لابن الرِّقَاع يصف العير"، وكذلك في الصَّحاح، ففي الصَّحاح⁽⁴⁾: قال ابن

الرِّقَاع يصف حمازاً: "تَحَسَّرْتُ عِقَّةً عَنْهُ فَأَنْسَلَهَا". وفي غريب الحديث، عقق، والتَّهْدِيب، عقق: وقال الآخر يصف

العير، وفي اللسان، عقق، "يصفُ العير".

وفي التاج⁽⁵⁾: "النَّزْكُ، بالكسر، ويُفتح، وهذه نقلها ابن القطّاع: "ذَكَرُ الضُّبِّ وَالْوَزَلُ". الصَّوَاب: الضُّبُّ، بالفتح.

وفي التاج⁽⁶⁾: "حَضْرَمُوت: ناحية باليمن، مشتملة على مدينتين، يقال لهما: شِيَام وتَرْيَم، وهما بلادٌ قديمةٌ". الصَّوَاب:

تَرْيَم، بتسكين الرّاء، كما في الجمهرة، وما اتَّفَق لفظه واختلف معناه⁽⁷⁾، واللسان⁽⁸⁾.

وفي التاج كذلك⁽⁹⁾: "قال ابن الجراح: يُقال: بي إجَل فأجَلوني، أي: داووني منه". والصَّوَاب: أبو الجراح، ومنه

حكاية الفراء عن أبي الجراح: بي إجَل فأجَلوني، أي: داووني⁽¹⁰⁾. أجَلوني: الصَّوَاب: أجَلوني. وهو أبو الجراح الغفيلي أحد

(1) البيت لعدي بن الرقاع العاملي. موجود في ديوانه، تحقيق حسن محمد نور الدين.

(2) الزبيدي، تاج العروس، حسر، ج11، ص16.

(3) ابن منظور، لسان العرب، عقق، ج10، ص258.

(4) الجوهرى، الصحاح، عقق، ج4، ص1528.

(5) الزبيدي، تاج العروس، ترك، ج27، ص370.

(6) الزبيدي، تاج العروس، حضر، ج11، ص24.

(7) ابن السجري، ما اتَّفَق لفظه واختلف معناه، ص24.

(8) ابن منظور، لسان العرب، ترم. وفيه: "لا يصح فتح التاء"، ج12، ص66.

(9) الزبيدي، تاج العروس، ج27، ص435، أجل.

(10) ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت392 هـ)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط5، (2010)، ج3،

فُصحاء الأعراب الذين أخذت عنهم اللغة⁽¹⁾.

وفي التاج (2): والطُوطُ: أغنُ. والصَّواب: والطُوطُ، بالصَّمِّ لا بالتَّوِين.

وفي التاج (3): "والخِدار: بالكسر، غُودٌ يجمع الدُّبرين إلى اللُّومة". والصَّواب: اللُّومة بالتسكين⁽⁴⁾، تسكين الهمزة.

وفي التاج (5): "ويقال: سَرَبٌ قَرِبَتِكَ، أي: اجعَلْ فيها ماءً حتى تنفتح عيون الخُرز فتستد".

الخُرز: الصَّواب: الخُرز كما في الجمهرة⁽⁶⁾.

تستد: لعل الصَّواب: تستد كما في العين⁽⁷⁾، والتَّهذيب⁽⁸⁾، وفي الأساس: "صُبَّ فيها ماءً حتى تستدَّ عيون الخرز"⁽⁹⁾.

ودليل ذلك ما جاء في التاج (10): "أخذَ من قولهم: عَيَّن قَرِبَتِكَ، أي: صُبَّ فيها الماء حتى تستدَّ بسيلانه آثارَ خُرزها".

ودليل ذلك أيضاً ما جاء في التاج في مادة (عَيَّن): "التَّسريب في القرية: أن يُصَبَّ فيها الماء؛ لتبتلَّ عيون الخُرز،

فتتفتح فتستد⁽¹¹⁾".

(1) والتَّهذيب، للأزهري، أجل، ج11، ص132. وابن منظور، لسان العرب، أجل، ج11، ص10. انظر: ابن النديم، أبو الفرج محمد بن أبي يعقوب

إسحاق (ت380هـ)، الفهرست، ضبطه يوسف علي الطويل، ووضع فهرسه: أحمد شمس الدين، بيروت - لبنان، دار الكتب العلمية، ط3، (2010م)، ص74.

(2) الزبيدي، تاج العروس، طوط، ص461، 19.

(3) الزبيدي، تاج العروس، خدر، ص147، 11.

(4) ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت458هـ)، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، منشورات محمد علي بيضون، بيروت - لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، (1421هـ - 2000م)، خدر، ج3، ص133. والأزهري، تهذيب اللغة، سلب، ج12، ص306. ابن منظور، لسان العرب، لأم، ج12، ص530.

(5) الزبيدي، تاج العروس، سرب، ج3، ص50.

(6) الأزدي، أبو بكر محمد بن الحسن ابن دريد (ت321هـ)، جمهرة اللغة، تحقيق منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1987م، سرب، ج1، ص256.

(7) الفراهيدي، العين، سرب، ج7، ص248.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، سرب، ج12، ص289.

(9) الزمخشري، أساس البلاغة، عين، ج1، ص69. والأزهري، تهذيب اللغة، عين، ج3، ص129. ابن منظور، لسان العرب، عور، ج4، ص612.

(10) الزبيدي، تاج العروس، عين، ج35، ص454.

(11) الزبيدي، تاج العروس، سرب، ج3، ص55.

وفي التاج⁽¹⁾: قال ابن السكيت في قول عبید:

تصبو وأنى لك التصابي والرأس قد شابه المشيب

أشار المحقق أنه لعبيد بن الأبرص، شابه صوابها: شائنه، والرواية في ديوان عبید⁽²⁾:

تصبو فأنى لك التصابي أنى وقد راعك المشيب

وفي التاج كذلك⁽³⁾: "والصخبية: بفتح فسكون: العطفة أو خزرة تستعمل في الحب، والبغض، والمسافة، والصخب...".

قال المحقق في الهامش: لعلها المنافرة، أو المناقرة، والصخب.

قلت: لعل المناقرة هي الأقرب، والأصوب؛ لأن المناقرة: مراجعة الكلام، والمناقرة: المنازعة، وقد ناقره، أي:

نازعه⁽⁴⁾. أما المناقرة: فأصلها قولهم: أيأنا أعز نقرًا، ولمن كانت النقرة، أي: الحكومة، وما هو بنفير فلان، أي: بكفته في

المناقرة⁽⁵⁾.

جاء في العين: "وكأنما جاءت" المناقرة "في بدء ما استعملت أنهم كانوا يسألون الحاكم: أيأنا أعز نقرًا، وناقرت فلانًا

إلى فلان فنقرني، أي: غلبني وقضى لي"⁽⁶⁾. والمناقرة: المفاخرة، والمناقرة: أن يفخر الرجلان كل واحد منهما على صاحبه⁽⁷⁾.

وهذه المعاني كلها لا تتفق وما استعملت له "الصخبية، أو العطفة؛ فهي للمناقرة بين المحبين لا للمناقرة.

ومما ورد من تصحيف في تحقيق التاج⁽⁸⁾: "وقال أبو بكر بن اللبانة:

بكت عند توديعي فما علم الركب أذاك سقيط الظل أم لؤلؤ رطب⁽⁹⁾

(1) الزبيدي، تاج العروس، سرب، ج3، ص55.

(2) عبید بن الأبرص، ديوانه، ص38.

(3) الزبيدي، تاج العروس، صخب، ج3، ص190.

(4) الأزهرى، تهذيب اللغة، نقر، ج9، ص92.

(5) الرّمخسرى، أساس البلاغة، نقر، ج2، ص292.

(6) الفراهيدي، العين، نقر، ج8، ص268.

(7) 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.)، ج5، ص92.

(8) الزبيدي، تاج العروس، سقط، ج19، ص361.

(9) البيت موجود في ديوان الشاعر، ديوان ابن اللبانة الداني مجموع شعره، جمع وتحقيق محمد مجيد السعيد.

الظَّلَّ تصحيف، والصَّوَاب: (الظَّلُّ) بالطاء كما في اللسان⁽¹⁾.

ومن ذلك قول ابن الرومي⁽²⁾:

كَأَنَّ حَبَّ سَقِيظِ الظَّلِّ بَيْنَهُمَا دَمْعٌ تَحْيِرٌ فِي أَجْفَانِ مَهْجُورِ

وقد تَكَرَّرَتْ صورةُ "سَقِيظِ الظَّلِّ" عند الشعراء كثيرًا.

وفي التاج⁽³⁾: "وفي الحديث: مُرِي بنيك أن يَظْلَمُوا أَظْفَارَهُمْ.... أي: لا يُشَدِّدُوا الحَلْبَ فيعقروها". الصَّوَاب: الحَلْبُ،

كما في اللسان⁽⁴⁾، والنَّهْيَةُ لابن الأثير⁽⁵⁾.

وفي الحديث⁽⁶⁾: مَرٌّ بِتَمْرَةٍ مَسْقُوطَةٍ، أي: ساقطة ". والصَّوَاب: مَرٌّ.

وفي التاج⁽⁷⁾: السَّقِطُ، ومنه الحديث: "لأنَّ أَقْدَمَ سَقِطًا أَحَبُّ إِلَيَّ من مائة مَسْتَلْتَمٍ". والصَّوَاب: مُسْتَلْتَمٌ، بضم الميم،

وهو اللَّابِئُ عُدَّةُ الحَرْبِ، كما في اللسان⁽⁸⁾.

وفيه⁽⁹⁾: "ومن المجاز سَقِطٌ في يده وأسقط في يده، مضمومتين، أي: زلّ، وأخطأ، وقيل: نَدِمَ، كما في الصَّاحِ".

الصَّوَاب: أَسْقَطَ، بالبناء للمجهول، يقال: سَقِطَ في يده، وأسقط، وقال أبو عمر: لا يُقال: أَسْقَطَ بالألف على ما لم يُسَمَّ

فاعله.... من النَّدَمِ، وأسقط أي: ندم⁽¹⁰⁾.

(1) ابن منظور، لسان العرب، طلال، ج11، ص405.

(2) ابن الرومي، علي بن العباس ديوان شعر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2002، ج2، ص167.

(3) الزبيدي، تاج العروس، عبط، ج19، ص466.

(4) ابن منظور، لسان العرب، حلب، ج1، ص328.

(5) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، عبط، ج3، ص172.

(6) الزبيدي، تاج العروس، سقط، ج19، ص356.

(7) الزبيدي، تاج العروس، سقط، ج19، ص356.

(8) ابن منظور، لسان العرب، سقط، ج7، ص319. وابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، سقط، ج2، ص378.

(9) الزبيدي، تاج العروس، سقط، ج19، ص360.

(10) ابن منظور، لسان العرب، سقط، ج7، ص319.

وفي حديث عمر - رضي الله عنه - : "ولكنّي أوتِرُ حين ينام الصَّغْطَى" هم الحمقى، والنُّوكَى⁽¹⁾. والصَّواب: أُوتِرُ، بتسكين الواو لا بتحريكها، وبضمّ الهمزة.

وفي التاج⁽²⁾: "جاء في رأسه خُطَّةٌ: إذا جاء وفي نفسه حاجة، وقد عزم عليها، والعامَّة تقول: خُطبة، كذا في الصَّحاح، زاد في اللسان: "وكلامُ العرب الأول". والعامَّة تقول: " خُطبة".

جاء في اللسان⁽³⁾: "والعامَّة تقول: في رأسه " خُطبة" وكلام العرب هو الأول.

وقد رجعنا "لصَّحاح" فلم نجد ما ذكره الزبيديّ البتَّة، إلَّا أن يكون الزبيديّ قد اطَّلَعَ على نسخة من الصَّحاح تختلف عمَّا بين أيدينا اليوم. والذي جاء في الصَّحاح⁽⁴⁾: "يقال: جاء في رأسه خُطَّة، أي: جاء وفي نفسه حاجةً قد عزم عليها". كذا في الصَّحاح، خطط. أمَّا قول الزبيديّ: "والعامَّة تقول: "خُطبة" كذا في الصَّحاح". فلم نجد هذا النصَّ في الصَّحاح، والذي في اللسان " خُطبة".

قلنا: ما ذكره صاحب "الصَّحاح"، وكذا في "اللسان" من أن كلام العرب هو "خُطَّة" وما ذكره ابن منظور أن العامَّة تقولها "خُطبة". قلنا: لعلَّ "خُطَّة" هي الأصل، و" خُطبة " جاءت على تحويل التضعيف؛ وفقاً لتعبير القدامى، أو المخالفة الصَّوتية بين المتماثلين وفقّ تعبير المحدثين.

وفي التاج⁽⁵⁾: "ومن سجعات الأساس: هذا زمانٌ عُقِمَتْ فيه القرائح، واعتاطت الأذهان اللواقح". الوجه: القرائحُ.

وفي التاج⁽⁶⁾: وقال ابن دريد: فرشط البعيرُ فرشْطَةً: برك بروكًا مسترخياً، فألصق أعضاده بالأرض". والذي جاء في

الجمهرة⁽⁷⁾: "إذا برك بروكًا مُسترخياً فألصق أعضاءه بالأرض".

(1) الزبيديّ، تاج العروس، ضبط، ج19، ص453.

(2) الزبيديّ، تاج العروس، ضبط، ج19، ص252.

(3) ابن منظور، لسان العرب، ضبط، ج7، ص288.

(4) الجوهريّ، الصَّحاح، ضبط، ج3، ص1123.

(5) الزبيديّ، تاج العروس، ضبط، ج19، ص501.

(6) الزبيديّ، تاج العروس، ضبط، ج19، ص256.

(7) ابن دريد، جمهرة اللغة، ضبط، ج3، ص339.

وفي التاج⁽¹⁾: "وتبصضت منه حقي: استتطفته، أي: استوفيته شيئاً بعد شيء". الصواب: وتبصضت، بالباء، "وتبصضت حقي منه، أي: استتطفته قليلاً قليلاً"⁽²⁾.

وفي التاج⁽³⁾: "والطياب ككتاب: نخلٌ بالبصرة: إذا أرطب فيؤخر عن اخترافه تساقط عن نواه...". وفي اللسان⁽⁴⁾: "والطياب: نخلة بالبصرة إذا أرطب فتؤخر عن اخترافها تساقط عن نواها، فبقيت الكباشة".

وفي التاج⁽⁵⁾: "وأنشد الجوهري وابن هشام في شرح الكعبية لأوس بن غلفاء التميمي:

ألا قالت أمامة يوم غول تقطع بابن غلفاء الحبال

الصواب: تقطع، بتحريك القاف، كما في الجمهرة، صوب، والمحكم، غلف، واللسان، صوب.

وفي التاج⁽⁶⁾: وفي كلام بيهس الملقب بالنعامة: لكن بالأتلات لحم لا يظلل، ويروى: بالأتلات. الصواب: الأتلات، بالياء لا بالياء، جاء في الصحاح⁽⁷⁾: "وفي المثل: لكن على الأتلات لحم لا يظلل".

وفي التاج⁽⁸⁾: "لأن الفرس وغيرهم عادتهم تقديم المضاف على المضاف إليه إلا غالباً".

قلنا: لعن الصواب: تقديم المضاف إليه على المضاف، أما في العربية فلا يجوز تقديم المضاف إليه على المضاف⁽⁹⁾.

وفي التاج كذلك⁽¹⁰⁾: "قوله: أنوفهم ملفخرة، على لغة اليمن" الوجه: ملفخر.

(1) الزبيدي، تاج العروس، بضع، ج19، ص76.

(2) صاحب بن عبّاد، المحيط في اللغة، بضع، ج7، ص442. والجوهري، الصحاح، بضع، ج3، ص1066، وابن منظور، لسان العرب، بضع، ج7، ص118.

(3) الزبيدي، تاج العروس، طيب، ج3، ص288.

(4) ابن منظور، لسان العرب، طيب، ج1، ص567.

(5) الزبيدي، تاج العروس، غلف، ج3، ص212.

(6) الزبيدي، تاج العروس، أثل، ج27، ص429.

(7) الجوهري، الصحاح، أثل، ج4، ص1621، وظلل، ج5، ص1755.

(8) الزبيدي، تاج العروس، سيب، ج3، ص84.

(9) انظر في ذلك: ابن جني، الخصائص، ج2، ص409.

(10) الزبيدي، تاج العروس، ج3، ص72.

وفي التاج كذلك⁽¹⁾: "وأشاب الرّجل: شاب ولده، وتُطلق الشّبية على اللحية الشّائبة، قال شيخنا: وهذه عُرفيّة مؤلّدة لا تعرفها العرب".

قال المحقّق في الهامش: عُرفيّة كذا بالأصل، ولعلّها عراقية.

قلنا: عُرفيّة كما أثبتتها صاحب التاج لا عراقية، ويقصد أنّها ممّا تعارف عليها العامّة، من باب المجاز والتّوسّع⁽²⁾. من ذلك: "الصّراخ: الصّياح، ثمّ تُجوّز به عن الاستغاثة، إذ لا يخلو منه غالباً، ثمّ صار حقيقةً عُرفيّةً فيه"⁽³⁾. ولعلّ قول الزّبيديّ: عُرفيّة مؤلّدة هو الذي أوهم المحقّق الكريم.

ويستعملها الزّبيديّ في معرض المجاز والاستعارة⁽⁴⁾.

وفي التاج⁽⁵⁾: "شَبَّ: وفي الحديث أنّ النّبِيّ - صلى الله عليه وسلم - انتزر ببردة سوداء فجعل سوادها يَشَبُّ بياضه، وجعل بياضه يَشَبُّ سوادها".

يَشَبُّ بياضه، الصّواب: يَشَبُّ بضمّ الشين، كما في اللسان⁽⁶⁾، والنّهاية لابن الأثير⁽⁷⁾.

وفي التاج⁽⁸⁾: "والتصبُّب: اشتداد الحرّ،

حتى إذا ما يومها تصببها من صادرٍ أو واردٍ أيدي سبا⁽⁹⁾

قال أبو زيد: أي: ذهب إلا قليلاً، وقيل: أي: اشتدّ عليّ الجمرُ ذلك اليوم".

(1) الزبيديّ، تاج العروس، شيب، ج3، ص174.

(2) ينظر: التاج: صرخ، ج7، ص291.

(3) الزبيديّ، تاج العروس، صرخ، ج7، ص291.

(4) ينظر: الزبيديّ، تاج العروس: خطر، ج11، ص202.

(5) الزبيديّ، تاج العروس، شيب، ج3، ص94.

(6) ابن منظور، لسان العرب، شيب، ج1، ص481.

(7) ابن الأثير، النّهاية في غريب الحديث والأثر، شيب، ج2، ص438.

(8) الزبيديّ، تاج العروس، صيب، 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: الحر؛ ليناسب الاستشهاد به على ما قبله.

الصواب: التّصببُ: شدة الجرأة والخلاف، والتّصبب: اشتداد الحرّ، قال أبو زيد: أي ذهب إلا قليلاً⁽¹⁾.

قلت: المقولة الأخيرة ليست لأبي زيد، وإنما هي للأصمعيّ، جاء في التّهذيب⁽²⁾: "وقال الأصمعيّ: تصبب تصبباً وهو أن يذهب إلا قليلاً، وقال أبو زيد: تصبب القوم؛ إذا تفرّقوا؛ أنشد:

حتى إذا ما يومها تصببنا

أي: ذهب إلا قليلاً، وقال الليث: التّصببُ: شدة الخلاف والجرأة. يقال: تصبب علينا فلانٌ، وقال في قول الزّاجز:

حتى إذا ما يومها تصببنا

أي: اشتدّ عليّ الخمر ذلك اليوم. قلت: وقول أبي زيد أحبّ إليّ".

ما نقله الزبيديّ: وقول أبي زيد أحبّ إليّ، هو قول الأزهرّي كما لاحظنا، ولعلّ الصواب: الحرّ، كما جاء النصّ في (العين) ونقله صاحب (التّهذيب) منسوباً لليث كعادته.

قال الخليل⁽³⁾: "التّصببُ: شدة الخلاف والجرأة، يقال: تصبب علينا فلانٌ، قال:

حتى إذا ما يومها تصببنا

أي: اشتدّ عليّ الحرّ ذلك اليوم".

وقد ذكر صاحب (الصّحاح) ⁽⁴⁾ روايةً أخرى لشاهد العجاج، قال: وقال الخليل بن أحمد: وقد شبّه العجاج ظلام الليل بذلك، فقال:

(1) الزبيديّ، تاج العروس، صيب، ج3، ص182.

(2) الأزهرّي، تهذيب اللغة، صيب، ج12، ص87.

(3) الفراهيديّ، العين، صيب، ج7، ص91.

(4) الجوهرّي، الصّحاح، طوف، ج4، ص1396.

حتى إذا ما يومها تصبصبا وعمّ طوفان الظلام الأثابا

قال محققا العين⁽¹⁾: "الرَّجَزُ لِلْعَجَاجِ وَلَمْ نَجِدْهُ فِي الدِّيَّوَانِ، وَفِيهِ - أَي فِي التَّهْذِيبِ -: (الخمير) وما أثبتناه فمن اللسان".

وفي التاج⁽²⁾: وهذا قول أبي خيرة: ومثله بقولهم". ومثله: الصواب: ومثله، وهذه من هفوات الطباعة.

وفي التاج⁽³⁾: "فمسمعا قيدا، لصوتا إذا مشى". الصواب: فمسمعا قيدا، لصوتها إذا مشى⁽⁴⁾. وفي التاج المطبوع:

فمسمعا قيدا، لصوتا إذا مشى⁽⁵⁾. ويبدو أن المحقق نقل رسم الكلمة كما هي في التاج المطبوع !!!، وفي النهاية⁽⁶⁾: "لصوتها إذا مشى".

وفي التاج: "كان يُخْرَجُ أُمَّهُ فَيَجْجُمُهَا". (كذا) الصواب: فَيَجْجُمُهَا .. والقصة عن المثل المشهور: أفرغ من حجام

ساباط.

المطلب الثاني: الأخطاء الطباعية:

وقد وقفنا على عددٍ من الأخطاء الطباعية في تحقيق (التاج) وما كان ينبغي أن توجد في معجم محقق، لكن لعل

السرعة في إخراج (التاج) كان سبباً رئيساً في ذلك.

من ذلك: قال التابع الجعدي، بدلاً من النابغة⁽⁷⁾.

وقال ابن خالويه: "مثله: اللعمظ واللعموط"⁽⁸⁾. الصواب: اللعمظ واللعموط: وهو الشرح والنهم⁽⁹⁾. وفي اللسان⁽¹⁰⁾:

اللعمظ، بالفتح.

- (1) الفراهيدي، العين، صيب، ج7، ص91، هامش.
- (2) الزبيدي، تاج العروس، شهر، ج3، ص170.
- (3) الزبيدي، تاج العروس، زمر، ج11، ص441.
- (4) ابن منظور، لسان العرب، زمر، ج4، ص327.
- (5) الزبيدي، تاج العروس، زمر، ج11، ص441.
- (6) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، زمر، ج2، ص312.
- (7) الزبيدي، تاج العروس، عيط، ج19، ص466.
- (8) الزبيدي، تاج العروس، لعمظ، ج19، ص475.
- (9) ابن دريد، جمهرة اللغة، لعمظ، ج3، ص368.
- (10) ابن منظور، لسان العرب، لعمظ، ج7، ص460.

وفي التاج⁽¹⁾: "في المحكم: عاطت الناقّة"، الصّواب: الناقّة، بلا تنوين.

وفي التاج⁽²⁾: "وكأنّ الاسم هناك لا تحرّك يأؤه ما دام عل هذه العدة"، الصّواب: على.

وفي التاج⁽³⁾: "والطوط"، الصّواب: والطوط، بلا تنوين.

وفي التاج⁽⁴⁾: "فسمي المنزوف ضرطاً"، الوجه "المنزوف".

وفي التاج⁽⁵⁾: "وقول العامة: (شمطة) شمطة إذا أخذه باستيفاء مأخوذ من أكل الشاة بشمطها على التشبيه".

الصّواب: شمطه.

ومما جاء في التاج⁽⁶⁾: اشمعت الرجل: أهمله الجوهري، وقال الأزهري: أي امتلأ غضباً، وكذا اشمعت كلاهما بالسین

والشین.

لعلّ الصّواب: وكذلك اسمعدّ واشمعدّ، جاء في العباب الزاخر⁽⁷⁾: "واشمعت الرجل واسمعت: إذا امتلأ غضباً".

وفي اللسان⁽⁸⁾: "الأزهري: اسمعدّ الرجل واشمعدّ: إذا امتلأ غضباً، وكذلك اسمعت واشمعت".

وفي التاج كذلك⁽⁹⁾: "والضفاط: المكاري الذي يُكري الأحمال من قرية إلى قرية أخرى".

الأحمال: لعلها الأجمال؛ لأنه بعد ذلك يقول⁽¹⁰⁾: الضفاطة: الإبل الحمولة التي يُحمل عليها من بلدٍ إلى بلدٍ.

(1) الزبيدي، تاج العروس، عيط، ج19، ص497.

(2) الزبيدي، تاج العروس، عيط، ج19، ص497.

(3) الزبيدي، تاج العروس، طوط، ج19، ص461.

(4) الزبيدي، تاج العروس، ضرط، ج19، ص446.

(5) الزبيدي، تاج العروس، شمط، ج19، ص426.

(6) الزبيدي، تاج العروس، شمعت، ج19، ص426.

(7) الصّغاني، العباب الزاخر، شمعت. سلسلة (الطاء)، ص104.

(8) ابن منظور، لسان العرب، شمعت، ج7، ص337.

(9) الزبيدي، تاج العروس، ضفت، ج19، ص454.

(10) الزبيدي، تاج العروس، ضفت، ج19، ص454.

جاء في اللسان⁽¹⁾: "وقيل: الضفّاط: الجمّال، والضاظفة من الناس: الجمّالون والمكارون".

وفي مطبوع التاج: ضفط: "الضفّاط: الجلاب الذي يجلب الميرة والمتاع إلى المدن". وفي المطبوع كذلك: الضفّاط

كشدّاد: الجمّالون عن ابن الأعرابي⁽²⁾.

وفي التاج⁽³⁾: "وقرأ ابن أبي عيلة". الصّواب: عبلة، بالباء، وهو إبراهيم بن أبي عبلة، أحد القراء المشهورين.

وفي التاج⁽⁴⁾: الخضر: سعف النخيل وجريده الأخضر، هكذا سمعه القراء عن العرب، وأنشد:

يظنّ يومَ وِزْدِها مُرْعَفَرًا وهي خناطيل تجوس الخضرًا

وفي اللسان⁽⁵⁾: "تظنّ" وكذلك في اللسان: خنطل، ونسب لسعد بن زيد مناة يخاطب أخاه مالك بن زيد مناة... وفي

اللسان: خنشل: تظنّ.

وفي التاج⁽⁶⁾: "قال أبو زيد في كتابه: الهوثن والبوشن، والصّواب: الهوشن بالشين.

المبحث الثاني: معجم تهذيب اللغة للإمام الأزهري:

لم تخلُ نشرة التّهذيب من أخطاء تنوّعت بين التّصحيفات والتّحريفات وأخطاء الطباعة.

من ذلك⁽⁷⁾: "ويقال: أجاديه أبواه إذا ولداه جوادًا". والوجه: أجاد به.

وفي التّهذيب⁽⁸⁾: "قال الأصمعيّ: الجداء مَحْدودٌ، يقال: فلانٌ قليل الجداء عنك: أي قليل الغناء، والجَدَى من العطية

مقصورٌ". الوجه: ممدودٌ وليس محدودًا.

(1) ابن منظور، لسان العرب، ضفط، ج7، ص343.

(2) الزبيدي، تاج العروس، ضفط، ج19، ص454.

(3) الزبيدي، تاج العروس، حطط، ج19، ص202.

(4) الزبيدي، تاج العروس، خضر، ج11، ص179.

(5) ابن منظور، لسان العرب، خضر، ج4، ص249.

(6) ابن منظور، لسان العرب، خضر، ج4، ص249.

(7) الأزهري، تهذيب اللغة، أجاد، ج11، ص57.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، أجاد، ج11، ص58.

وفي التهذيب⁽¹⁾: قال الليث: التزجية: دفع الشيء كما تزجي البصرة ولدها، أي: تسوقه". والصواب: البقرة، جاء في العين⁽²⁾: "التزجية: دفع الشيء كما تزجي البقرة ولدها، أي: تسوقه".

وفي التهذيب⁽³⁾: "والشرف: الإشفاء على خطرٍ من خيرٍ أو شرٍ". والصواب: خطر، جاء في العين⁽⁴⁾: "والشرف: الإشفاء على خطرٍ من خيرٍ أو شرٍ".

وفي التهذيب⁽⁵⁾: وقال شمر: وقال ابن الأعرابي: شولة العقرب التي تضرب بها تُسمى الشوكة والشب والشوكة والإبرة". الصواب كما في اللسان⁽⁶⁾: "وقال شمر: شوكة العقرب التي تضرب بها تُسمى الشولة والشبابة والشوكة والإبرة".

وفي التهذيب⁽⁷⁾: "وشفا كل شيء جرفه، وقال الله تعالى: (على شفا جرف هار)، والجميع الأشفاء". الصواب: حرفه، جاء في العين⁽⁸⁾: "وشفا كل شيء: حده وحرفه وجمعه أشفاء، وقيل: شفي وشفاه".

وفي التهذيب⁽⁹⁾: "أبو زيد: رمى فلان الأرض بجراميزه وأوراقه، إذا رمى بنفسه". والصواب: أرواقه، جاء في غريب الحديث⁽¹⁰⁾: "يقال: ألقى أرواقه". وفي العين⁽¹¹⁾: "يقال: ألقى عليه أرواقه".

وفي التهذيب⁽¹²⁾: "أبو عبيدة عن الأحمر: بعيرٌ أزيْمٌ وأسجَمٌ وهو الذي لا يرغو. قال شمر: الذي سمعت: بعيرٌ أزجم بالزاي والجيم، وليس بين الأزيْم والأزجم إلا تحويل الياء جيماً. وأنشدنا أبو جعفر الهزيمي وكان عالماً:

من كلِّ أزجمٍ شابكٍ أنيابه ومقصفٍ بالهدل كيف يصول

(1) الأزهري، تهذيب اللغة، زجا، ج11، ص551.

(2) الفراهيدي، العين، زجو، ج6، ص165.

(3) الأزهري، تهذيب اللغة، شرف، ج11، ص342.

(4) الفراهيدي، العين، شرف، ج6، ص252، وابن منظور، لسان العرب، شرف، ج6.

(5) الأزهري، تهذيب اللغة، شال، ج11، ص412.

(6) ابن منظور، لسان العرب، شول، ج11، ص375.

(7) الأزهري، تهذيب اللغة، شفى، ج11، ص423.

(8) الفراهيدي، العين، شفا، ج6، ص288.

(9) الأزهري، تهذيب اللغة، جرمز، ج11، ص246.

(10) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ج2، ص278.

(11) الفراهيدي، العين، روق، ج5، ص208.

(12) الأزهري، تهذيب اللغة، زجم، ج10، ص131.

وقال: أبو الهيثم: العرب تجعل الجيم مكان الزاي؛ لأنّ مخرجهما من شجر الفم".

الصّواب: والعرب تجعل الجيم مكان الياء. جاء في اللسان⁽¹⁾: وليس بين الأزيم والأزجم إلا تحويل الياء جيمًا،

والعرب تجعل الجيم مكان الياء؛ لأنّ مخرجهما من شجر الفم". وأنبأه: لعن الصّواب أنيابه.

وفي التّهذيب⁽²⁾: "وباليمين وإد يُقال له الجوف". الصّواب: وباليمين. جاء في اللسان⁽³⁾: "وباليمين وإد يُقال له الجوف".

وفي التّهذيب⁽⁴⁾: "وقال ابن شميل: يقال للوادي نجوة، وللجبل نجوة، وللجبل نجوة". والصّواب: للجبل، وللجبل الثانية

مكرورة. قال عبيد:

فَمَنْ بَنَجُوتِهِ كَمَنْ بَعْفُوتِهِ لِمُسْتَكَنَّ كَمَنْ يَمْشِي بِقُرُوحِ

الصّواب: بقُروح، كما في ديوان عبيد بن الأبرص⁽⁵⁾.

وفي التّهذيب⁽⁶⁾: "كمثل شيطان الحماط أعرف".

الصّواب: الحماط، وهو شجر تألفه الحيات، جاء في العباب⁽⁷⁾: "وليس من شجرة أحبُّ إلى الحيات من الحماط".

وفي التّهذيب⁽⁸⁾: "قال: والعصبة التي تنتشر هي العجاجة". الصّواب: العجاجة، وهي عَصَبَةٌ في رسغ الذّابة⁽⁹⁾.

في التّهذيب⁽¹⁰⁾: "قال أبو إسحاق: يقول: لقد قلنا إذا بدرًا وشططًا، وهو منصوبٌ على الصدر". الوجه: على المصدر.

وفي التّهذيب⁽¹¹⁾: "وناقة شوشاء، ممدود، وقال حُميد:

(1) ابن منظور، لسان العرب، زجم، زيم، ج2، ص262.

(2) الأزهري، تهذيب اللغة، جوف، ج11، ص209.

(3) ابن منظور، لسان العرب، جوف، ج9، ص34.

(4) الأزهري، تهذيب اللغة، نجا، ج10، ص200.

(5) عبيد بن الأبرص، ديوانه، تحقيق أشرف عدرة، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1414هـ_1994م، ص62.

(6) الأزهري، تهذيب اللغة، شطن، ج11، ص313.

(7) الصّغاني، العباب الزّاخر، سلسلة(القاء)، عرف، ص209. والجوهري، الصحاح، مجرد، ج2، ص505. ابن منظور، لسان العرب، حمط، ج7، ص277.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، عجي، ج11، ص340.

(9) الجوهري، الصحاح، عجو، ج6، ص2419. ابن سيده، المحكم، عجي، ج2، ص213.

(10) الأزهري، تهذيب اللغة، شطط، ج11، ص264.

(11) الأزهري، تهذيب اللغة، شوش، ج6، ص310.

من العيش شوشاء مِرَاقُ ترى بها نُدوبًا من الأُنشاع فذًا وتَوَأَمًا (1)

الصَّواب: من العيس، الأُنشاع: تحريف صوابه: الأُنشاع.

والرواية في ديوان حميد(2): فجاء بشوشاء.

وفي التّهذيب (3): واحتجّ بقوله: (كأنّ شانيهما شعيب). قال المحقق في الهامش: اللسان، شنن من غير نسبة.

التخريج: الشاهد لعبيد بن الأبرص(4).

وفي التّهذيب(5): وأنشد أبو عبيد الحضرمي بن عامر:

أفرح أن أزرأ الكرام وأن أُورث دودًا شصائصًا نبلا

الصَّواب: أزرأ(6).

وفي التّهذيب(7): "وتقول: وشكأنّ ذا خُروجًا وسرعان ذا خُرجًا. الصَّواب: ذا خروجًا(8).

وفي التّهذيب(9): "أبو عبيد: العدّيس الكنانيّ". الصَّواب: العدّيس، وهو راوية لغة، أعرابيّ معروف، وقد ذكر الأزهريّ

مروياتٍ كثيرةً عنه.

وفي التّهذيب(10): ويقال لمسك السخلة ما دامت ترضع الشكوة".

(1) ابن منظور، لسان العرب، شوش، ج6، ص310. والفراهيديّ، العين، مزق، ج5، ص94.

(2) حميد بن ثور الهلاليّ، ديوانه، ص21. والفراهيديّ، العين، ج6، ص299. وابن منظور، لسان العرب، شوش، ج6، ص310.

(3) الأزهريّ، تهذيب اللغة، شنّ، ج11، ص280.

(4) عبيد بن الأبرص، ديوانه، ص38. والبيت في معلقته المشهورة: غيناك دَمُعُهما سَرُوبٌ *** كأنّ شأنِيهما شَعِيبٌ

(5) الأزهريّ، تهذيب اللغة، شصّ، ج11، ص263.

(6) البيت في الفراهيديّ، العين، نبل ج8، 329 دون عزو، وفي ابن دريد، الجمهرة، نبل بلا عزو، والجوهريّ، الصّاح شصص بلا عزو، ولحضرمي

بن عامر قالها في جزء بن سنان بن مائلة حين اتهمه بفرجه بموت أخيه، والصّغانيّ، العباب، جزء، وفي الأزهريّ، تهذيب اللغة، شصص، نبل

بلا عزو، وفي اللسان، جزء، شصص، نبل لحضرمي. وكذا في الزّبيديّ، التاج شصص لحضرمي ونبل لحضرمي.

(7) الأزهريّ، تهذيب اللغة، شت، ج11، ص269.

(8) ابن منظور، لسان العرب، شنت، ج2، ص49. والزّبيديّ، تاج العروس، شنت، ج4، ص578.

(9) الأزهريّ، تهذيب اللغة، جندب، ج11، ص253.

(10) الأزهريّ، تهذيب اللغة، شكا، ج10، ص299.

الصَّوَاب: مَسَك، بفتح الميم⁽¹⁾.

وفي التَّهْذِيب⁽²⁾: "وقال أبو عبيدة وغيره: شَمَتَ العاطس وشَمَّتَهُ إذا دعا له، وكلُّ داعٍ لأحدٍ بخير فهو مُشَمَّتٌ له،

قال: والشين أعلى، وأفشى في كلامهم".

الصَّوَاب: في الثانية وسمته، جاء في اللسان⁽³⁾: وتشميت العاطس: الدُّعاء له، ابن سيده: شَمَتَ العاطس وسمت

عليه دعا له ألا يكون في حال يُشَمَّت به فيها، والسين لغة عن يعقوب، وكلُّ داعٍ لأحدٍ بخير فهو مُشَمَّتٌ له ومُسمَّت، بالسين

والسين، والشين أعلى وأفشى في كلامهم. وخُكي عن ثعلب أنه قال: الأصل فيها السِّين، من السَمَت، وهو القَصْد والهُدْي".

وفي التَّهْذِيب⁽⁴⁾: "أبو عبيد عن الأصمعي: قال: الشَّدْبُ: قِطْعُ السَّجَرِ، الواحدة شَدْبِيَّة".

الصَّوَاب: الشَّجَر، جاء في الصَّحاح⁽⁵⁾: الشَّدْبِيَّة: بالتَّحْرِيك: ما يُقَطَّعُ ممَّا تَفَرَّقَ من أغصان الشَّجَر، ولم يكن في لُبِّه،

والجمعُ الشَّدْبُ".

وفي التَّهْذِيب⁽⁶⁾: ويقال: انفَشَتِ عِلَّةُ فلانٍ إذا أقبل منها".

الصَّوَاب: أَقْبِلُ مِنْهَا⁽⁷⁾.

وفي التَّهْذِيب⁽⁸⁾: اللَّيْثُ: شَمَّصَ فلانٌ الدَّوَابَّ إذا طردها طردًا عنيقًا، قال: ولا يُقال: هذا إلا بالصاد، وهو الحَثُّ،

فأما التَّشْمِيسُ فإن تنحسه حتى يفعل فعل الشَّموس".

الصَّوَاب: فأَن تَنحَسُه، كما في اللسان⁽⁹⁾.

(1) ابن دريد، جمهرة اللغة، شكو، ج3، ص69. وابن منظور، لسان العرب، شكا، ج14، ص440.

(2) الأزهري، تهذيب اللغة، شمت، ج11، ص226.

(3) ابن منظور، لسان العرب، شمت، ج2، ص52.

(4) الأزهري، تهذيب اللغة، شذب، ج11، ص334.

(5) الجوهري، الصحاح، شذب، ج1، ص152.

(6) الأزهري، تهذيب اللغة، فش، ج11، ص288.

(7) الأزهري، تهذيب اللغة، فش، ج11، ص288.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، شمص، ج11، ص297.

(9) ابن منظور، لسان العرب، شمص. وفيه: الشموص، ج7، ص49.

وفي التهذيب (1): "وقال أبو عبيدة: سُمِّي الشَّرْطُ شَرْطًا لأنَّهم أعدّوا". في اللسان (2): "وقال أبو عبيدة: سُمِّي الشَّرْطُ شَرْطًا؛ لأنَّهم أعدّاء".

وفي التهذيب (3): "ويقال: مِقَاءٌ مُجَنِّيٌّ، وهو أن يقابل بين الرُّقعتين، الوَهْي من ظاهر وباطن".
الصَّوَاب: ويقال: سِقَاءٌ مُجَنِّيٌّ، وهو أن يقابل....." (4).

وفي التهذيب (5): ثعلب عن ابن الأعرابي: قال: يقال للرجل المشقوق الشَّفة السُّفلى أفلح، وفي العليا: أعلم".
الصَّوَاب: أفلح، بالحاء، رجلٌ أفلح: مشقوق الشَّفة السُّفلى (6).

وفي التهذيب (7): "وقال أبو عبيدة: في رؤوس المرفقين إبرة وهي شظية لاصقة بالذراع، ليست منها، قال: والسظا: عظمٌ لاصقٌ بالركبة". والصَّوَاب: بالركبة (8).

وفي التهذيب (9): ويقال للكلب إذا ولغ في الإناء: قد رَشَن رُشونًا، وأنشد:

ليس بقِصَلٍ حَلِسٍ حِلْسَمٍ عند البُيوتِ راسِنٍ مِقَمِّ

الصَّوَاب: راشِنٍ. بقِصَل: الصَّوَاب: بقِصَل (10).

وعُزِي الشَّعْرُ لمالك بن مرداس في التاج (11).

(1) الأزهري، تهذيب اللغة، شرط، ج11، ص309.

(2) ابن منظور، لسان العرب، شرط، ج7، ص330.

(3) الأزهري، تهذيب اللغة، جاي، ج11، ص231.

(4) ابن منظور، لسان العرب، جوأ، ج1، ص51.

(5) الأزهري، تهذيب اللغة، شرم، ج11، ص362.

(6) الفراهيدي، العين، فلاح، ج231،3. الجوهري، الصحاح، فلاح، ج3، ص393.

(7) الأزهري، تهذيب اللغة، شظا، ج11، ص398.

(8) ابن منظور، لسان العرب، شظى، ج14، ص433.

(9) الأزهري، تهذيب اللغة، شظا، ج11، ص398.

(10) ابن سيده، المحكم، حلم، ج3، ص363.

(11) الزبيدي، تاج العروس، قصل، ج30، ص254.

وفي التهذيب⁽¹⁾: قال أبو عبيدة: يتفككون أي: يتندمون.

الصواب: يتفككون: يتندمون يتعجبون من شأن أنفسهم⁽²⁾. وفي اللسان: "أزد شنوءة يقولون: يتفككون، وتميم تقول:

يتفككون، أي: يتندمون"⁽³⁾.

وفي التهذيب⁽⁴⁾: "الفنك: الكذب، والفنك: التعدي، والفنك: اللجاج". الصواب: اللجاج كما في التاج⁽⁵⁾.

وفي التهذيب⁽⁶⁾: قال أبو تراب: قال الأصمعي: ماء لا ينكف ولا ينرح". الصواب: لا ينرح⁽⁷⁾

وفي التهذيب⁽⁸⁾: "والمعنى أن الذي جنى فهدم هو الذي بنى بغير تدبير فاحتاج إلى نقص ما عمله، وإفساده".

الصواب: إلى نقص، بالضاد.

وفي التهذيب⁽⁹⁾: وقال غير الليث: المأجل: الجبأة التي يجتمع فيها مياه الأمطار في الدور". الصواب: الجبأة،

بالياء، وهي (الجبأة التي تجتمع فيها مياه الأمطار من الدور)⁽¹⁰⁾. وفي اللسان كذلك⁽¹¹⁾: "والمأجل بفتح الجيم، وهمزة قبلها، قال أبو عمرو: وهو مثل الجبئة".

وفي التهذيب⁽¹²⁾: "بعضهم لا يهزم المأجل، ويكسر الجيم، فيقول: الماغل، ويجعله من المجل، وهو الماء يجتمع

في النقطة تمتليء ماءً من عمل أو حرق".

(1) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ج1، ص1444. ابن منظور، لسان العرب، حمم.

(2) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ج1، ص1444. ابن منظور، لسان العرب، حمم.

(3) ابن منظور، لسان العرب، فكه، ج13، ص524.

(4) الأزهري، تهذيب اللغة، فنك، ج10، ص281.

(5) الزبيدي، تاج العروس، فنك، ج27، ص308.

(6) الأزهري، تهذيب اللغة، فنك، ج10، ص281.

(7) الفراهيدي، العين، فنك، ج5، ص383.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، جنن، ج10، ص196.

(9) الأزهري، تهذيب اللغة، أجل، ج10، ص194.

(10) ابن منظور، لسان العرب، أجل، ج11، ص12.

(11) ابن منظور، لسان العرب، محل، ج11، ص616.

(12) الأزهري، تهذيب اللغة، أجل، ج10، ص194.

التصويب في اللسان⁽¹⁾: "ويجعله من المَجَل، وهو الماء يجتمع في النُّقْطَة تمتلئ ماءً من عملٍ أو حَرَقي". والنَّقْطَة:

بالفتح، والنَّقْطَة بالكسر، والنَّقْطَة - مثال كلمة - أي: الجَدْرِي، أو البَثْرَة، أو رَقّ جلذها من العمل فصار فيها كالماء⁽²⁾.

جاء في العين⁽³⁾: "والنَّقْط: قيح يخرج من اليدين من العمل ملآن ماءً، وقد نطفئت وأنطفها العمل، وإن انفقأت تلك

النقطة فهي أيضاً كذلك لم تصلب، فإذا صلبت صارت: مَخْلة".

وفي التهذيب⁽⁴⁾: "وقال أبو زيد: يقال: جارية بيّنة الجرابة والجرء". الصَّواب: الجَرايَة، بالياء، جاء في الصَّحاح⁽⁵⁾:

"جارية بيّنة الجَرايَة، بالفتح، والجَراء والجَراء".

وفي التهذيب⁽⁶⁾: "قال أبو زيد: سحيت الطير وجفلته إذا جرفته". الصَّواب: الطَّيْن، جاء في المحكم: "سحى الطين

يسحيه ويسحاه سَحْيًا: قشره".

قال ابن السكيت: جَلَفْتُ الطين عن رأس الدَّنِّ جَلْفًا: قشرته، أبو زيد: سحوت الطين عن الأرض أسحوه وأسحاه

سحوا: قشرته⁽⁷⁾.

وجاء في التهذيب⁽⁸⁾: "وأجلب الرجل: إذا نُتِجت ناقته سَقْبًا، وكذلك إذا كانت إبله تُنتج الذكور فقد أجلب، وإذا كانت

تنتج الإناث فقد أجلب، ويدعو الرجل على صاحبه فيقول: أجلبت ولا أحلبت، أي: كان نتاج إبلك ذكورًا لا إناثًا؛ ليذهب لبنه".

فُلنا: لعلَّ الصَّواب في أجلب الثانية أحلب، من الحَلْب، دليل ذلك ما جاء في اللسان⁽⁹⁾: "ويدعو الرجل على صاحبه

فيقول: أجلبت ولا أحلبت، أي: كان نتاج إبلك ذكورًا لا إناثًا؛ ليذهب لبنه".

(1) ابن منظور، لسان العرب، أجل، ج11، ص12.

(2) الصَّغاني، العباب الزاخر، نطف، سلسلة(الطاء)، ص215.

(3) الفراهيدي، العين، نطف، ج7، ص437.

(4) الأزهرى، تهذيب اللغة، جرى، ج11، ص174.

(5) الجوهرى، الصَّحاح، جري، ج6، ص2301.

(6) الأزهرى، تهذيب اللغة، جفل، ج11، ص89.

(7) ابن سيده، المحكم، سحا، ج3، ص480.

(8) الأزهرى، تهذيب اللغة، جلب، ج11، ص91.

(9) ابن منظور، لسان العرب، حلب، ج1، ص330.

وفي التهذيب⁽¹⁾: "سَلَمَة عن الفراء، قال: جَمَعُ جُلْبَةً وهي السَّنة الشَّبهاء ". الصَّواب: الشَّهَاء، كما في اللسان⁽²⁾:
"سنة شهباء: شديدة".

وفي التهذيب⁽³⁾: "ويقال: إنَّه تَسْمِيحٌ لمِيحٍ، وسمج لمج وسمج لمج، كلُّ ذلك حكاة اللَّحيانيّ ". تَسْمِيحٌ، صوابُها:
لَسْمِيحٌ⁽⁴⁾.

وفي التهذيب⁽⁵⁾: "ويقال للإبل التي يرثها الدَّجَلُ فيكثر بها إبله نافجة أَيْضًا". الوجه: الرَّجَل.

وفيه⁽⁶⁾: "وجعل العجاجُ الكَرَّ جَبَلًا يُقَادُ به السُّفْنُ على الماء". والصَّواب: "حبلاً"⁽⁷⁾.

وفي التهذيب⁽⁸⁾: "وقال إبراهيم النَّخعيّ في قوله: مُزْجاة: وما أراها إلا القليلة، وقليل كانت متاع الأعراب: الصُّوف
والسَّمْن".

الصَّواب: وقيل: جاء في اللسان⁽⁹⁾: " وقيل: كانت متاع الأعراب الصُّوفُ والسَّمْن".

وفي التهذيب⁽¹⁰⁾: "وقال: والنُّكْرَة: اسمٌ لما خرج من الحولاء، وهو الخُراج من قيحٍ، أو دمٍ كالصديد، وكذلك من
الرَّجِير". الصَّواب: الخُراجُ، بالتشديد، والرَّجِير: تصحيف صوابه: الرَّحِير، وقد جاء النَّصُّ كلّه في العين⁽¹¹⁾، والمحكم⁽¹²⁾،
واللسان⁽¹³⁾.

(1) الأزهري، تهذيب اللغة، جلب، ج11، ص102.

(2) ابن منظور، لسان العرب، شهب، ج1، ص508.

(3) الأزهري، تهذيب اللغة، لمج، ج11، ص104.

(4) الجوهرى، الصَّحاح، لمج، ج1، ص331.

(5) الأزهري، تهذيب اللغة، نفج، ج11، ص116.

(6) الأزهري، تهذيب اللغة، كز، ج9، ص327.

(7) الفراهيدي، العين، كز، ج5، ص277. وابن منظور، لسان العرب، كز.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، زجا، ج11، ص155.

(9) ابن منظور، لسان العرب، زجا، ج14، ص355.

(10) الأزهري، تهذيب اللغة، نكر، ج10، ص192.

(11) الفراهيدي، العين، نكر، ج5، ص355.

(12) ابن سيده، المحكم، نكر، ج6، ص803.

(13) ابن منظور، لسان العرب، نكر، ج5، ص234.

وفي التهذيب كذلك⁽¹⁾: "وقال الليث: الشُّكْلُ: فقدان الحبيب". الشُّكْلُ تصحيف، والصَّوَابُ: التُّكْلُ، بالثاء، كما في العين⁽²⁾.

وفي التهذيب كذلك⁽³⁾: وهذه الأبيات قيل: إنها لعنترة، وقال ابن خالويه: إنها لخزر بن لوزان السُّدوسي، تصحيف، والصَّوَابُ: خَزْر بن لوزان السُّدوسي.

وفي التهذيب⁽⁴⁾: "ويُشَوِّدُ (وكذبوا بآياتنا كذاباً) ". والصَّوَابُ: ويُشَدِّدُ، وهذه من هفوات الطباعة.

وفي التهذيب⁽⁵⁾: "وروى أبو العباس عن ابن الأعرابي أنه قال: يُقال: اسْتَمَكَّتِ العُدُّ فافتحهُ، والعُدُّ: البترة، واستمكأتها: أن تمتلئ قيحاً، وفتحها: فضخها عن قيحها". فافتحه، الصَّوَابُ كما في اللسان⁽⁶⁾: "فاقْبَحْهُ، أي ابيض رأسه من القيح، فافضخه حتى تمسح عن قيحه، وكلُّ شيءٍ كسرته، فقد قَيْحْتَهُ، ابن الأعرابي: يُقال: قد اسْتَمَكَّتِ العُدُّ فاقْبَحْهُ، والعُدُّ: البترة، واستمكاته اقترابه للانفقاء".

ودليل ذلك ما جاء في المحيط للصاحب بن عباد⁽⁷⁾: "وقَبَحْتُ البتْرُ: إذا عصرته قبل أن تخرُج بيضته، وناقاة قبيحة الشَّخْبُ: أي واسعة الأحاليل".

وفي التهذيب⁽⁸⁾: "أصل الكَبْتُ: الكَبْد.... والوجه: الكَبْتُ. ومثله: إن كانت التاء أصلية من تبوك، والوجه: التاء. ومثله: قد بلغ الحافر الكُدِيَّة، والوجه: الكُدِيَّة⁽⁹⁾".

(1) الأزهري، تهذيب اللغة، شكل، ج10، ص180.

(2) الفراهيدي، العين، شكل، ج5، ص349.

(3) الأزهري، تهذيب اللغة، ج10، ص172، هامش المحقق، رقم 7.

(4) الأزهري، تهذيب اللغة، كذب، ج10، ص171.

(5) الأزهري، تهذيب اللغة، تمك، ج10، ص128.

(6) ابن منظور، لسان العرب، قبح، ج3، ص286.

(7) الصَّاحِب بن عباد، المحيط في اللغة، قبح، ج2، ص364.

(8) الأزهري، تهذيب اللغة، كبد، ج10، ص153.

(9) الأزهري، تهذيب اللغة، تيك، ج10، ص154. وكذا، ج10، ص323. وانظر مثل هذه الأخطاء الطباعية: وكذ، ج10، ص330. وكان، ج10، ص372، ج10، ص376. كان، ج10، ص376. سكت، ج10، ص249. ج10، ص264. ج10، ص48.

وفي التهذيب⁽¹⁾: "وقال الكسائي: الشُّكْمُ: العَوْصُ. العَوْصُ: تصحيف، صوابه: العَوْصُ⁽²⁾."

وفي التهذيب⁽³⁾: "... تقويم الصَّعْدَةِ بالسَّكْنِ، وهو النار." الصَّوَابُ: السَّكْنُ، بفتح السين⁽⁴⁾."

وفي التهذيب⁽⁵⁾: "واكلأَزْ كان في الأصل: اكلأَزْ. لعل الصَّوَابُ: واكلأَزْ كان في الأصل اكلأَزْ. جاء في العين⁽⁶⁾:

" اكلأَزْ الرجل اكلأَزَاً: وهو انقباضٌ في جفاءٍ ليس بمطمئنٌ."

وفي التهذيب⁽⁷⁾: "وإنما مُتْكَأ أصله مُونَكَاً مثل مُتَقَّ أصله مُوتَفَقٌ." الصَّوَابُ: مُتَقَّ أصله مُوتَفَقٌ⁽⁸⁾."

وفي التهذيب⁽⁹⁾: "وكأَنَّ التَّوْرِيكَ في اليمين نيةً ينويها الخالفُ غير ما نَوَّها مُستحلفه." الصَّوَابُ: الحالف، وغير ما

نواه مُستحلفه⁽¹⁰⁾."

وفي التهذيب⁽¹¹⁾: "تَهَمَّأَ الثَّوْبُ وتَهَمَّأَ: إذا تَفَسَّأَ، مهموزات." والصَّوَابُ: تَهَمَّأَ، جاء في اللسان⁽¹²⁾: "وتَهَمَّأَ الثَّوْبُ: تَقَطَّعَ

وبلي بالناء باثنتين، وكذلك تَهَمَّأَ بالميم وتَفَسَّأَ". أمَّا تَهَمَّأَ، فمنه الهُناء وهي: "بقيةُ الهُناء، وهو القَطْران الذي تُهَمَّأُ به الإبل، أو

الكحل الذي تُهَمَّأُ به الإبل⁽¹³⁾."

(1) الأزهري، تهذيب اللغة، ثلم، ج10، ص34.

(2) ابن منظور، لسان العرب، شكم، ج12، ص324.

(3) الأزهري، تهذيب اللغة، سكن، ج10، ص69.

(4) ابن منظور، لسان العرب، سكن، ج13، ص213.

(5) الأزهري، تهذيب اللغة، كلز، ج10، ص98.

(6) الفراهيدي، العين، كلز، ج5، ص321.

(7) الأزهري، تهذيب اللغة، تكئ، ج10، ص333.

(8) ابن منظور، لسان العرب، وكأ، ج1، ص200.

(9) الأزهري، تهذيب اللغة، ورك، ج10، ص352.

(10) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ورك، ج5، ص176. الزبيدي، تاج العروس، ورك.

(11) الأزهري، تهذيب اللغة، هيم، ج6، ص247.

(12) ابن منظور، لسان العرب، هتأ، ج1، ص179، الزبيدي، تاج العروس، هتأ.

(13) ابن سيده، المحكم، عرب، ج2، ص126، وكحل، ج3، ص41.

الخاتمة:

لابدّ بداية من إنصاف مؤلّفي المعجمين الجليلين وذكر جهودهما العظيمة في تأليف مصدرين كبيرين من مصادر الدّراسة اللغويّة، التي لا يمكن لباحث في مجال المعاجم اللغويّة أن يتجاوزهما؛ فهما من الركائز الراسخة والمحطّات المهمّة في رحلة تأليف المعجم العربيّ، ولا يقلّ عن ذلك الفضل ما قام به محقّقو هذين المعجمين، وما بذلوه من جهود كبيرة في إيصال هذه الأسفار العلميّة ذات الفوائد الكبيرة إلى المتلقّي العربيّ، فهي جهود لا يقدرها حقّ قدرها إلا من عرّف التّحقيق وصار في ركبّه.

وبعد، فقد خلصت هذه الدراسة لنتائج عدّة يمكن إجمالها فيما يلي:

إنّ هنالك جملةً من المسائل والملاحظ والتتبيّيات اللغويّة التي انتشرت في مُعجمي تاج العروس وتهذيب اللغة، وهذا أمرٌ دائم التكرار في جلّ كتب التّراث، وقد بدا واضحاً جليّاً في المعجمين اللذين أُختصّا بالدراسة.

بعد حصر هذه التتبيّيات والملاحظ ومحاولة تحليلها والوقوف _ من قِبَل الباحثين _ على تصويب ما عرض لهذه الأسفار الجليّة من الخطأ، فقد بدا أنّ هذه التتبيّيات والملاحظ هي من باب التّصحيف والتّحريف وبعضها الآخر مردّه إلى أخطاء في الطّباعة، زيادة على أخطاء قراءة الشّعر.

ولابدّ من الإشارة أنّ هذه المراجعات لا تسلبُ هذه الأسفارَ محاسنها، فقد أُخرجت إخراجاً حسناً، فبذل كلّ محقّق منهم طاقتَه القصوى لخدمة تراثنا اللغويّ، والعصمة لله وحده، والله نسأل أن نكون قد أسهمنا ببعض ممّا يمكن أن يخدم تراثنا العتيّد، ولغتتنا الجليّة.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- ابن الأثير مجد الدين أبو السّعادات المبارك بن محمدّ الجزريّ، (ت606هـ)، النّهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: محمود محمدّ الطّناحي وظاهر أحمد الزاوي، دار إحياء الكتب العربيّة، (د.ط)، (د.ت).
- الأزديّ، أبو بكر محمدّ بن الحسن ابن دريد (ت321هـ)، جمهرة اللّغة، تحقيق منير بعلبكيّ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1987م.
- الأزهرّيّ، أبو منصور محمدّ بن أحمد (ت370هـ)، تهذيب اللّغة، تعليق: عمر سلامي وعبد الكريم حامد، إشراف محمد عوض مرعي، بيروت_ لبنان، دار إحياء التراث، ط1، (1421هـ-2001م).
- بسج، أحمد حسن، ديوان ابن الروميّ، منشورات محمدّ علي بيضون، بيروت _ لبنان، دار الكتب العلميّة، ط3، (1423هـ-2002م).
- الثّعالبّيّ، أبو منصور عبد الملك بن محمدّ بن إسماعيل (ت429هـ)، ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، تحقيق: محمدّ أبو الفضل إبراهيم، صيدا بيروت، المكتبة العصريّة، ط1، (1424هـ-2003م).
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت392هـ)، الخصائص، تحقيق: محمدّ علي النّجار، مصر، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط5، (2010).
- الجوهريّ، إسماعيل بن حمّاد، الصّحاح(ت393هـ)، تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تحقيق، أحمد عبد الغفّار 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)، المخصّص، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، 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).
- الصّغاني، الحسن بن محمد بن الحسن (ت 650هـ)، العباب الزّآخر واللباب الفاخر، تحقيق: محمد حسن آل ياسين، العراق، دار الرّشيد للنشر، وزارة الثقافة والإعلام، سلسلة المعاجم والفهارس، (1979م).
- ابن عبّاد، الصّاحب (385م) المحيط في اللغة، تحقيق: الشّيخ محمد حسن آل ياسين، عالم الكتب، ط1، (1414هـ-1994م).
- العسكري، الحافظ أبو أحمد الحسن بن عبدالله، أخبار المصحّفين، تحقيق صبحي البديري السامرائي، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 1406هـ-1986م.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت 175هـ)، العين، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، ط2، (1410هـ).
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت 817هـ)، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1412هـ-1991م.

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت711 هـ)، لسان العرب، بيروت - لبنان، دار صادر، ط1، (1412هـ_1992م).

- الميموني، عبد العزيز، ديوان حميد بن ثور الهلالي، القاهرة، دار الكتب المصرية، 1371هـ-1951م.

- ابن النديم، أبو الفرج محمد بن أبي يعقوب إسحاق (ت380هـ)، الفهرست، ضبطه يوسف علي الطويل، ووضع فهرسه: أحمد شمس الدين، بيروت - لبنان، دار الكتب العلمية، ط3، (2010م).

- نصار، حسين ديوان، عبيد بن الأبرص، مصر، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ط1، (1377هـ_1957م).

المراجع باللغة الأجنبية:

- Ibn al-Athīr Majd alddyn Abū alss‘ādāt al-Mubārak ibn Muḥammad aljzrī, (t606h), al-nihāyah_ fī Gharīb al-ḥadīth wa-al-athar, taḥqīq : Maḥmūd Muḥammad al-Ṭanāhī wṭāhr Aḥmad al-Zāwī, Dār Iḥyā’ al-Kutub al-‘Arabīyah, (D. Ṭ), (D. t).
- al’zdī, Abū Bakr Muḥammad ibn al-Ḥasan Ibn Durayd (t321h), Jamharat al-lughah, taḥqīq Munīr b’lḥkī, Dār al-‘Ilm lil-Malāyīn, Bayrūt, Lubnān, Ṭ1, 1987m.
- anṣūr Muḥammad ibn Aḥmad (t370h), Tahdhīb al-lughah, ta‘līq : ‘UmarAl’zhrī, Abū M Salāmī wa-‘Abd al-Karīm Ḥāmid, ishrāf Muḥammad ‘Awaḍ Mur‘ibī, Bayrūt _ Lubnān, Dār Iḥyā’ al-Turāth, Ṭ1, (1421h-2001m)
- Basaj, Aḥmad Ḥasan, Dīwān Ibn alrwmī, Manshūrāt Muḥammad ‘Alī Bayḍūn, Bayrūt _ Lubnān, Dār al-Kutub al‘lmyh, ṭ3, (1423h-2002m)
- Althth‘ālbī, Abū Mansūr ‘Abd al-Malik ibn Muḥammad ibn Ismā‘īl (t429h), Thimār al-qulūb fī al-muḍāf wa-al-mansūb, taḥqīq : Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, Ṣaydā Bayrūt, al-Maktabah al‘ṣryh, Ṭ1, (1424h-2003m)
- Ibn Jinnī, Abū al-Faḥ ‘Uthmān (t392 H), al-Khaṣā’iṣ, taḥqīq : Muḥammad ‘Alī alnnjār, Miṣr, al-Hay’ah almsryh al-‘Āmmah lil-Kitāb, ṭ5.(2010) ,

- Aljwhrī, Ismā‘īl ibn Ḥammād, alshshāh (t393h), Tāj al-lughah wa-ṣiḥāh al-‘Arabīyah, taḥqīq, Aḥmad ‘Abd alghffār ‘Aṭṭār, byrwt-Lubnān, Dār al-‘Ilm lil-Malāyīn, ʔ3, (1404h _ 1984m)
- Ibn Khālawayh, Abū Allāh al-Ḥusayn ibn Aḥmad (t370h), Risālat fī Asmā’ al-Asad, taḥqīq : Maḥmūd Jāsim, Bayrūt, Mu’assasat al-Risālah, ʔ2, (1989m)
- Alzzbydī, Muḥammad Murtaḍā alḥsynī, Tāj al-‘arūs min Jawāhir al-Qāmūs, taḥqīq : ‘Abd alstār Aḥmad frrāj wa-ākharīn, al-Kuwayt, al-Turāth al-‘Arabī Silsilat tuṣḍiruhā 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 Bāsīl ‘Uyūn alsswd, Bayrūt _ Lubnān, Dār al-Kutub al‘lmyyh, ʔ1, (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‘lmyyh, ʔ1, (1421h-2000M)
- Ibn sydh, Abū al-Ḥasan ‘lī ibn Ismā‘īl (t 458h), almkhsss, taḥqīq : Khalīl Ibrāhīm jffāl, Bayrūt _ Lubnān, Lajnat Iḥyā’ al-Turāth
- Ibn alshshjrī, Abū alss‘ādāt Hibat Allāh ibn ‘Alī ibn Muḥammad (t 542h), mā attfq lafzihi wa-ikhtalafa ma‘nāhu, taḥqīq : Aḥmad Ḥasan Basaj, Bayrūt _ Lubnān, Dār al-Kutub al‘lmyyh, ʔ1, (1417h _ 1996m)
- Alshghānī, al-Ḥasan ibn Muḥammad ibn al-Ḥasan (t650h), al-‘Ubāb alzzākhr wa-al-lubāb al-fākhīr, 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, alshshāh (385m) al-muḥīṭ fī al-lughah, taḥqīq : alshshykh Muḥammad Ḥasan Āl Yāsīn, ‘Ālam al-Kutub, ʔ1, (1414h-1994m)
- Al’skrī, al-Ḥāfīz Abū Aḥmad al-Ḥasan ibn Allāh, Akhbār alshshhfyn, taḥqīq Ṣubḥī albdri alsāmra’ī, ‘Ālam al-Kutub, Bayrūt, Lubnān, ʔ1, 1406h _ 1986m.
- Alfrāhydī, al-Khalīl ibn Aḥmad (t175h), al-‘Ayn, taḥqīq : Mahdī almkhzwīm, wa-Ibrāhīm alssāmra’ī, Mu’assasat Dār al-Hijrah, ʔ2, (1410h)

- al-Fayrūz ābādī, Majd al-Dīn Muḥammad ibn Ya‘qūb (817h), al-Qāmūs al-muḥīṭ, Dār Iḥyā’ al-Turāth al‘rbī, Bayrūt, Lubnān, Ṭ1, 1412h _ 1991m.
- Ibn manzūr, Jamāl alddyn Muḥammad ibn Mukarram (t711 H), Lisān al-‘Arab, Bayrūt – Lubnān, Dār Ṣādir, Ṭ1, (1412h _ 1992m)
- al-Maymanī, ‘Abd al-‘Azīz, Dīwān Ḥamīd ibn Thawr alhlālī,, al-Qāhirah, Dār al-Kutub alṣryyḥ, 1371h-1951m
- Ibn alnndym, Abū al-Faraj Muḥammad ibn Abī Ya‘qūb Ishāq (t380h), al-Fihrist, ḍabaṭahu Yūsuf ‘lī al-Ṭawīl, wa-waḍa‘a fahārisahu : Aḥmad Shams alddyn, Bayrūt _ Lubnān, Dār al-Kutub al‘lmyyḥ, ṭ3, (2010m)
- Naṣṣār, Ḥusayn Dīwān, ‘Ubayd ibn al-Abras, Miṣr, Sharikat wa-Maṭba‘at Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī wa-Awlāduh, Ṭ1, (1377h _ 1957m).