ISSN 2976-7237 (Online)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

International Journal of Educational Sciences and Arts - IJESA

مجلة علمية دولية محكمة

Vol. (3), No. (3) March 2024

الإصدار (3)، العدد (3) مارس 2024

تصدرها دار النشر

رؤية للبحوث العلمية والنشر

Vision for Scientific Research and Publishing, London, UK

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

مجلة علمية دولية محكمة متخصصة

المجلة حاصلة على رقم تسلسلي معياري دولي: ISSN 2976-7237 (Online)

Journal Doi: https://doi.org/10.59992/IJESA.ISSN.2976-7237

موقع المجلة: https://ijesa.vsrp.co.uk/
البريد الإلكتروني: ijesa@vsrp.co.uk
رقم التليفون (واتس): 442039115546+

تصدرها دار النشر **رؤية للبحوث العلمية والنشر**، لندن، المملكة المتحدة

Vision for Scientific Research and Publishing, London, UK

71-75 Shelton Street, Covent Garden, London, WC2H 9JQ

جميع حقوق النشر محفوظة لدار النشر رؤية للبحوث العلمية والنشر

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (3), No. (3)

IJESA

March 2024

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (3)، العدد (3)

تقديم

عزيزي الباحث

يسعدنا في دار النشر **رؤية للبحوث العلمية والنشر** أن نقدم لكم المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب IJESA وهي مجلة علمية دولية محكمة متخصصة، تهدف إلى أن تكون عوناً للباحثين العرب لتساعدهم على نشر إنتاجهم العلمي من الأبحاث، والدراسات العلمية. وتهتم المجلة بنشر الأبحاث العلمية التي يتوافر فيها الأصالة والحداثة والمنهجية العلمية والتي تشكل إضافة علمية في جميع التخصصات والعلوم باللغتين العربية والإنجليزية. وتخضع البحوث المنشورة في المجلة لعملية تحكيم على يد نخبة من الأساتذة الأكاديميين المتخصصين من العديد من دول العالم.

تنشر المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب IJESA الإنتاج العلمي في العديد من المجالات والتخصصات العلمية لإتاحة الفرصة أمام الباحثين وطلاب الدراسات العليا لنشر بحوثهم وأوراقهم العلمية. ومن أهم هذه التخصصات على سبيل المثال (وليس الحصر):

- طرق ومناهج تدريس Teaching methods and curricula
- التعليم في مرحلة الابتدائي Education at the primary stage
- التعليم في مرحلة الإعدادي (المتوسط) Education at the preparatory stage
- التعليم في مرحلة الثانوي Education at the secondary
- رياض الأطفال Kindergarten
- تعليم أطفال ذو الفئات الخاصة Education of children with special needs
- التربية الفنية Art Education
- التربية البدنية (التربية الرياضية) Physical Education
- تكنولوجيا التعليم Educational Technology
- جودة التعليم Quality of Education
- إدارة مدرسية School management
- إدارة دور الأيتام Management of orphanages
- مؤسسات الرعاية الاجتماعية Social Care Foundations

- الخدمة الاجتماعية Social Service
- التعليم الإلكتروني E-learning
- تخصصات العلوم في كليات التربية Science majors in the faculties of education
- تخصصات الرياضيات والإحصاء في كليات التربية

Mathematics and Statistics majors in the faculties of education

- التربية والثقافة الإسلامية Islamic Education and Culture
- المكتبات والمعلومات Libraries and information
- إدارة المعرفة وعلم المعلومات Knowledge management and information science
- علم النفس Psychology
- الإرشاد والصحة النفسية Counselling and Mental Health
- علم الاجتماع Sociology
- الفلسفة Philosophy
- صحافة Press
- إعلام Media
- إذاعة وتليفزيون Radio and Television
- علاقات عامة Public Relations
- التاريخ History
- الجغرافيا Geography
- السياحة Tourism
- الآثار Archaeology
- اللغة العربية Arabic language
- اللغة الإنجليزية English language
- العلاقات الدولية International Relations
- العلوم السياسية Political Science

كما تشجع المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب IJESA نشر الإنتاج العلمي في العلوم والموضوعات المتداخلة ذات الفائدة العلمية أو التطبيقية الواضحة. وهذه النوعية من الأبحاث تشمل موضوعين أو أكثر من الموضوعات المذكورة سابقاً.

نظراً لأهمية الوقت لجميع الباحثين، تتعاون المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب IJESA مع مجموعة من المحررين المتميزين والمراجعين النظراء الذين لديهم الخبرة الكافية والمهارات الفنية والأدوات لتسريع عملية المراجعة والنشر قدر الإمكان. وغالباً ما تستغرق هذه العملية فترة زمنية من أسبوع إلى 3 أسابيع على الأكثر.

رئيس التحرير

أ.د. / الهادي بووشمة

هيئة التحرير

- الأستاذ الدكتور/ الهادي بووشمة، أستاذ علم الاجتماع، جامعة تامنغست، الجزائر.
- الأستاذ الدكتور/ أحمد محمد إبراهيم اليحيى، أستاذ اللغة العربية، قسم اللغة العربية، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالدوادمي، جامعة شقراء (وكيل جامعة شقراء سابقاً).
- الأستاذ الدكتور/ فايز صبحي عبد السلام تركي، أستاذ النَّحو والصَّرف والعروض، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- Prof. Joibel Tadea Gimenez Mogollon, Language Faculty, Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana, Mexico
- الدكتورة / سيسيل عواد، خبيرة دولية في علم الاجتماع، دكتوراه علم الاجتماع، جامعة السوربون، فرنسا.
- الدكتور /نجم عبدالله راشد الراشد، أستاذ مشارك، قسم التليفزيون، المعهد العالي للفنون المسرحية، الكويت، مخرج لدى وزارة الإعلام، إذاعة وتليفزيون الكويت.
- الأستاذ الدكتور/ محمد ياسين عليوي الشكري، أستاذ الدراسات العليا في جامعة الكوفة، كلية التربية للبنات، العراق.
- الأستاذة الدكتورة/ هدى بنت دليجان الدليجان، أستاذ التفسير وعلوم القرآن، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.
- الأستاذة الدكتورة/ أسماء سعود ادهام، أستاذ اللغة العربية، عميد كلية الآداب (سابقاً)، جامعة الموصل، العراق.
- الدكتور/ الطاهر الجزيري، أستاذ اللغة العربية (الأدب والنقد) المساعد، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
- الدكتورة/ سارة نجاح عطية، أستاذ مساعد في اللغة الإنجليزية وآدابها، كلية عمان للإدارة والتكنولوجيا، مسقط، سلطنة عمان.
- الأستاذ الدكتور/ عباس الطيب بابكر مصطفى، أستاذ الجغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية، جامعة الملك فيصل، السعودية.
- الأستاذ الدكتور/ مؤيد عبد الرزاق حسو، أستاذ التربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة الموصل، العراق.
- الأستاذة الدكتورة/ منى توكل السيد إبراهيم، أستاذ الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.

- الأستاذ الدكتور/ عامر عزيز جواد محمد، أستاذ التربية البدنية وعلوم الرياضة، الكلية التربوية المفتوحة، وزارة التربية، الأنبار، العراق.
- الدكتورة/ ماجدة مولود رمضان الشرع، أستاذ مشارك التاريخ، كلية الآداب، جامعة طرابلس، ليبيا.
- الدكتورة/ زكية النور يوسف مكي، أستاذ مشارك في الإعلام، قسم الاتصال والإعلام، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.
- الدكتور/ إحسان قدوري أمين عبد القادر النجاري، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة كركوك، رئيس الجمعية الأكاديمية الرياضية العراقية فرع كركوك العراق.
- الأستاذ الدكتور/ هشام الخالدي، أستاذ التعليم العالي، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة تلمسان، الجزائر.
- الدكتور/ أحمد مانع حوشان، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة البصرة، العراق.
- الدكتور/ جمال محمد سعيد حمد، أستاذ النحو والصرف المشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- الدكتور/ عبدالمنعم عبدالله خلف حميد الدليمي، قسم اللغة العربية، كلية التربية الأساسية، جامعة تكريت، العراق.
- الدكتور/ سالم فرج صالح رحيل الزوي، أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الآداب، جامعة طرابلس، ليبيا.
- الدكتور/ عدنان يوسف أحمد الشعيبي، أستاذ الأدب والنقد المشارك ورئيس قسم اللغة العربية، كلية اللغات، جامعة صنعاء، اليمن.
- الدكتور/ لقمان وهاب حبيب المظفر، كلية التربية الأساسية، جامعة الكوفة، العراق.
- الأستاذ الدكتور/ فواز أحمد الموسى، أستاذ الجغرافيا الطبيعية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حلب، سوريا – رئيس فرع الجمعية الجغرافية السورية بحلب.
- الأستاذ الدكتور/ عمر امحمد البنداق، أستاذ علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة طرابلس، ليبيا.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (3), No. (3)

IJESA

March 2024

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (3)، العدد (3)

قائمة الأبحاث المنشورة بالعدد

م	عنوان البحث	اسم الباحث الجامعة، الدولة	تخصص البحث	الصفحة
1	Second Language Learners' Awareness of Adjectivalisation: The Challenge of Differentiating between Verbal Participles and Adjectival Participles by Libyan EFL Students	Aisha Fathi Abugharsa, Malak Fathi Attraiki Misurata University, Libya	English Language	40-10
2	القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات	ناصر عون الله عازم السلمي، أحمد بن سليمان الفايدي جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية	الإدارة التربوية	98-41
3	رهانات الذكاء الاصطناعي والعملية الإبداعية في الفنون البصرية	طه الليل جامعة سوسة، تونس	الفنون الجميلة	122-99
4	أثر استخدام إستراتيجية "Productive Struggle" في تحسين الفهم المفاهيمي في الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي	ابتسام عوني الجراح جمعية المركز الإسلامي، عمان، الأردن عائشة إبراهيم بني ملحم وزارة التربية والتعليم، اربد، الأردن	العلوم التربوية، مناهج وطرق التدريس	146-123

قائمة الأبحاث المنشورة بالعدد

م	عنوان البحث	اسم الباحث الجامعة، الدولة	تخصص البحث	الصفحة
5	دور الاسترجاع والاستباق في بناء شخصيّات رواية "تبكي الأرض يضحك زحل" لعبد العزيز الفارسيّ	عيسى بن سعيد بن عيسى الحوقاني جامعة نزوى، سلطنة عمان مالك بن محمد البلوشي مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، سلطنة عمان	اللغة العربية، نقد أدبي	174-147

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

Second Language Learners' Awareness of Adjectivalisation: The Challenge of Differentiating between Verbal Participles and Adjectival Participles by Libyan EFL Students

Aisha Fathi Abugharsa
Assistant Professor, English Department, Faculty of Arts, Misurata University, Libya
a.abugharsa@art.misuratau.edu.ly

Malak Fathi Attraiki
English Department, Faculty of Arts, Misurata University, Libya

Abstract

This study explores Libyan EFL learners' awareness of the process of adjectivalisation, and more specifically the process of using the participle form and progressive form of verbs as adjectives used in English Language. In addition, this study aims to test Libyan students' recognition of adjectival participles and whether they will be able to distinguish them from verbal participles, prove them as real adjectives with their progressive – ing, and participle – ed, – en forms, and find out appropriate Arabic equivalents of these adjectives easily. The data gathered for this study were based on students' marks they got by answering a two-part test consisting of an introductory part which is a multiple-choice test, followed by the main part which is the translation test. In the first part, the participants who were 30 students enrolled in Translation III course, were asked to choose the correct adjectivalised participle, and in the second part, the participants were asked to translate some participles used as adjectives into Arabic language. The study was mainly based on quantitatively as well as qualitatively analysing students' answers to the test questions. The findings of this research revealed that only 16.67 % of the

participating students successfully recognized verbal participles used as adjectives. On the other hand, 33.33 % of the students have appropriately rendered the involved de-participle adjectives into Arabic. In addition to the previous results, 20 % of the respondents properly recognized the present participle adjectives, whereas 50% of them truly recognized past adjectival participles in English.

Keywords: Adjectivalisation, Past Participles, EFL Libyan Learners, Translation Tests.

1. Introduction

Adjectives are among the major grammatical categories in English language which also include nouns and verbs. Adjectives are words that describe a noun, a pronoun, or a noun phrase. Additionally, they adhere to certain forms, meanings, and uses in English. As a result, there are certain peculiarities concerning adjectives' forms, use, and meanings in English that may show distinct challenges for English as a Foreign Language (EFL) learners. Regarding their place in English sentences, the placement of an adjective in a sentence is influenced by the location of the noun being modified as well as the usage of the verb.

Concerning the formation of adjectives, the term adjectivalization is now used to refer to a variety of grammatical processes that create adjectives that bear significant resemblances to adjectives or adjectival phrases. Huddleston (1988) explains that adjectivalization in English can appear in several forms such as participles and de-participle adjectives besides the affixation type and the use of modifiers. According to Meltzer-Asscher (2010: 2), traditional grammarians often refer to participles as "verbal adjectives", belonging to a "mixed category" with characteristics of both categories; verbs and adjectives.

By dealing with both forms, the issue of differentiating between verbal participles and the participles that have adjectival readings has always been confusing among EFL students due to the fact that these kinds of participles are somehow close in form

and meaning to each other (Embick, 2004). Additionally, the fact that adjectives can assume the attributive (before noun) or predicative (after a linking verb) position in a sentence, besides their ability to function as a present or past participle albeit adjectivally, makes these adjectival participles hard for EFL learners to distinguish from verbal and other participles, and to prove them as having adjectival readings only.

On recognizing adjectival participles, Azar (2002) assumes that placing an intensifier such as 'very', 'too', or 'so' before the participle can simply identify it as an adjective, not as a verb. As this placement cannot be done with the case of verbal participles, it will be easy for EFL students to distinguish them from adjectival participles and to obviously exemplify these participle forms of verbs as de-participle adjectives.

When trying to find a tool to assess students' understanding of various grammatical and syntactic structures, translation can be used to test EFL learners' ability to differentiate between participle forms of verbs used as verbs and participle forms used as adjectives as a result of adjectivalisation. It is possible that when students work on the two languages, their mother tongue and the target language, their ability to link this specific matter of language helps them to widen their knowledge of participles used as adjectives.

This can also help researchers interested in the field of second language learning and teaching to demonstrate the role and effect of dealing with two different languages in helping the target group of learners to show their grammatical knowledge of structures in the target language. Mansour (2013) refers to the translation of English Participle Phrase Modifiers (PPMs) into Arabic as a way to raise awareness of the distribution of Arabic rendering of PPMs which occupy various positions in the English sentence. Mansour (ibid) refers to the fact that such cross-linguistic studies have the ability to be more illuminating than monolingual studies.

This use of translation as a tool to examine knowledge of the target language is also mentioned by Arono & Nadrah (2019) who explain that translation into the second language learner's mother tongue can be used to test their acquired knowledge of the target language as it does not rely on literally changing word to word or sentence to sentence from the source language (SL) into the target language (TL). Instead, it requires knowledge of the two languages which helps to choose the most appropriate equivalence in the TL to better convey the message contained in the SL.

Statement of the Problem

The fact that participles are used for two different usages in English language, as verbs or nouns, and as adjectives can be confusing for second language learners. This study aims to examine this problem among adult EFL Libyan learners who are students in the Department of English, Faculty of Arts at Misurata University. The study seeks to examine whether these students commit mistakes while differentiating between the different usages of these participles. In other words, this research aims to test their awareness of the process of adjectivalisation without which students would never be able to recognize these participles as adjectives, rather than verbs or nouns. It also seeks to know whether this target group of Libyan EFL learners will be able to differentiate between the different usages of the progressive and the participle forms of verbs when used as adjectives in English and whether they will be able to find their equivalents in Arabic correctly.

To be more specific, the current study seeks to answer the following questions:

1. Will EFL Libyan students be able to differentiate between adjectival and verbal participles correctly?
2. Does their awareness of adjectivalisation lead them to recognize these adjectival participles appropriately as adjectives, not as verbs or nouns?

3. Can the progressive forms and participle forms of adjectives in English be differentiated easily by the students?
4. Is the students' knowledge of such syntactic forms adequate for finding the proper Arabic equivalents of these adjectival participles?

Hypotheses

1. It is hypothesized that Libyan EFL students will not be able to easily recognize adjectival participles, as they will have a kind of confusion between them and their forms used as verbs and nouns.
2. It is hypothesized that the respondents will not have the adequate capability to differentiate between present and past participles used as adjectives in English.
3. It is also hypothesized that the target group of participants will not be capable of finding the appropriate equivalent Arabic adjectives easily as they will translate them as verbs or as nouns.

2. Review of Related Literature

2.1.1 Adjectives and Adjectivalisation in English

Upon considering the basic function of adjectives within the English language, their syntactic purpose can quite simply be defined as words that describe, modify, or identify a particular quality of a noun. While Croft (2003) proposed a rich and detailed characterization of what a verb can do from a cross-linguistic perspective, the treatment of adjectives in his own research can be defined only functionally, as the category that prototypically but not exclusively performs noun modifications. Hale & Keyser (2002) treated English adjectives as the only category that is unable to satisfy its licensing conditions autonomously. In addition, English adjectives are decidedly less complex than their counterparts in other languages in that they no longer inflect for gender, person, or number (Robinson, 2020).

On the other hand, and with relation to adjectives, the general definition of a participle is that it applies to a word class sharing properties of verbs and adjectives. Huddleston (1988) demonstrates a participle as a verbal adjective, and one of its major roles is giving priority to the adjectival properties: 'verbal adjective' implies a type of adjective. Embick (2004) distinguishes three types of participles in English: eventives, resultatives, and statives. Emick claims that eventives are verbal participles, whereas resultatives and statives are adjectival ones. In the same spirit, Meltzer-Asscher (2010) view participles' function as they cross-linguistically exhibit properties of both verbs and adjectives.

On the occasion of using the participle as belonging to the adjective class, the participle, in this case, can be called 'verbal adjectives', and in keeping with the usual terminology, 'deverbal adjectives' or more specifically, 'de-participle adjectives' – an adjective derived from the participle from a verb. (Huddleston, 1988). While there are various processes by which adjectivalisation in English can be created, de-participle adjectives are one of the prominent kinds of adjectives commonly used in the English language. The form of adjectival participles can be very confusing for EFL learners. This confusion arises due to the fact that adjectival participles and verbal participles closely resemble one another in form. (ibid). Existing as a present participle that serves an adjectival function, adjectival participles can fulfil any position in the sentence that other adjectives can.

2.1.2 Differentiating between Adjectival Participles and Verbal Participles

With the general ambiguity surrounding the definitive identification of adjectival participles from their verb counterparts, this uncertainty becomes an issue for EFL learners with regard to adjectival form as well as meaning. Embick (2004) argues that instructors typically teach students to distinguish adjectival participles from verbal participles based on the stative (adjectival) or action (verbal) meaning of the participle. In the analysis of his own research, he found out that to differentiate

between verbal participles and adjectival participles, the internal syntactic structure of the participle must be taken into consideration. Going on the same line, Brekke (1988) points out that verbs can denote permanent properties, and stage-level adjectives denote transitory eventualities. Therefore, the syntactic behaviour and distribution of the participles must be examined.

In addition, one-way students can use to help them differentiate between the two types of participles is through using an intensifier test – to use or find an intensifier such as 'very' before the participle. Placing such intensifiers can readily identify the participle as an adjective or verb, and since an intensifier before the verb is ungrammatical, this process will immediately reveal the adjectival form of participles. Borer (1990) agrees with this view that the participles that can be modified by 'very' can safely be classified as adjectives.

Another factor which students can depend on to distinguish verbal participles from adjectival participles is the prenominal position of the participle. If the participle occurs in such positions; before the noun, and more specifically the participles of intransitive verbs, then the participle is clearly an adjectival one. Besides, if these positions are indeed exclusively adjectival, these facts unequivocally suggest that all the participles have an adjectival reading. This is what led Borer (1990), Bresnan (1996), and Parsons (1990) to claim that all present participles can be adjectives. Almost the same point of view regarding this was claimed by Huddleston (1988). He believes that for the participles to function as adjectives, they have to occur attributively as well as predicatively in addition to testing the participle by using one of the modifiers such as 'very or too'.

However, with regard to meaning, many EFL students struggle with participles using– ing and – ed that originate from emotive verbs. Emotive verbs are verbs such as intrigue, please, and excite that convey emotion (Robinson, 2020). Additionally, according to Celce - Murcia & Larsen-Freeman (1999: 389), 'non-native speakers

tend to overgeneralize the – ing participle and produce sentences such as I am interesting in sports'. In this occasion, interesting is used to refer to the person experiencing the emotion. However, grammar textbooks used in most English as foreign language classrooms point out that – ed is used to refer to the experiencer, and – ing to the cause of the experience.

2.1.3 Translating English Adjectival Participles into Arabic

One way to test Libyan EFL learners' awareness of adjectivalization is by asking them to render such participles into their first language. In this case, translating adjectival participles can work as a tool to show if students can identify participles used as adjectives and if they can differentiate between the different ways of using the two kinds of adjectival participles when translating them into their correct Arabic equivalents.

One reason for using translation in recognizing participles and other language issues is that many teachers find translation useful in foreign language teaching and learning. (Mohamed, 2014). Specifically, some English as a foreign language teacher, who use translation in their EFL classes, claim that translation is very helpful in facilitating the process of teaching, especially with low-level students, and in clarifying grammatical and lexical concepts as well. In an attempt to shed light on the importance of using translation as an assessment tool in second language classrooms in Libya, Al-Mansouri (n.d.: p.1) points out that "through analysing the syntactic errors made by Libyan students, we can argue that translation can prove to be a very useful pedagogical tool to learn grammar, syntax, and lexis of the target language".

2.2 Related Studies

In a bilingual corpus-based study titled 'On Translating English Participle Phrase Modifiers into Arabic: A Corpus-Based Study', Mansour (2013) uses data taken

from five English novels and their Arabic equivalents to test how English phrase modifiers can be translated into Arabic. The results of this study which was based on making comparisons between English participle phrase modifiers into Arabic show that 'the Arabic structural adjustments used to translate English PPMs fall into two categories: adverbials and adjectivals' (ibid: 1).

The study comes to the result that '…bilingual studies can reveal the linguistic characteristics of a single language and cross-linguistically between two or more languages' (ibid: 1). That study is similar to the current study in that it is interested in studying how the constituents of English adjective phrases are translated into Arabic. However, it is very different from the current study, which uses translation into Arabic as a method of measuring Libyan EFL learners' knowledge of adjectivalisation.

Concerning the importance of using translation to assess the knowledge of second-language learners, Mohamed (2014) has done a study titled, 'Use of Translation in the Classroom by EFL Teachers in Libya: a descriptive study'. The aim of that study was to assess and explore the attitudes of EFL teachers in Libyan towards using translation as a tool in their classrooms. It included a number of Libyan teachers in Tripoli and nearby areas. It was based on collecting data via a questionnaire from 171 teachers of English holding different qualifications and teaching English at universities, higher institutes, language centres, and schools.

The findings of this study confirm the fact that translation is widely used in Libyan EFL classrooms as 'a technique to check students' understanding, help students clarify the meanings of linguistic units, increase students' vocabulary, develop students' ability of contrastive analysis, and assess students' overall language learning' (Mohamed, 2014: 27). Thus, these findings support the use of translation in foreign language teaching. This study is similar to the current study in that they are interested in using translation in EFL classrooms in Libya. However, the current

study is different in that it actually uses translation as a method to assess the participants' knowledge of a certain grammatical topic, while Mohamed's study (2014) explores teachers' attitudes toward this use.

Mohamed (2014: 29) refers to another study conducted by Al-Mansouri from the University of Benghazi. It was an unpublished research paper titled, 'Translation a Teaching Technique in ELT Classroom'. The aim of that study was to examine the pedagogical role of translation in teaching English as a foreign language. The findings, which came as a result of analysing syntactic errors made by Libyan students, came to the result that translation can be a very useful pedagogical tool to teach and learn grammar, syntax, and lexis of the target language.

As pointed out by Mohamed (2014), two of the conclusions drawn from that research reported that translation is a useful technique not only to save time but also to provoke discussions and raise students' awareness of the interaction between the first language and the target language. The other result demonstrated using translation as a testing technique and showed its ability to be very helpful in shedding light on the nature of learners' interlanguage system and pointing out structure difficulty in both languages.

Therefore, it is seen that translation can play a significant role to check students' understanding, help them clarify the meanings of linguistic units, and increase their skills and abilities in different syntactic structures in the target language. In the current study, one of the two methods which were used to assess EFL students' ability to differentiate between verbal and adjectival participles is to render these English participles into their first language (Arabic).

3. Research Design

A mixed-method approach was adopted by the researcher to conduct the current study as it analysed qualitatively as well as quantitatively data to find out possible

explanations for the recognition and dealing with English adjectival participles among EFL students in the Department of English, Faculty of Arts at Misurata University. In addition, this study was carried out to explore the various ways in which Libyan EFL learners render the English de-participle adjectives into Arabic. Hence, descriptive statistics was used to highlight the awareness of using and translating the adjectival participles in this case. This approach contained a two-part test, a multiple-choice test, and a translation test to provide adequate clarification for second language learners' awareness of adjectivalisation.

Participants and Setting

30 Libyan undergraduate EFL students joining the Department of English in the Faculty of Arts at Misurata University participated in this study. Because of the fact that a translation test was going to be used to gather data, the participants were chosen from Translation III course students in the fall semester of 2022/2023, as the researcher assumed that they are going to be good enough at translation to provide clear indication about their awareness of the process of adjectivalization within the English language. Another reason for choosing this group of participants is that they were in their last year of studying at this department (From the seventh and the eighth semesters) which makes them a good sample of participants to test whether this process of adjectivalisation is covered in the syllabi used in teaching English grammar in the department or not.

Research Instrument

For the aim of gathering data needed for this study, the researcher used a test which consisted of two prominent sections, each of which held different types of questions to be answered by the students. The first test part involved 10 multiple-choice questions to measure students' understanding of adjectival participles by testing if they will be able to differentiate them from verbal participles, and by testing their

knowledge of the different usages of present and past participle forms when used as adjectives in English sentences. On the other hand, the second part of the test had a number of 10 English adjectival participles put within 10 different sentences and the participants were asked to translate them into Arabic.

Among the questions of each part, a number of dummy items were included in order to blur the main focus of the study, and they were not taken into account while analysing the data. They included items of simple present and past verbs, past passive voice, and past progressive tense forms as well. For the second test portion, past participle verbs and present participles used as nouns in the sentences, which the students were asked to translate, were also considered dummy items as well.

Procedure

Data Collection

The researcher distributed the test to the students of Translation III course in 2022. After gathering the required information, the data were analysed using proper descriptive statistical techniques. In the data analysis process, students' marks for correctly answering the test questions were the major indicator of their adjectivalisation awareness, and they were gathered, calculated, and then divided into groups based on their total percentages.

Data Analysis

The present study deals with quantitative as well as qualitative data through the research instrument. For this reason, the researcher used statistical thematic techniques to appropriately analyse the given data. To start with working on the first part of the test, students' correct answers were given marks and were put into groups based on their percentages. Each question included in this part was given two marks, as it includes two options to be chosen by the participants simultaneously. Consequently, students' number of each group, their marks of correctly answering

the questions, and their percentages were taken into consideration while quantitatively analysing data of this part. As this part also testifies students' awareness of the present and past forms of adjectival participles besides distinguishing them from their verbal counterparts, the researcher followed the same statistical technique of quantitatively analysing the related given data.

Coming to the other part of the test, the researcher statistically and thematically analysed students' Arabic equivalents of the involved adjectival participles in each sentence. Similarly, each participant was given one mark for each correct translation of the target adjectival participle included in the sentences. Though the possible Arabic translations differ from one student to another, students' Arabic equivalents of each de-participle adjective involved in each sentence were analyzed separately by the researcher. After that, the researcher divided the given data in this part into groups based on the way students translated these adjectives into Arabic with the number of students who gave every translation.

4. Results and Discussion

This chapter presents the results of the study instruments (a multiple-choice test and a translation test) that were used to investigate Libyan EFL learners' awareness of adjectivalisation in English. The first part of this chapter presents the overall marks got by the participants in the used test, and the last part shows in detail the thematic analysis of the students' translations. A discussion will follow the results to clearly illustrate the outcomes of the conducted test.

4.1 The Overall Analysis of the Two Parts of the Test

This part introduces the general findings obtained from the participants' answers which are considered as proof of their ability to recognize the participles used as adjectives and translate them correctly into Arabic. The answers to all the test 30 questions were counted, calculated, and divided into groups based on the students'

marks got when answering these questions correctly. Many dummy items or questions were involved in these two testing parts as normal questions to hide the main focus of the exam so that the participants' responses would not be affected by knowing the real purpose of testing them.

Table No. (1): Students' scores of the two-part questions of the test.

Number of students	Mark out of 30	Percentage
3	30	10%
2	29	6.67%
2	28	6.67%
4	27	13.33%
2	26	6.67%
4	25	13.33%
1	24	3.33%
1	21	3.33%
1	20	3.33%
2	19	6.67%
3	18	10%
1	17	13.33%
3	16	10%
1	14	3.33%

As can be noticed in Table No.1 above and pie chart No.1 below, the scores of the participants which were based on their correct answers to the exam questions refer to the idea that these participants were very different in how they recognized participles used as adjectives. Only three participants, (10%) of the total number of the students who participated in this test got the final mark as they correctly recognized the adjectival participles in the first part of the test, and translated them into their correct Arabic equivalents in the second part. Meanwhile, 2 students (6.67%) of the participants' total number scored 29 points in answering the test questions, and two (6.67%) of them got 28 out of 30 points.

Moreover, 13.33% of the respondents got 27 points, 6.67% of them got 26 points, and 13.33% of them got 25 points in doing the test. The test results showed that only one student (3.33%) of the participants scored 24 points while answering the questions, only one other student (3.33%) of them achieved 21 points, and another student (3.33%) got 20 points. Two students (6.67%) got 19 points in doing the test, three (10%) of them got 18, and only one student (3.33) achieved 17 points. While 3 students (10%) of the total number of the respondents got 16 points in translating and dealing with de-participle adjectives, only one student (3.33%) got 14 points in doing so.

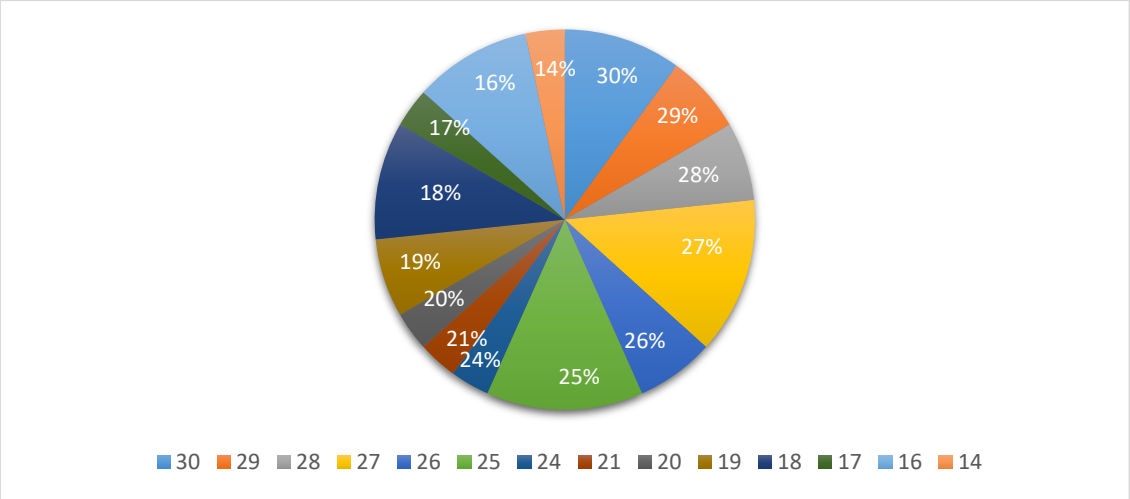


Figure (1): Students' percentages in answering the two parts' questions

4.2 Recognizing Adjectival Participles by Libyan EFL Students

The first part of the test included multiple-choice questions in which each question is followed by three answers and each answer includes two options to test if the participants can easily and simultaneously choose the correct answer which involves two correct options as it was mentioned before. This is done in an attempt to encounter the students' awareness of differentiating between adjectival and verbal participles in English language. The results of this part show that the participating

students differently recognized these various forms including the present participle and the past participle forms used as adjectives.

In this first part of the study, the multiple-choice test examines the students' capability to differentiate between verbal and adjectival forms of the participles. Table No.2, and pie chart No.2 below represent the marks which the participants scored while answering the related test questions to indicate their knowledge of this syntactic matter. The total number of multiple-choice questions in this part was ten, and each question included two correct options to be chosen, therefore, twenty points were given for the correct answers to these questions.

Table No. (2): Students' scores in the multiple-choice question which tested their ability to differentiate between verbal and adjectival participles

Number of students	Mark 20/20	Percentage of students
5	20	16.67%
4	19	13.33%
4	18	13.33%
3	17	10%
1	16	3.33%
2	13	6.67%
2	12	6.67%
1	11	3.33%
6	10	20%
2	7	6.67%

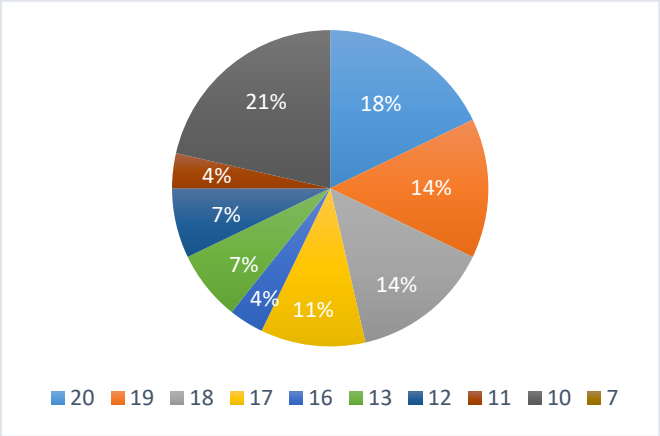


Figure (2): Students' percentages in differentiating between verbal and adjectival participles.

In answering the questions of this part, 5 students (16.67% of the total number of participants) were able to correctly differentiate between verbal and adjectival participles in the test and got a full mark in this part. Two groups of participants consisting of 4 students (13.33%) each scored 18 and 19 points respectively while answering this question. Whereas 3 students (10%) got 17 points in this portion, only one student (3.33%) got 16 out of 20 in this case.

Moreover, the study findings indicated that only two students (6.67%) got 13 points for recognizing participles as adjectives and differentiating them from verbal participles. The same number of students (6.67%) got 12 points on this task. When it comes to the point of 11, only one student (3.33%) got this score, and in contrast, six students (20%) scored 10 points while approaching the participles as adjectives. Finally, point 7 was calculated for only two students (6.67%), as their recognition of this usage of participles as adjectives was limited.

Among the criteria, by which EFL students' knowledge of adjectivalization was tested, is their ability to reach the adjectival participles as real adjectives, rather than verbs or nouns. The researcher examined the participants' awareness by asking them to answer multiple-choice questions asking about the correct present and past forms

of adjectival participles, in particular, used as adjectives and included in a number of questions within the test.

Table No. (3): Students' progress in recognizing the present and past forms of adjectival participles

The present form of adjectival participles			**The past form of adjectival participles**		
Number of students	Mark	Percentage	Number of students	Mark	Percentage
6	8	20%	15	6	50%
7	7	23.33%	5	5	16.67%
4	6	13.33%	6	4	20%
5	5	16.67%	3	3	10%
3	4	10%	1	2	3.33%
2	3	6.67%			
3	2	10%			

As represented in Table No.3 above, the total number of questions asking about the present adjectival participles was eight, and about 6 (20%) of the students correctly chose this form to prove their clear understanding of the correct use of present participles as adjectives describing things. Whereas 7 (23.33%) of the respondents got 7 points out of 8 in this part, and 4 participants (13.33%) scored 6 points as they properly chose the present participle adjectives depending on their position within the sentences. A percentage of 16.67% of the participants (5 of them) got 5 points in this part of the test, and 3 participants (10%) scored 4 points out of eight. In addition, only two students (6.67% of them) got 3 points in this test portion, and 3 students (10%) scored just 2 points in differentiating between the present and past participles used as adjectives.

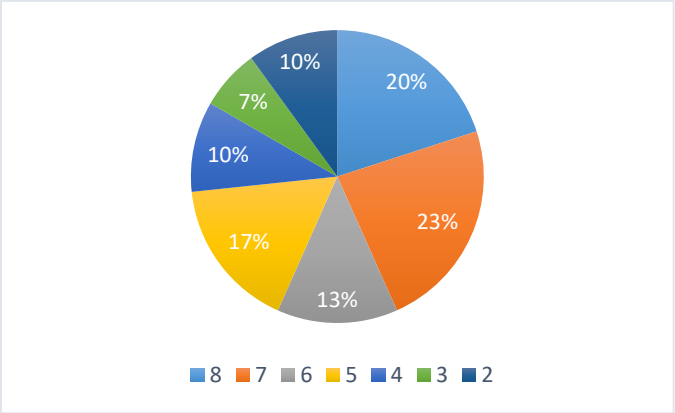


Figure (3): Students' percentages in recognizing the present participles used as adjectives.

Considering the past participles used as adjectives to describe people, the total number of questions examining the students in this aspect was six, and as clarified in Table No.3, half of the total number of the respondents (50%) correctly answered them. Five participants got 5 points out of 6 here as they correctly chose the past participles used as adjectives, a percentage (16.67%) of the total number of the participated students. Additionally, 6 students (20% of the overall number) got 4 out of 6 points. Whereas 3 students (10%) took 3 points in correctly choosing the past form of de-participle adjectives used to describe people in these sentences, and only one student (3.33%) got just two points in that.

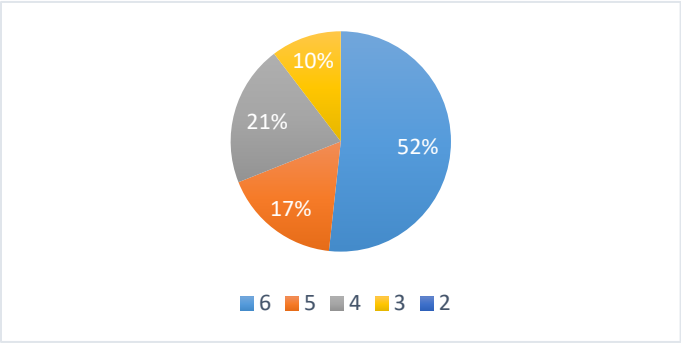


Figure (4): Students' percentages in recognizing the past participles used as adjectives.

4.3 Translating English Participles used as Adjectives into Arabic

The participating students were divided into four groups according to the marks they got in the second part of the test in which they were asked to translate adjectival participles into Arabic, and their marks in this part of the test were out of 8, as illustrated in table No.4 below. In the first group, there were 4 respondents (13.33%) who got a full mark in rendering the adjectives into Arabic. On the other hand, eleven students (36.67% of the participants) successfully translated seven participle adjectives into their Arabic equivalents. Meanwhile, the third group included 10 participants (33.33% of the total number) who correctly translated six adjectival participles and got 6 marks out of 8. Lastly, only five students (16.67 of the total number of them) properly translated five of the 8 participle adjectives included in this part of the test, so they scored five points in that.

Table No. (4): Students' scores in translating English Adjectival participles into Arabic

Number of students	Point	Percentage
4	8	13.33%
11	7	36.67%
10	6	33.33%
5	5	16.67%

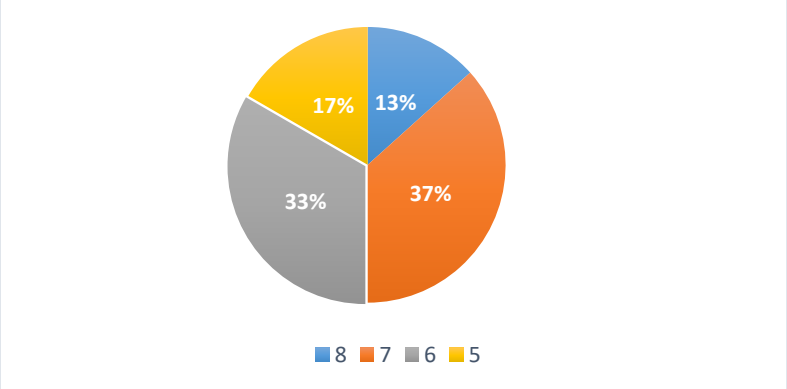


Figure (5): Students' percentages in translating English adjectival participles into Arabic

The Arabic translations of the involved adjectival participles done by the students are represented here with the various percentages of the participants' responses. Each sentence is analysed separately to quantitatively as well as qualitatively present the students' progress of rendering these adjectival participles, besides the other possible renderings of the participles by done the respondents.

To start with the first sentence involved in the test, 'The approaching deadline hung over the heads of all the people in the office'. The majority of the participants with a percentage of 80% translated this sentence's adjectival participle (Approaching) into its Arabic equivalent "النهائي". Whereas 6.67% of the respondents chose the Arabic equivalent "الأخير" to be their own translation, 6.67% picked up the Arabic adjective "المقترب" to represent the appropriate Arabic translation of this adjectival participle. Finally, 6.67% of the participants left the involved participle without a translation as can be seen in Figure 6 below.

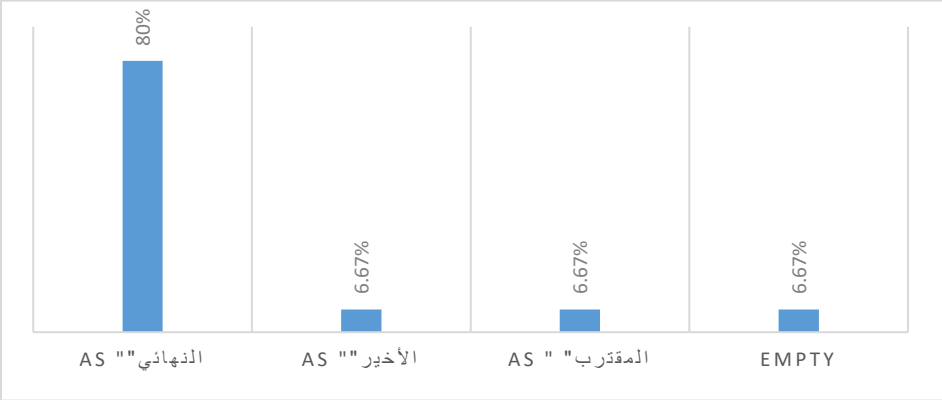


Figure (6): Translation of the adjectival participle 'Approaching' into Arabic

The second sentence 'He was embarrassed when he arrived late for class' involves the participle 'embarrassed' which was translated differently by the participants, as 66.67% of them correctly chose the Arabic equivalent "محرجًا", 33.33% of them decided to render it as "شعر بالإحراج" which shows their attempt to use an Arabic

verbal clause instead of an Arabic adjective in this case as can be noticed from Figure 7 below.

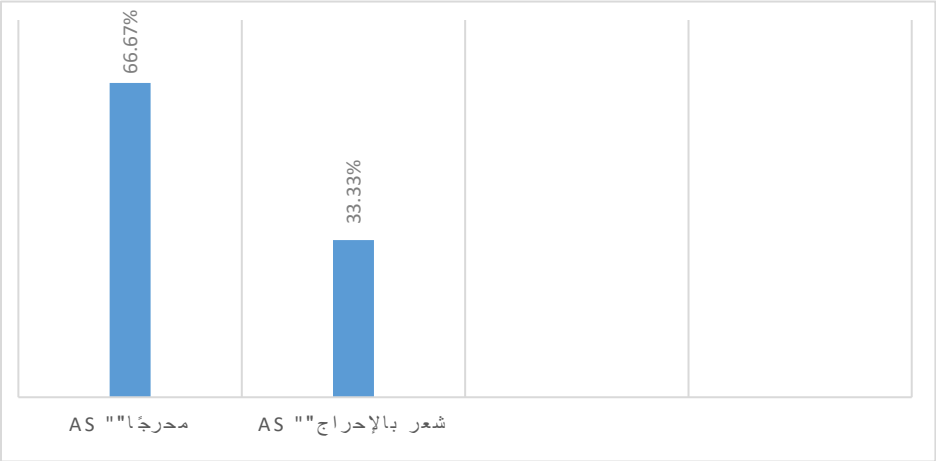


Figure (7): Translation of the adjectival participle ‘Embarrassed’ into Arabic

Whereas a high percentage of the respondents (76.66%) agreed to choose the Arabic adjective "مخفوقة" to translate the adjectival participle ‘Beaten’ included in the third sentence, ‘The recipe calls for three beaten eggs’, only 23.33% of them decided to make it as the Arabic prepositional phrase "للخفق" as can be seen in Figure 8.

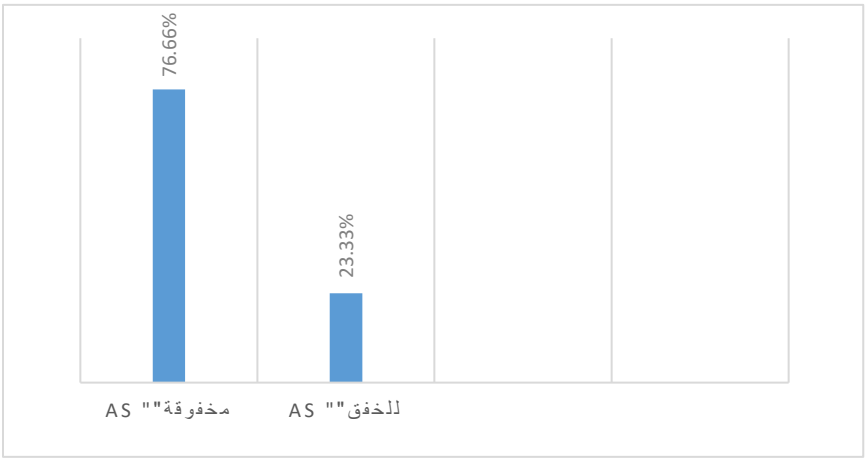


Figure (8): Translation of the adjectival participle ‘Beaten’ into Arabic

The fourth sentence involved in the test was ‘He was concerned about the rapidly falling share prices’, and about half of the students (66.67%) used the Arabic adjective "قلق" to properly render the English participle adjective ‘concerned’ into Arabic. On the other hand, about 20% of them used a verbal phrase in Arabic to convey the meaning, which was "شعر بالقلق". In addition, 13.33% of the participants used a similar translation as "أعرب عن قلقه" to be their own answer as can be noticed in Figure 9.

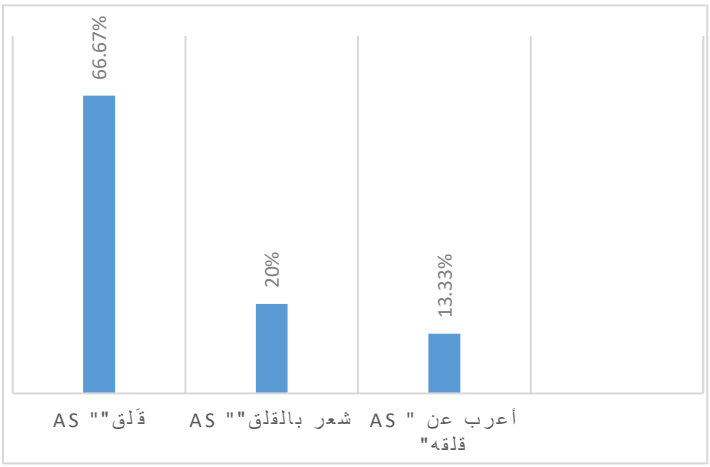


Figure (9): Translation of the adjectival participle ‘Concerned’ into Arabic

Almost all the participating students with an average of (96.67%) have translated the participle adjective ‘Broken’ included in the fifth sentence ‘On the top of the cupboard was a badly broken vase’ as "مكسورة", while only one student (3.33%) chose "محطمة" to be his/her own translation of the adjective here as can be seen in Figure 10.

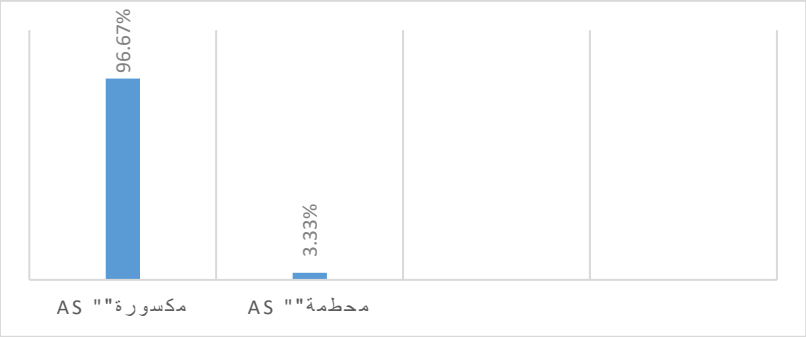


Figure (10): Translation of the adjectival participle ‘Broken’ into Arabic

The test sixth sentence was ‘Butterflies are fascinating creatures. About 36.67% of the participants translated the participle adjective ‘Fascinating’ included in this sentence as "رائعة". In contrast, 30% of the students selected "مذهلة" to be their Arabic equivalent of this adjective, 20% of them used "فاتنة" as the appropriate Arabic equivalent in this case, and lastly, 13.33% of the respondents used another similar Arabic equivalent "جذابة" which was their own answer. In all the previous answers, the participants were able to recognize the present participle Fascinating as an adjective and they were able to choose an appropriate Arabic equivalent as can be noticed in Figure 11.

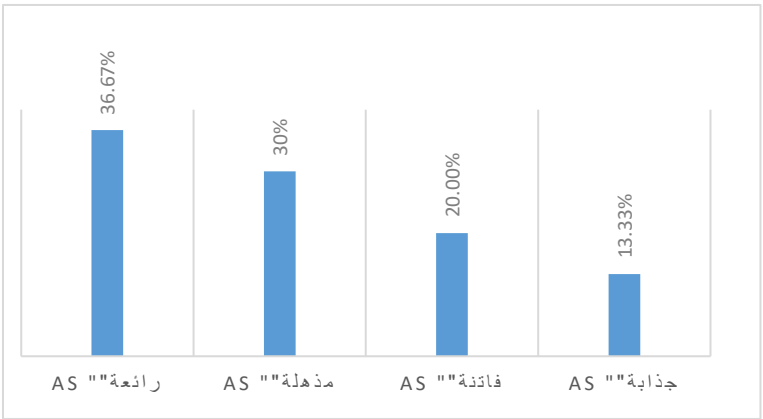


Figure (11): Translation of the adjectival participle ‘Fascinating’ into Arabic

The majority of the students (93.33% of them) decided to pick "مكسور" as their appropriate Arabic adjectival equivalent of the adjectival participle 'Broken' involved in the seventh sentence 'The doctor fixed the patient's broken bone'. However, only two participants (6.67% of them) changed its grammatical structure in Arabic and used a past passive voice form instead as "الذي كُسر" as can be noticed in Figure 12 below.

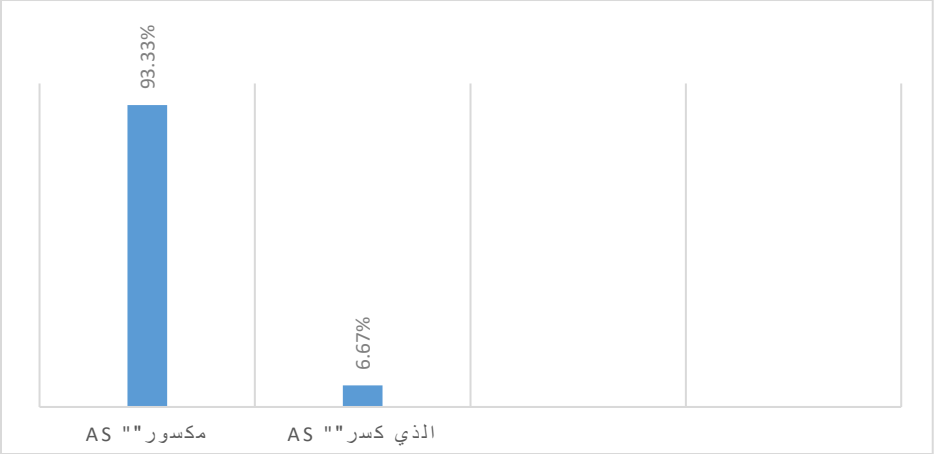


Figure (12): Translation of the adjectival participle 'Broken' into Arabic

Different interpretations were given by the participants for the adjectival participle 'Beaten' in the last test sentence, 'I am always looking for trips that are off the beaten track'. To begin with, 76.67% of the participants translated the past adjectival participle as "خارجة عن المسار المألوف", whereas only 10% of them rendered it into Arabic as "التي تخرج عن المسار المألوف" believing that inserting a verbal phrase can perfectly get the Arabic equivalent. Moreover, 6.67% of the participants used " بعيدة عن الزّحام" to be their own translation in this case, and only one student (3.33%) translated it into"غير عادية". Finally, only one student (3.33%) did not try to translate this adjectival participle into Arabic as shown in Figure 13.

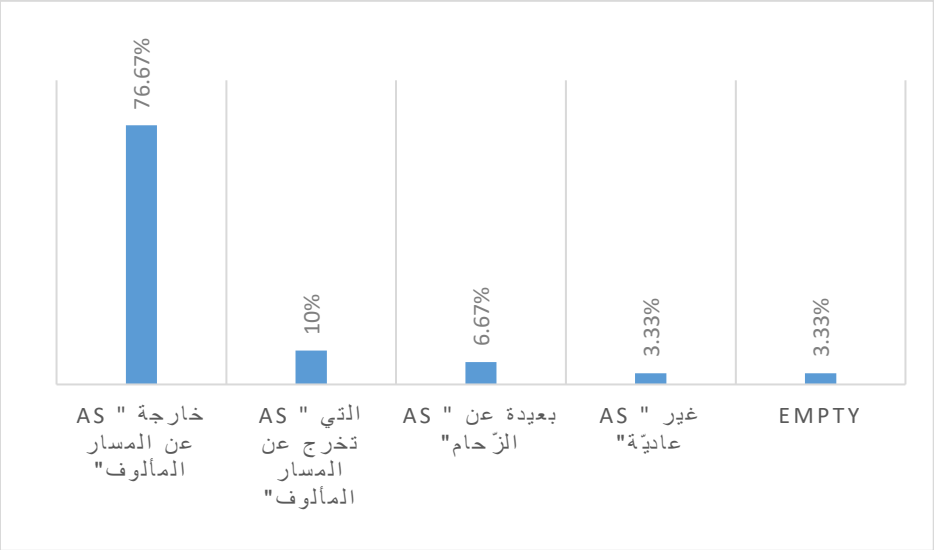


Figure (13): Translation of the adjectival participle 'Beaten' into Arabic

Discussion

In this study, a test consisting of two prominent parts was conducted to investigate whether undergraduate Libyan EFL students are aware of the process of adjectivalisation by which some English verbs in their participle and progressive forms come to be used as adjectives. The participants' answers to the grammar multiple choice test and the translation test (as represented in the tables and charts above) referred to the fact that Libyan undergraduate students in the Department of English, Faculty of Arts at Misurata University obviously came across some problems in recognizing and being aware of the fact that past and present participle verbs can be used as adjectives in English language.

Part of this study's focus was to check the students' awareness of adjectivalisation and whether they are capable to differentiate between two forms of participles – verbal and adjectival. The participants responded to these questions differently, showing their disparate knowledge of these forms within the English language. The

results proved one of the study's hypotheses that the target group of Libyan EFL learners has a limited ability to properly distinguish the adjectival form of participles from their verbal one. The researcher found out that students had inadequate knowledge to recognize participles used as adjectives correctly.

As the researcher believed that Libyan EFL students in the Department of English would encounter some difficulties in recognizing and differentiating between present and past participles when used as adjectives. About half of the respondents successfully recognized the past form of the participles used as adjectives, while some of them appropriately adhere to the present adjectival participles. Therefore, the various ways by which EFL students use these two forms strongly show that the participating Libyan EFL learners have issues in recognizing the difference between present and past participles used as adjectives which needs to be taken into consideration.

As Mansour (2013) demonstrated cross-linguistic studies are more crucial than monolingual studies due to their ability to be illuminating, the researcher sought to test this hypothesis on Libyan EFL learners' translation abilities of this specific structure. The researcher assumed that Libyan EFL students would commit some mistakes while finding the proper Arabic equivalent adjectives. However, these students obviously showed their good capability of rendering the involved participle adjectives into Arabic language. Moreover, their various equivalents of the adjectival participles demonstrate their cross-linguistic adherence to deal with what are called de-participle adjectives.

5. Conclusion and Recommendations

Conclusion

University students can face various problems while learning a foreign language, and grammar mistakes committed by second language learners can obviously be noticed

throughout their performance. One of the noticeable mistakes that EFL students commit is the fact that they do not differentiate between the different types of participles in English. The fact that participle forms can be used for totally different purposes and the fact that they can be classified as belonging to different parts of speech at the same time can confuse the learners because the different forms and functions of these types are somehow close to each other. Concerning Arabic learners of English involved in this study, rendering these participles into Arabic strongly shows the students' possible capability of differentiating and recognizing such syntactic structures.

Adjectival participles or de-participle adjectives are different types of adjectives in English, and the ability to differentiate them from the other type, verbal participles, is crucial to test the students' recognition of them. This study aimed at investigating Libyan EFL university students' awareness of this specific process of forming adjectives in English grammar. The participants were examined to find out if they would be able to approach these adjectival participles as real adjectives, not as verbs or nouns. The research also tried to measure Libyan students' knowledge of these adjectives by investigating their ways of finding an appropriate Arabic equivalent for them.

Using a two-part test, it was concluded that a few students (16.67% of them) could differentiate between adjectival and verbal participles properly. Moreover, the test proved that half of the participating students (50%) were able to recognize the past participle forms used as adjectives to describe people which was higher than the students who recognized the present participles used as adjectives to describe things as this group included just 20% of the participants. In addition, the results of the study show that the majority of the respondents were able to render most of the adjectival participles included in the translation test sentences properly into Arabic.

This result may encourage the use of translation as an assessment method in second-language grammar classrooms.

Recommendations

Based on the results and conclusions gathered from this study, the following are recommended:

1. Adjectivalisation is one of several processes for creating adjectives in English. This is due to the fact that adjectivalisation plays a major role in producing constructive language and developing a good understanding of different language structures and fields. Accordingly, adjectivalisation serves as a linguistic syntactic creation that promotes appropriate language usage.
2. English departments should provide required sessions for both students and instructors about the awareness of these kinds of adjectives, showing their forms, use, and meaning within the language.
3. Including adjectival participles in classroom dealings as part of an efficient teaching process can enhance students' grammatical recognition of this construction.
4. Target students' use and awareness of the adjectival function of participles reflects the extent to which they learn and approach this process.
5. Translators should pay more attention to this particular form as they need adequate knowledge of it in both languages.
6. For any further researchers and studies, they should focus more on utilizing the process of adjectivalisation and its impact on students' performance.

References

- Al-Mansouri, E. (n.d). Translation as a teaching technique in ELT classroom. Unpublished paper, Benghazi, Libya.
- Arono, A., & Nadrah, N. (2019). Students' difficulties in translating English text. JOALL (Jornal of Applied Linguistics and Literature), 4(1), 88-99.
- Azar, B, S. (2002). Understanding and using English grammar (3rd ed). White Plains, NY: Pearson Education.
- Borer, H. (1990). V+ ing: It walks like an adjective; it talks like an adjective. Linguistic Inquiry.21, 95-103.
- Brekke, M. (1988). The experiencer constraint. Linguistic Inquiry.19, 169-180.
- Bresnan, J. (1996). Lexicality and argument structure. Paper given at the Paris Syntax and Semantics Conference.
- Briem, J., & Loewenthal, K. (1968). Immediate recall of nominalization and adjectivalisation. Psychonomic Science, 11, 209.
- Celce – Murcia, M. & Larsen – Freeman, D. (1999). The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course (2nd ed). USA: Newbury House / Heinle & Heinle.
- Croft, W. (2003). Typology and universals. Cambridge: Cambridge University Press.
- Embick, D. (2004). On the Structure of Resultative Participles in English. Linguistic Inquiry. 35(3), 355-392.
- Hale, K., & Samuel, J. K. (2002). Prolegomenon to a theory of argument structure. Cambridge MA: The MII Press.
- Huddleston, R. (1988). English Grammar: An outline. Cambridge University Press.
- Mansour, M. (2013). On Translating English Participle Phrase Modifier into Arabic: A Corus-Based Study. Journal of Faculty of Arts. 29. Ben-suef University.
- Meltzer-Asscher, A. (2010). Present Participles: Categorical classification and derivation. Lingua. 120(9), 2211-2239.
- Mohamed, J. M. G. (2014). Use of Translation in the Classroom by EFL Teachers in Libya; A descriptive study. Arab World English Journal. 3, 27-40.
- Parsons, T. (2002). The Theta System – an overview. Theoretical Linguistics. 28: 3, 229-290.

- Robinson, J. (2020). An Instructional Approach to Adjective Form, meaning, and Use. https://www.academia.edu/6079071/An_Instructional_Approach_to_Adjective_Form_Meaning_and_Use

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات

ناصر عون الله عازم السلمي
ماجستير الإدارة التربوية، قسم الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية
nnhh0507@hotmail.com

أحمد بن سليمان الفايدي
أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على واقع القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (148) معلمة من معلمات المدارس الأهلية للبنات بإدارة تعليم جدة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة والمتمثلة في محورين: القيادة المُمَكنة، والاستغراق الوظيفي، تم اعدادها من قبل الباحثين بالاستناد إلى الأدبيات السابقة.

خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها؛ أن درجة ممارسة القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية من وجهة نظر المعلمات كانت بدرجة كبيرة جداً، وأن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمات في المدارس الأهلية كان كبيرًا جداً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات، وأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات ، وكانت الفروق لصالح المعلمات ممن أعمارهن أقل من 25 سنة، كما توجد فروق وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلمات ممن سنوات خبرتهم أقل من 10 سنوات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات وفقًا لمتغير المؤهل العلمي.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

وفي ضوء النتائج يوصي الباحثان بعدة توصيات أهمها؛ ر فع مستوى إدراك المعلمات بمدى تأثير عملهن على الفاعلية الكلية للمدرسة، والسماح للمعلمات باتخاذ القرارات المهمة بشكل سريع لتلبية احتياجات المستفيدين، والإيمان بقدراتهن على تطوير ذاتهن حتى ولو بدر منهن بعض الأخطاء، كما يوصي الباحثان بتخصيص جزء من الاهتمام لتحقيق الولاء للعمل، وتعزيز روح الانتماء له، وتوظيف الجهود الفكرية داخل العمل. وأخيرًا يوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات حول علاقة القيادة المُمَكنة بمتغيرات أخرى في البيئة المدرسية وذلك مع تزايد الاهتمام بتمكين العاملين كأسلوب إداري حديث يحقق العديد من الميزات في المنظمات.

الكلمات المفتاحية: القيادة المُمَكنة، الاستغراق الوظيفي، جدة.

Principals' Empowering Leadership and its Relationship to Job Involvement from the Perspective of Female Teachers in Private Schools

Nasser Aoun Allah Azem Al-Salami
Master of Educational Administration, Department of Educational Administration, College of Postgraduate Education, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia
nnhh0507@hotmail.com

Ahmed Al-Faidi
Assistant Professor, Department of Educational Administration, College of Postgraduate Studies, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to identify Principals' Empowering Leadership and its relationship to job involvement from the perspective of female teachers in private schools. The descriptive analytical method was used, and the sample consisted of 148 of female teachers working at the Department of Education in Jeddah using simple random sampling. The study implied the questionnaire as a main tool for the study.

The study concluded several results, the most important of which are; that the degree of Principals' Empowering Leadership was very high in addition, the level of

job involvement was very high too. The result showed also that there are statistically significant differences among study sample responses about the relationship between Empowering Leadership and job involvement due to age variable, and the differences were in favor of female teachers whose age is less than 25 years, and there are differences due to the variable of Years of experience, and the differences were in favor of female teachers whose years of experience are less than 10 years, and there were no statistically significant differences in the responses of the study sample about the relationship between Empowering Leadership and job involvement due to the educational qualification variable.

Based on results, the researcher recommends several interventions, the most important of which are; Raising the level of female teachers' awareness of the impact of their job on the overall effectiveness of the school, allowing female teachers to make important decisions quickly to meet the needs of beneficiaries, and believing in female teachers' abilities to develop themselves even if they made some mistakes. Finally, the researchers recommend further studies on the potential leadership relationship with other variables in the school environment, with increasing attention to empowering workers as a modern management method that achieves many advantages in organizations.

Keywords: Principals' Empowering Leadership, Job Involvement, Jeddah.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

1. مقدمة

يشهد واقعنا المعاصر جملة من التطورات والتغيرات السريعة والمتلاحقة في مختلف مجالات الحياة والتي فرضت عل المؤسسات ضرورة الاهتمام المورد البشري باعتباره أحد أهم الركائز الأساسية في منظمة إذ ترتبط فاعلية المنظمة بمستوى كفاءة العنصر البشري فيها، وقدرته على العمل ورغبته فيه، ولاسيما عندما يكون العمل جزءا مركزيا في حياته، وذلك من خلال الاهتمام بجودة الحياة الوظيفية، وتطويرها وتحسينها وجعلها

مصدر قوة لهذه المؤسسة، بما يحقق الرضا الوظيفي للعاملين وتجعلهم أكثر التزاما واستغراق في العمل (بن شميلان، 2019).

ويعبر الاستغراق الوظيفي عن اندماج الفرد مع وظيفته والذي يعد أحد متطلبات النجاح في الحياة الوظيفية، وبالتالي فإن الاستغراق الوظيفي يعتبر المفاتح الرئيسي للنجاح التنظيمي، فالأفراد العاملون الذين ليس لديهم مستوى عالي من الاستغراق الوظيفي في منظماتهم سيمكن المنظمة من الاحتفاظ بالمواهب وتحسين الأداء التنظيمي (ميا ومزيق، 2017).

ووفقًا لزوين والحسناوي (2018) فإن الاستغراق الوظيفي يوضح العلاقة الجدلية القائمة في الشخص الذي يقود الطاقة الشخصية المادية المعرفية العاطفية والعقلية بأداء دور العمل من وجهة، ودور العمل الذي يسمح لهذا الشخص في التعبير عن نفسه من جهة أخرى.

ويعبر الاستغراق الوظيفي عن الارتباط العاطفي للعاملين تجاه المنظمة ويمثل مؤشرًا فعالًا في الحد من السلوكيات السلبية للعاملين فيها، مثل الغياب عن العمل ومعدل دوران العمل، وبالتالي على المنظمات الاهتمام به من خلال تبني مفاهيم استراتيجية حديثة في التسيير الإداري، والتي من بينها التمكين حيث يعد أسلوب حديث في الإدارة يعتمد على دعم المرؤوسين وإشراكهم في اتخاذ القرارات ومنح الصلاحيات وتوزيع المهام والمسؤوليات مما يدعم قدرات ومهارات العاملين وتنمية روح التعاون مع المرؤوسين وبالتالي تكوين الثقة بين الإدارة والعاملين (شبوعات وعيشاوي ومناصرية، 2022).

والقيادة المُمَكنة تعمل عل تحويل السلطة نحو اللامركزية كوحدة أساسية من وحدات التغيير التنظيمي لذا تلجأ الإدارة العليا في المنظمات إلى أسلوب التمكين بمشاركة رؤساء الأقسام في عملية صنع القرار بهدف رفع مستوى الدافعية والحالة المعنوية لديهم مما يدفعهم لمزيد من الإنجاز الذي يعود بالفائدة على عملية تطوير المؤسسة (الأغا، 2018).

والتمكين الإداري هو مصطلح يصف كيفية قيام الموظفين بصنع القرارات بأنفسهم وبشكل مستقل دون الرجوع إلى المدير، وهو ما يسرع من عملية اتخاذ القرارات وتحرير الطاقات الإبداعية لدى الأفراد المتمكنين (محمد، 2019).

وفي ضوء ذلك تؤكد العديد من الدراسات كدراسة القرني (2020) ودراسة (ATIK، S.، CELIK & ، 2020) على أن القيادة المُمَكنة تعتبر عاملا حاسما يقود المنظمة إلى نتائج مرغوبة حيث تبين أن المرؤوسين يظهرون

مستويات عالية من الرضا وجودة الأداء عندما يعملون لدى قادة يشجعون الاستقلالية الإدارة الذاتية، والتعاون مع الزملاء.

والبيئة المدرسية شأنها شأن المنظمات العامة حيث يلعب مدير المدرسة دورًا بارزًا في التأثير على العاملين في المدرسة من إداريين ومعلمين، وهو ما ينعكس على نتائج العلمية التعليمية. وفي ضوء التوجهات الجديدة نحو اللامركزية في القيادة، وفي ضوء التحديات التي تواجه التعليم اليوم؛ أصبح من الضروري تهيئة البيئة المدرسية بحيث تلبي متطلبات المعلمين، وتدفعهم نحو تحقيق أفضل مستوى من الأداء، لمواجهة التحديات. ومن هذا المنطلق برزت فكرة الدراسة نحو التعرف على واقع القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات.

2. مشكلة الدراسة

برز مفهوم القيادة المُمَكنة كأحد المفاهيم التي شاع ذكرها في الأدب الإداري كمحصلة للاهتمام المتزايد بالقوى البشرية وتنمية القيادات والتحول من منطلقات مدرسة الإدارة العلمية إلى مدرسة العلاقات الإنسانية التي تعتبر الإنسان محور العملية الإدارية (Suleman، et. al.، 2021)، ويلعب الأسلوب القيادي في المدرسة دورًا هامًا في سير العملية التربوية والتعليمية ضمن حدود المدرسة حيث ينعكس الأسلوب القيادي على أداء المعلمين، ويعتبر تمكين المعلمين حافزًا للمشاركة الكفؤة وحمل المسؤولية من أجل تحقيق الأهداف التربوية (أبو قلبين، 2019). وفي ضوء ذلك أوصت دراسة القواسمة (2020) بضرورة تعزيز مستوى جودة بيئة العمل للعاملين واتاحة الفرصة للعاملين بالمشاركة في عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات، واهتمام الشركات بجودة بيئة العمل أكثر،

لم تعد إدارة المنظمات بالأسلوب التقليدي أمراً ممكناً في ضوء التحديات البيئية الداخلية منها والخارجية، الأمر الذي جعلها بحاجة ماسة إلى وحدات إدارية مرنة، وقادرة على التكيف مع تلك المتغيرات من خلال تهيئة بيئة العمل التي تلبي متطلبات وميول واتجاهات العاملين وتحقيق رضاهم الوظيفي (Imam،et. al ، 2020) ، وهو ما أكده أبو الهوى (2022) بضرورة التعرف على مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين باعتباره أحد أهم الأبعاد اللازمة لفهم سلوكهم داخل المدرسة، لأنه يتضمن سلوكيات الأداء وتحقيق الرضا الشخصي داخل المدرسة، وأساس السلوك الموجه نحو الهدف، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة في التعرف على واقع القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمات من وجهة نظرهن.

3. تساؤلات الدراسة

بناءً على مشكلة البحث فإن التساؤل الرئيسي للبحث هو: هل يوجد علاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية بمكتب وسط جدة، وبين الاستغراق الوظيفي لدى المعلمات من وجهة نظرهن؟ ويتفرع من السؤال الرئيسي للدراسة الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة ممارسة القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة؟
2. ما مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمات في المدراس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة؟
3. هل يوجد علاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات؟

4. أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة في التعرف على واقع القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات، وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد درجة ممارسة القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة.
2. التعرف على مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمات في المدراس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة.
3. الكشف عن وجود علاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات.
4. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة).

5. أهمية الدراسة

- **الأهمية العلمية:**

تكمن أهمية الدراسة من أهمية القطاع التي تبحث فيه الدراسة الاستغراق الوظيفي فيه ألا وهو القطاع التعليمي والذي يعتبر حجر الأساس في تحقيق التنمية المجتمعية، كما تبرز أهمية الدراسة من أهمية القيادة المُمَكنة في ظل التطورات والتغيرات التي تشهدها المنظمات التعليمية، والتي فرضت على المديرين تغيير الأساليب القيادية التقليدية والتوجه نحو أساليب القيادة التشاركية والمُمَكنة، كما تكمن أهمية الدراسة من ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين القيادة المُمَكنة والاستغراق الوظيفي تعتبر الدراسة الحالية الأولى من نوعها على المستوى المحلي وبالتالي ستعمل على إثراء المكتبة العربية بدراسات جديدة.

- **الأهمية التطبيقية:**

تعد النتائج التي سوف تتوصل إليها الدراسة في هذا المجال مهمة لمدراء المدارس والعاملين في قطاع التربية والتعليم من خلال اطلاعهم على مستوى تطبيق القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية، كما يمكن أن تفيد الدراسة في توجيه الإدارات العليا في المؤسسات التعليمية نحو تعزيز عمليات التمكين الإداري لدى مديري المدارس ولتحقيق الاستغراق الوظيفي.

6. فرضيات الدراسة

- **الفرضية الأولى:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات.
- **الفرضية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات تعزى لمتغير العمر.
- **الفرضية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- **الفرضية الرابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

7. مصطلحات الدراسة

- **القيادة المُمَكنة:**

هي "نمط قيادي يعمل على تقاسم السلطة مع المرؤوسين من خلال سلسة من السلوكيات القيادية كالتأكيد على أهمية الوظيفة، وتوفير الاستقلالية الذاتية في صنع القرار، وإظهار الثقة في أداء الموظفين، وإزالة القيود العوائق الوظيفية، وتحسين الدوافع الذاتية المرتبطة بمهام الموظفين ومساعدتهم على التخلص من مشاعر الضعف والعجز" (القرني، 2020، ص.351).

وعرفها العتيبي (2020، ص.7) بأنها "نمط قيادي يتبناه قائد المدرسة كأسلوب تشاركي في القيادة بينه وبين المعلمين في صنع القرارات، من خلال الثقة بأدائهم وتعزيز أهمية العمل لديهم، بالإضافة إلى دعم استقلاليتهم وحرية تصرفهم في أداء مهامهم".

وتعرف القيادة المُمَكنة إجرائيا بأنها النمط القيادي الذي تمارسه مديرات المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة والذي يعمل على تعزيز معنى العمل، ومشاركة المعلمات في صنع القرار، وتحقيق الثقة بأداءهن، ومنحهن استقلاليتهن في اتخاذ القرارات.

- **الاستغراق الوظيفي:**

عرف أبو الهوى (2022، ص.13) الاستغراق الوظيفي للمعلمين بأنه "أحد أشكال الحماسة والمشاركة في التدريس بالشكل الذي يعكس أفضل مستويات الأداء لديهم، والكيفية التي يتم من خلالها بذل قصارى جهودهم لتحقيق المطلوب، وهو ما ينعكس على العديد من السلوكيات المتمثلة بالفخر بالعمل في البيئة المدرسية، والرضا الوظيفي الناتج عن اشباع الاحتياجات الأساسية، والشعور بالارتباط الوجداني بين الفرد وبين الآخرين".

وعرفه طرابلسي (2021، ص.39) بأنه "تركيبة من المكونات السلوكية الشعورية الإدراكية وأيضا الدرجة التي يصل إليها الموظفون للمشاركة في وظائفهم ويلبون من خلالها احتياجاتهم من مكانة واستقلالية بالإضافة إلى مدى التدفق والشغف في العمل".

ويعرف الاستغراق الوظيفي اجرائيًا بأنه الارتباط النفسي والاندماج المعرفي والعاطفي والاجتماعي لدى المعلمات في المدراس الأهلية في عملهم.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

الفصل الثاني: الإطار النظري

المبحث الأول: القيادة المُمَكنة

تمهيد

تعتبر القيادة هي جوهر العملية الإدارية، وقلبها النابض ومفتاح الادارة، وينبع دورها من كونها تقوم بدور أساسي يسري في كل جوانب العملية الادارية، فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لها لتحقيق أهدافها.

وفي ظل التغيرات والتطورات الي تشهدها المنظمات؛ برزت أساليب قيادية حديثة تستهدف تكوين فرق العمل المحفزة والمُمَكنة لدعم التنافسية، وذلك من خلال انتهاج أسلوب التمكين الوظيفي، بحيث تعمل المنظمات على حسن توجيه الأفراد وبناء قدراتهم، وربط أهدافهم الخاصة بأهداف المنظمة وتوفير المناخ التنظيمي الداعم لمشاركة العاملين، والاحترام المتبادل والشعور بالمسؤولية، والانتماء، وبث روح التعاون والولاء في العمل، وبالتالي الكفاءة والفاعلية في الأداء. (تومي، 2019)، ويتناول هذا المبحث القيادة المُمَكنة من حيث التعريف بمفهوم القيادة، والقيادة المُمَكنة والأهمية والأبعاد والأسس والنظريات.

1. مفهوم القيادة

يعتبر مفهوم القيادة من المفاهيم المعقدة والخصبة في آن واحد لارتباطها بأبعاد ومتغيرات عديدة من جهة، ولتعدد واختلاف تخصصات دارسيها وتنوع اهتماماتهم، واختلاف الرؤى والزوايا التي يتناولون من خلالها تعاريفهم للقيادة، من جهة أخرى. وفيما يلي نستعرض أبرز هذه التعريفات:

- أشارت دراسة علي وعلي (2019، ص.227) للقيادة على أنها "مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد على أو مع الجماعة، والتي تمثل محصلة التفاعل بين عدة عناصر أساسية، في موقف الممارسة القيادية، وتستهدف حث الأفراد على تحقيق الأهداف المنظمة بالجماعة بأكبر قدر ممكن من الفعالية، والتي تعني الكفاءة العالية في أداء الأفراد مع درجة كبيرة من الرضا، وقدرا عاليا من تماسك الجماعة".
- وعرفها جبريني (2016، ص.15) بأنها "تلك القدرة على التأثير في الأفراد لتحقيق المطلوب منهم من خلال عملية الإقناع، وهي محصلة للتفاعل بين سمات القائد والأتباع وخصائص المهمة".

- وعرفها ليكرت (1981) كما ورد في دراسة (عمار، وسرابقي، 2018. ص) على أنها "قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة وتوجيههم من أجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة".

- وعرفها (Zhang،et. al، 2018) بأنها "عملية تتضمن استخدام التأثير غير القسري لتوجيه وتنسيق أنشطة أعضاء الجماعة نحو انجاز أهداف المنظمة وهي سمات شخصية تتضمن مجموعة من الصفات والخصائص التي يمتلكها الأشخاص الذين يستخدمون هذا التأثير بنجاح".

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف القيادة بأنها العملية التي يستطيع القائد من خلالها أن يؤثر في مرؤوسيه ليحققوا أكبر قدر من الفاعلية والكفاءة في الأداء بهدف تحقيق أهداف المنظمة.

2. مفهوم القيادة المُمَكنة

انبثق مفهوم القيادة المُمَكنة من مصطلح التمكين، والذي يرجع أصله اللغوي إلى "مكن، يمكن، تمكينا، غيره من الشيء أي جعله في مقدوره، له في الشيء أي جعل له عليه سلطانا وقدرة" (بن مادية، 1991، ص.491).

ووفقا للقرني (2020، ص.351) فإن القيادة المُمَكنة تعرف من منظورين متداخلين وهما منظور تقاسم السلطة، ويقصد به "سلوكيات القيادة الرامية إلى تقاسم السلطة مع المرؤوسين أو تمنح المرؤوسين السلطة والمسؤولية، ومنظور الكفاءة الذاتية والقدرات النفسية، فينظر إليها كأسلوب قيادي يستهدف إزالة مشاعر العجز لدى الموظفين ورفع دوافعهم الداخلية لمتعلقة بأداء المهام".

بينما عرفها توي (2019، ص.15) بأنها "استراتيجية تنظيمية تنتهجها القيادة بهدف إثراء العاملين وظيفيا عن طريق منحهم حرية واسعة داخل المنظمة في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، واستقلالية في انجاز مهامهم من خلال توسيع نطاق تفويض السلطة، وتدريب العاملين، وزيادة مشاركتهم في إدارة المنظمة وحفز تميزهم لبناء كفاءتهم الفكرية تعزيز العمل الجماعي ع توفير الموارد المعلومات اللازمة ومناخ تنظيمي مناسب لتحقيق الأهداف التنظيمية".

ويرى مسعود (2018، ص.16) أن التمكين هو منح العاملين حرية أوسع لتعزيز الكفاءة الفكرية وتشجيع مهارات فريق عمل فعال داخل المؤسسة".

ومن خلال ما سبق يتضح أن القيادة المُمَكنة هي تبني القائد أسلوب قيادي يمنح تفويض السلطة للعاملين بحيث تتاح لهم الفرص في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وابداء الرأي فيما يتعلق بالوظيفة التي يشغلها.

3. أهمية القيادة المُمَكنة

تبرز أهمية القيادة المُمَكنة في تهيئة الفرص، وتوفير الموارد وتفويض الصلاحيات للمرؤوسين وإشراكهم في اتخاذ القرارات، وتحمل مسؤوليتها، وتحفيزهم على الابداع في العمل، وتقديم المكافآت لأصحاب المبادرات الإبداعية ودعم ثقتهم بالمنظمة، وتعزيز العمل بروح الفريق عن طريق العمل الجماعي. كما تعمل القيادة المُمَكنة على الاهتمام بتعزيز الثقة المتبادلة بين العامل والمنظمة عن طريق التعاملات الودية بين القائد المرؤوسين، وتقديم الدعم واستثارة الأفراد للمبادرات الإبداعية، ومكافأتهم عليها مما يحقق الرضا لديهم ويعزز ولاءهم التنظيمي بما يجسد الأهداف التنظيمية، إضافة إلى التحفيز المستمر للعمال عن طريق تحقيق حاجاتهم النفسية الاجتماعية بما يحقق ذواتهم (تومي، 2019).

وتتجلى أهمية التمكين الإداري أيضًا في تأثيره على تحسين دافعية الموظفين ورضاهم وأدائهم الوظيفي وبناء الولاء التنظيمي، بالإضافة إلى ذلك فهو يساعد أيضًا في رفع معنويات الموظفين وثقتهم بأنفسهم ويساعد على الإدارة الفعالة للموارد البشرية، وتقليل معدل دوران الوظائف. وللتمكين الإداري دور في تنمية القدرات البشرية من خلال اشباع حاجات الفرد وشعوره بالرضا وتنمية الشعور بالمسؤولية وربط مصالحه مع مصالح المؤسسة، ومن أبرز فوائد التمكين الإداري، والتي تعود بالنفع على المؤسسة والفرد تغيير مفهوم الخطأ من فعل يجب المعاقبة عليه إلى فرصة للتقدم والتطور لأن الفشل ما هو إلا تجربة للتعلم.

4. أبعاد القيادة المُمَكنة

يمكن التعرف على أسلوب القائد المُمَكن من خلال الأبعاد الرئيسية للتمكين والتي تتمثل فيما يلي (Marzuki، 2019):

- **معنى العمل:** ويتمثل في شعور العاملين بأهمية العمل وقيمته، ومن خلال تقدير أهداف العمل، ويتأثر هذا الشعور باعتبارات عديدة مثل متطلبات العمل، والأدوار التي يمارسها الفرد في المنظمة، والقيم والمعتقدات السائدة في المنظمة كالثقافة التنظيمية.
- **استقلالية العمل:** ويتمثل هذا البعد في شعور العاملين بامتلاك حرية اتخاذ القرارات، واختيار الأساليب المناسبة لكيفية تنفيذ المهام.
- **كفاءة العمل:** وتتمثل الكفاءة في مهارات وقدرات العاملين اللازمة لإنجاز العمل، بالإضافة إلى الشعور بالثقة لدى العامل بقدرته على القيام بالمهام الموكلة له بالكفاءة والفعالية المطلوبة.

- **تطوير العمل:** يعكس تطوير العمل شعور لدى المرؤوسين بدرجة تأثير عملهم في انجاز الآخرين لأعمالهم وفي تحقيق أهداف المنظمة، إضافة إلى إدراك الفرد أن له تأثير في القرارات الجوهرية، الاستراتيجية، والنتائج الإدارية أو التشغيلية في العمل، حيث أنه بخلاف ذلك سيؤدي بالفرد إلى الشعور بالاغتراب الوظيفي وبتضاؤل دوره في تحقيق أهداف المنظمة.

5. أسس القيادة المُمَكنة

لتحقيق الممارسة الفعالية للقيادة المُمَكنة، لا بد أن يأخذ القائد في الاعتبار توافر أسس القيادة المُمَكنة والتي يشير إليها عوض (2018: 143)، و(قرامطية وآخرون، 2020) كالتالي:

- **تفويض السلطة:** وتعني منح المرؤوسين جزء من الصلاحيات بهدف تسيير عملية التنفيذ والوصول إلى أهداف المنظمة، فالتفويض لا يلغي مسؤولية المفوض عن النتيجة النهائية للعمل.
- **فريق العمل:** ويتكون من مجموعة من الأفراد الذين يمتلكون خبرة ومهارة معينة، ولديهم مهمة مشتركة لا بد من إنجازها.
- **التدريب:** ويهدف إلى زيادة تطوير المهارات والمعارف لدى الأفراد العاملين وتعميق معرفتهم بأهداف المنظمة، وتوجيه سلوكهم باتجاه رفع كفاءتهم في الأداء.
- **الاتصال الفعال:** ويمثل أحد أهم العوامل الضرورية لبرنامج التمكين الإداري ويدل على عنصر حرية الوصول للمعلومات الحساسة، وعليه لابد من صيانة نظام الاتصالات الفعالة والبعيدة عن الهرمية.
- **القوة:** وتعني القدرة على التأثير في الإفراد والإحداث، إذ أنه بإمكان الفرد العامل الشعور بالقوة والتمكين إذا استطاع أثناء تعامله مع الآخرين والظروف من حوله أن يحدد المشكلة واختيار البدائل، وتنفيذها والتأثير على نتائجها، فمن الضرورة امتلاك الأفراد العاملين القوة اللازمة لدعم القرارات، ويمكن للإدارة العليا أن تدعم العاملين لديها من خلال اعطائهم السيطرة الكاملة على وظائفهم.
- **توافر المعلومات وامتلاكها**: تعد مشاركة العاملين في المعلومات من أهم الأسس التي يقوم عليها مفهوم التمكين فهي المفتاح الأول للتمكين، فالعاملين من دون معلومات لا يمكن أن يتحملوا المسؤولية، ولكي تنجح برامج التمكين يجب أن نعطي العاملين معلومات ليس فقط عن أدائهم ولكن يجب إعطائهم معلومات عن أداء المنظمة ككل فينبغي أن تكون المعلومات في متناول جميع الأفراد العاملين في المنظمة من دون تمييز في المستويات التنظيمية.

- **امتلاك المعرفة واستثمارها:** إن المعرفة هي مشروع ليس له نهاية كونها متجددة وعلى مدار الساعة، فالحفاظ على المعرفة الحالية، والحصول على المعرفة الجديدة تزيد من خبرة العامل، ومهارته. ولتعزيز المعرفة التي يمتلكها العاملون هناك ثلاثة أبعاد مهمة تحقق هذا الهدف وهي؛ التدريب والتطوير وتعزيز الخبرة المتأتية من التجارب، والتعلم من الأخطاء، فضلاً عن الحوار.
- **المكافآت:** تعد المكافآت أحد متطلبات التمكين، فالمكافآت تعزز عملية التمكين من خلال الاعتراف وتقدير مهارات العاملين وتقديم حوافز لهم للمشاركة وعملية التمكين التي توفر الدعم المعنوي للعاملين والتي تخلق مناخاً جماعياً يتسم بالثقة والدعم تكون أكثر في تقوية الفاعلية الذاتية للعاملين ومن ثم زيادة تمكينهم.

6. النظريات المفسرة للقيادة المُمَكنة

- **نظرية تفويض السلطة (فليب سليزينك):** ينظر فليب إلى تفويض السلطة باعتبارها أداة رقابية لتحقيق أهداف عامة للمنظمة يترتب عليها نتائج مقصودة تتمثل في زيادة الخبرة وتحمل المسؤولية لدى المرؤوسين، ونتائج غير مقصودة كالصراع التنظيمي والمصالح الشخصية، ومن وجهة نظر فليب فإن التفويض يؤدي إلى نشأة التفويض وتحوله إلى مجموعة من الأنساق المنعزلة يهتم المسؤول فيها بإنجاز المهام التي فوضت إليه، وينتج عن هذا إهمال قضايا العمل التي لا تتصل مباشرة بمفهومه ، وهنا تظهر التناقضات بين الأهداف الجزئية لقطاعات التنظيم المنعزلة عن بعضها البعض وبين الأهداف العامة للتنظيم ككل ويترتب عن تلك النتائج غير المتوقعة زيادة الهوة بين الإنجازات الفعلية وبين الأهداف المبرمجة في التنظيم (المسعود، 2018).
- **نظرية X & Y لدوغلاس ماكر يغور:** ركز ماكر يغور في نظريته على العلاقات الإنسانية بين القائد ومرؤوسيه حيث افترض أن X يمثل وجهة نظر المدير اتجاه مرؤوسيه المتمثلة في أن العامل كسول ويفتقد لروح المبادرة وتحمل المسؤولية، و أن Y يمثل وجهة نظر المدير للعاملين بأنهم محبين للعمل ومبادرين ويتمتعون بحس الرقابي الداخلي، وبذلك فإنه يفترض أن سلوكيات المرؤوسين تتأثر بتوقعات القيادة اتجاههم، فالمديرين من أنصار X يتصرفون بطرق فيها الكثير من السيطرة والاشراف المباشر بشكل لا يدع لمرؤوسيهم مجالا من حرية التصرف أو الاستقلالية في العمل ، وهذا ما يخلق موظفين سلبيين واعتماديين، أما المديرين من أصحاب Y فيمنحون مجالا أوسع للمشاركة وحرية التصرف مما يتيح مجالا واسعا أمام

مرؤوسيهم نحو الابداع، وتحقيق الذات، وروح المبادرة، والمشاركة، وحرية التصرف، والتمكين (مرهون، 2018).

7. معوقات القيادة المُمَكنة

تواجه علمية القيادة المُمَكنة العديد من المعوقات والتي تعود على المدير، أو على العامل نفسه خوفا من تحمل مسؤولية النتائج. وفيما يلي نبرز أهم تلك المعوقات حسب ما أشار إليه كل من دراعوا (2016)، وأبو شمالة (2021):

- زيادة العبء والمسؤولية على العاملين غير القادرين على تحمل المسؤولية.
- الهيكل التنظيمي والهرمي والمركزية الشديدة في صنع واتخاذ القرارات.
- خشية الإدارة العليا من فقدان السلطة، وقلق الإدارة الوسطى من فقدان الوظائف.
- ضعف نظام الحوافز وعدم كفاية المكافئات.
- إساءة استخدام السلطة الممنوحة للعاملين.
- تركيز بعض العاملين على نجاحهم الشخصي وتفضيله على نجاح المنظمة.
- اقبال الافراد على المفاهيم النظرية أكثر من اقبالهم على الفاعلية والتطبيق.
- تخوف المديرين من فقد السلطة والنفوذ الذي يتمتعون به في ظل المركزية وعدم المشاركة.
- عدم الرغبة في التغيير.
- السرية في تبادل المعلومات.
- ضعف نظام الحوافز.
- عدم الثقة الإدارية.

المبحث الثاني: الاستغراق الوظيفي

تمهيد

في جملة التغيرات والتطورات التي شهدتها بيئة المنظمات برز مفهوم الاستغراق الوظيفي الذي يعتبر عن الاندماج الداخلي للأفراد في العمل، وتجاوبهم في ذلك من خلال الالتزام بعملهم وتأديته بكفاءة وفاعلية، فالاستغراق الوظيفي مرتبط بالنواحي العقلية والعاطفية معًا، وعليه بات الاستغراق الوظيفي من أهم أسرار نجاح المنظمات، وعمودها الفقري وهو يستطيع أن يوصل المنظمة نحو تحقيق أهدافها المرجوة مع بقية العناصر الإدارية، حيث يمتاز الأفراد الذين تتوافر لديهم درجات عالية من الاستغراق الوظيفي بالأداء التنظيمي الجيد. (أبو الهوى، 2022)، ويتناول هذا المبحث الاستغراق الوظيفي من حيث المفهوم والأهمية، والأبعاد والمداخل، والعوامل المؤثرة، والمستويات، الاستراتيجيات المعززة للاستغراق الوظيفي.

1. مفهوم الاستغراق الوظيفي

يعود أصل مصطلح الاستغراق الوظيفي إلى الدراسات التي أجريت على معنويات الموظفين أو استعداداتهم لتحقيق أهداف المنظمة وذلك عام (1920)، حيث كانت هناك حاجة إلى إيجاد مصطلح لوصف استغراق الموظف ويكون الموظفون الذين يهتمون بمستقبل الشركة مستعدين لاستثمار جهودهم مائة بالمئة لصالح المنظمة، وتمت صياغة المصطلح من قبل ويليام (William) أنه "تسخير الفرد لكامل طاقته الجسدية والمعرفية والعاطفية من أجل تنفيذ المهام الوظيفية (ضو ومشري، 2021)، وقد حظي مفهوم الاستغراق الوظيفي باهتمام العديد من الباحثين في المجال الإداري، وعليه فقد تعددت تعريفاتهم وفقا لتوجهاتهم البحثية، وفيما يلي نستعرض أبرز تلك التعريفات:

- عرفه ضيف وصدوق (2022، ص129) بأنه "ارتباط الفرد بعمله من خلال التفاني والانهماك فيه من أجل المساهمة في نجاح المنظمة".
- عرفه طرابلسي (2021، ص39) بأنه "تركيبة من المكونات السلوكية والشعورية والإدراكية وأيضا الدرجة التي يصل إليها الموظفون للمشاركة في وظائفهم يلبون من خلالها احتياجاتهم من مكانة واستقلالية بالإضافة إلى مدى التدفق والشغف في العمل".
- ويرى (Yudhaputri، et. al، 2021) أن الاستغراق الوظيفي يعبر عن درجة ارتباط العاملين بوظيفتهم، حيث تمثل هذه الوظيفة بعد محوري في حياته وفي تقديره لذاته.

ومن خلال ما سبق يتضح أن الاستغراق الوظيفية هو حالة يشعر فيها الموظف بانتمائه الشديد للمنظمة وللعمل ويشعر أن هناك ارتباط بين أدائه للعمل وبين تقديره لذاته وثقته بنفسه.

2. أهمية الاستغراق الوظيفي

يعتبر الاستغراق الوظيفي مهمًا على مستوى المنظمة وكذلك على مستوى الفرد ذاته وقد حدد شبوعات (2022)، و(Yudhaputri، et. al، 2021) تلك الأهمية كالتالي:

- **أهمية الاستغراق الوظيفي بالنسبة للمنظمة:**

- يساهم الاستغراق الوظيفي في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين وبالتالي فإنه يؤثر على مستوى الإنتاجية وإنجاز العاملين، ويحدمن التسرب الوظيفي ودوران العمل.

- يؤدي الاستغراق الوظيفي إلى تطور الأفراد من خلال مبادرات التعلم واكتساب معارف ومستوى مرتفع من الرضا والالتزام تجاه المؤسسة.

- يساهم الاستغراق الوظيفي في الحفاظ العاملين والحد من التسرب الوظيفي فالأفراد المنشغلين في وظائفهم يكونون أكثر استقرار في وظائفهم.

- يعمل الاستغراق الوظيفي على دفع الأفراد للدفاع عن المنظمة، وعن منتجاتها وخدماتها وهو ويعتبر ذلك تسويقا مجانيا يمارسه العاملين وتحسين الوعي تجاه المؤسسة.

- التغيير التنظيمي الناجح حيث يلعب الاستغراق الوظيفي دور في التغيير التنظيمي فالأفراد الذين لديهم مستوى عالي من الاستغراق الوظيفي يكونوا مهتمين بجعل المؤسسة قادرة على تطبيق التغيير والتكيف مع التغيرات البيئية.

- **أهمية الاستغراق الوظيفي بالنسبة للفرد:**

يعتبر الاستغراق الوظيفي مهمًا بالنسبة للفرد على الجانب النفسي حيث تأخذ العلاقة بين العاملين وأرباب العمل طابع مادي وتشكل نوع من عدم الثقة وبالتالي فالاستغراق الوظيفي له دور في تجاوز هذا الوضع وتحسين الحالة النفسية، كما يساهم في تحقيق الرفاهية والصحة الإيجابية لدى العاملين كالإعجاب والثقة والاحترام مما ينعكس على الرغبة والاهتمام في العمل، فبيئة العمل الإيجابية التي توفرها المؤسسة والممارسات العادلة تجاه الأفراد تسهم في بناء الثقة، وبالتالي دعم الاستغراق الوظيفي.

3. مداخل الاستغراق الوظيفي

يشير أبو الهوى (2022) إلى وجود اتجاهين مختلفين في دراسة مفهوم الاستغراق الوظيفي وهما كالتالي:

- مدخل Kahn (1990):

يعتبر هذا المدخل أول من تناول مفهوم الاستغراق الوظيفي وعرفه على أنه "وجود الموظف نفسيًا عند تنفيذ المهام التنظيمية المكلف بها" وحاول Kahn اكتشاف الظروف النفسية المؤثرة على الفرد أثناء العمل، وكذلك تصورات الفرد مع سياقات العمل الفردية الخاصة به وذلك لتعزيز الظروف النفسية التي تؤثر بشكل مباشر على الاستعداد شخصيًا للاستغراق في أدوار العمل. وعرف العديد من الباحثين الاستغراق الوظيفي اعتمادًا على هذا المدخل بأنه توظيف وتعبير الأفراد عن أنفسهم جسديًا وذهنيًا وعاطفيًا من خلال الأداء الوظيفي وأن يكون الفرد على مستوى عال من الاستغراق في بيئة العمل.

- مدخل Maslach & Leiter:

يرى مسلاش وليتر، (2001) أن الاستغراق الوظيفي يعبر عن مشاركة الفرد، ورضا الموظف من أجل تحقيق الأهداف التي يمتلكها، وقيم المنظمة، فضلاً عن الحماس في العمل، ويتمثل بمستوى المشاركة.

4. أبعاد الاستغراق الوظيفي

يمثل الاستغراق الوظيفي تجربة عمل إيجابية مؤثرة على الحياة التنظيمية التي تنتج مختلف الفوائد للمنظمة، ويتكون الاستغراق الوظيفي من عدة أبعاد رئيسية أوردها كل من زوين والحسناوي (2018)، وميا ومزيق (2017) كالتالي:

- الاستغراق الفكري (الإدراكي):

ويتمثل في تعبير العامل عن أفكاره ومشاعره التي تكمن في الإبداع الشخصي للتعبير عن هوية الفرد، كما يتمثل في يقظة الفرد الذهنية في تواصله مع الآخرين في بيئة العمل، بهدف خدمة العمل الذي يقومون به، وعرض الأفكار القيمة والابداع في الأداء الوظيفي، ويعتبر التفكير والتعامل مع المعلومات الجديدة لتنمية وتطوير الإدراك المعرفي ضروري لنجاح وحل القضايا المعقدة أثناء العمل، وعليه فإن الاستغراق الفكري يوضح الحالة الإيجابية التي تركز على الجانب المعرفي والمشاركة الذهنية نحو أداء مهام العمل، ومن أهم خصائص الاستغراق الفكري (الحالة النفسية، احترام الذات، المشاركة الفعالة).

- الاستغراق العاطفي (الشعوري):

ويتمثل في مزيج من التوظيف والتعبير الذاتي للفرد للقيام بمهام العمل، ويتطلب ذلك ممارسة الفرد لمجموعة من السلوكيات والانفعالات الإيجابية ليتمكن من تأدية مهامه الوظيفية بمشاركة العاملين في المنظمة، حيث يلعب تعزيز الجانب العاطفي للفرد دورًا إيجابيا في تحقيق أهداف المنظمة، حيث يرتبط ذلك برضا العاملين، واقترح (Kahn) أن الاستغراق العاطفي يعبر عن المستوى العميق الذي يعبر عن المشاعر الداخلية للفرد مع استغراقه في تأدية مهامه، وأن الاستغراق العاطفي يتجسد لدى الأفراد الذي يشعرون بالارتياح في بيئة العمل، ويتعاطفون مع الآخرين ويستثمرون كل طاقاتهم بدافع الرغبة بالأداء الوظيفي بشكل جيد مع زملاءهم في مكان العمل.

- الاستغراق الاجتماعي:

يعتبر مفهوم المشاركة الاجتماعية من المفاهيم التي حظيت بأهمية خاصة لدى علماء النفس الاجتماعي ضمن مجال التفاعل الاجتماعي، حيث تعبر المشاركة الاجتماعية عن إدراك الفرد بأهميته ودوره في المنظمة، وبالإمكان تنمية وتطوير المشاركة الاجتماعية للموظفين والاندماج في العمل، حيث أن تبادل المعلومات، والمعرفة والمشاركة بين الأفراد العاملين يكون لها تأثير كبير في التواصل الاجتماعي الذي يؤدي إلى زيادة الحافز وقدرات التعلم، وبالتالي فإن الاستغراق الاجتماعي يتمثل في مشاركة الفرد العاملين في المنظمة في مختلف الجوانب المهنية والاجتماعية بشكل يضمن العدالة الاجتماعية واستثمار الفرص في المنظمة، ولتحقيق ذلك لا بد من خلق بيئة اجتماعية ملاءمة لتمكين العاملين من بناء القدرات والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتعزيز الممارسات التي تزيد من فرص الأفراد للمشاركة في الأداء التنظيمي والشعور بأنهم قادرين على الإبداع في العمليات الإنتاجية في المنظمة.

- الاستغراق السلوكي:

ويشير إلى اتخاذ العامل أدوار إضافية في العمل كالعمل الإضافي من خلال إضافة وردية مسائية للعمل بهدف تعزيز مهاراته المتعلقة بوظيفته، أو التفكير في العمل بعد مغادرته، ويتميز هذا النوع بمجموعة من الخصائص تتمثل في النية السلوكية، والسلوك خارج الدوام، والتعلم والتطوير النوعي.

5. مؤشرات الاستغراق الوظيفي

يتميز الأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الاستغراق الوظيفي بعدة خصائص، وصفات تتمثل فيما يلي: (ضو ومشري، 2021)، و(إمام، 2019):

- الدقة والجودة العالية في العمل.
- معظم أهداف الشخصية مرتبطة بشكل مباشر نحو الوظيفة.
- يشعرون بالفخر والتباهي بالعمل أمام الآخرين.
- لديهم اعتقاد راسخ بأن مواهبهم وقدراتهم مستغلة جيدا.
- لديهم مستويات منخفضة من الاحتراق الوظيفي.
- أكثر التزامًا لوظائفهم ومنظماتهم.
- أكثر رغبة وقدرة في التفاعل مع الآخرين.
- أكثر انجذبًا نحو فرص النمو في وظائفهم.
- ليس لديهم رغبة في ترك العمل.
- لديهم مستوى عال من الانتماء والولاء التنظيمي.
- لديهم مستوى عال من الرضا الوظيفي.

6. العوامل المؤثرة في الاستغراق الوظيفي

يتوقف الاستغراق الوظيفي على مجموعة من العوامل أشار إليها طرابلسي (2021) وهي كالتالي:

- **عوامل فردية:** وتتمثل في العوامل الديمغرافية الخاصة بالفرد مثل السن، والجنس، والمستوى التعليمي، وسنوات الخدمة، حيث تؤثر جميعها على الاستغراق الوظيفي للفرد.
- **عوامل موقفية:** وهي تلك العوامل المؤثرة على الاستغراق الوظيفي مثل؛ الرضا عن الوظيفة ودرجة مشاركة الموظف في الموقف التنظيمي.
- **ظروف العمل:** وتتمثل في بيئة العمل المادية المكونة من التجهيزات والاضاءة وتوافر الموارد والوسائل اللازمة لتسهيل أداء المهام، وبيئة العمل الاجتماعية وتشمل العلاقات بين العاملين والعلاقات بين العاملين والقيادة، والتنظيمية وتشمل النمط القيادي، والمشاركة في اتخاذ القرارات.

- **التفاعل بين العوامل الشخصية البيئية:** ويعنى ذلك التداخل والتفاعل بين الأفراد وظروف العمل.

7. مستويات الاستغراق الوظيفي

يتكون الاستغراق الوظيفي من ثلاثة مستويات حددها أغريب (2017) كالتالي:

- **الاستغراق في الاقتراح:**

وهو أدنى مستويات الاستغراق حيث يمثل تغييرًا طفيفًا مقارنة مع التوجه نحو الرقابة، إذ يشجع الأفراد على تقديم الأفكار الهادفة لتطوير الطريقة التي يؤدي بموجبها العمل، كما يكافئون على ذلك، فإن الرقابة تبقى بيد الإدارة في قبول، أو عدم قبول تلك الأفكار.

- **الاستغراق في الوظيفية:**

في هذا المستوى يستطيع الأفراد تطوير مهاراتهم واستغلال طاقاتهم وامكاناتهم، كما يمتلك الأفراد في هذا المستوى جزء من الاستقلالية في عملهم، ويحصلون على التغذية العكسية المناسبة عن العمل الذي يقومون به، وهنا يقتصر دور المشرفين على التركيز على الدعم بدلا من التوجيه.

- **الاستغراق المرتفع:**

ويصل الفرد إلى هذا المستوى من الاستغراق عندما تمنحه المنظمة الصلاحيات، والمشاركة اتخاذ القرارات حيث يشعر الفرد بمسؤولية كبيرة تجاه المنظمة ويسعى جاهدًا لتحقيق أفضل النتائج.

8. عوامل تعزيز الاستغراق الوظيفي

هناك مجموعة من العوامل التي يعمل التركيز عليها واتخاذ الاستراتيجيات والأساليب بشأنها على تعزيز الاستغراق الوظيفي لدى العاملين وهي كالتالي (شبوعات، 2022):

- **طبيعة العمل:** فالاستغراق غالبًا ما يعتمد على الطريقة التي يتم بها تصميم العمل أو الوظائف، وبالتالي يجب الأخذ بعين الاعتبار طبيعة العمل مع مراعاة ميول واتجاهات العاملين.
- **بيئة العمل:** لا بدأن يتم تصميم بيئة العمل بشكل يراعي تشجيع المواقف الإيجابية، وتعزيز الاهتمام بالأفراد وتلبية متطلباتهم، وتوفير مناخ تنظيمي مريح في الجوانب المادية كالإضاءة والتدفئة، وفي الجانب المعنوي كتقديم الحوافز والمكافآت المعنوية.

- **القيادة:** يعمل القائد على تدريب وتوجيه العاملين بمختلف الأساليب المتاحة وكذا تشجيع واكتساب المهارات من أجل القيام بالمهام على أحسن وجه.
- **فرص النمو الشخصي:** وذلك من خلال توفير الفرصة للعاملين لتنمية مهاراتهم، وخبراتهم ومسارهم الوظيفي بشكل يلبي احتياجات التطور لديهم.
- **فرص المساهمة:** وتتعلق بإنشاء بيئة العمل التي تمنح الأفراد صوتًا من خلال تشجيعهم على التعبير عن رأيهم، وتكون الإدارة في هذه البيئة جاهزة للاستماع لتلك الآراء والاستجابة لها، ولأية مساهمة يقدمها العاملون.

المبحث الثالث: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسة المتعلقة بالقيادة المُمَكنة

1. دراسة مخامرة (2022)، بعنوان "القيادة المُمَكنة لدى مديري المدارس وعلاقتها بالأداء السياقي من وجهة نظر المعلمين المدارس الثانوية بمدينة شقيف السلام في النقب":

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى القيادة المُمَكنة، والأداء السياقي، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن الفروق في الأداء السياقي، وفقًا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (105) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية في مدينة قيف السلام في النقب، وأظهرت نتائج الدراسة أن: مستوى القيادة المُمَكنة، ومستوى الأداء السياقي جاءا بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة المُمَكنة المدركة، والأداء السياقي، في حين لم تُشر النتائج إلى وجود فروق في الأداء السياقي تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة.

2. الشهري والحربي (2022)، بعنوان "القيادة المُمَكنة لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين":

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة جدة لنمط القيادة المُمَكنة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج المسحي الارتباطي، واستخدمت مقياس القيادة المُمَكنة لأهيرني ورفاقه.Ahearne et al ،(2005)، وتكونت عينة الدراسة من (417) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن قادة المدارس يميلون إلى ممارسة القيادة المُمَكنة بدرجة عالية، وجاءت الأبعاد

(تعزيز أهمية العمل، المشاركة في صنع القرارات، إظهار الثقة في الأداء العالي، الاستقلالية وإزالة القيود البيروقراطية) جميعها بدرجة ممارسة عالية لدى قادة المدارس. كما تبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لنمط القيادة المُمَكنة تبعاً لاختلاف متغير (الجنس وتبين من النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادتهم لنمط القيادة المُمَكنة تبعاً لاختلاف متغير (سنوات الخبرة)، وأوصت الدراسة بالعمل على تصميم برامج نوعية تستهدف تنمية ممارسات وأساليب القيادة المُمَكنة وتطبيقاتها المختلفة في البيئة التعليمية لدى قادة المدارس.

3. دراسة (Suleman،et. al.، 2021) ، بعنوان: "سلوك القيادة المُمَكنة كمؤشر على الرفاه النفسي للموظفين: دليل من دراسة مقطعية بين معلمي المدارس الثانوية في قسم كوهات، باكستان":

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر سلوك القيادة المُمَكنة كمؤشر على الرفاه النفسي للموظفين. ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة رئيسية في جمع البيانات من قبل المبحوثين، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في قسم كوهات في باكستان. وقد بلغت عينة الدراسة (564) معلم ومعلمة. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين سلوك قيادة التمكين والرفاهية النفسية للموظفين، وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصت الدراسة بأن يتم تبني سلوك قيادة التمكين من قبل مدراء المدارس لتحسين الرفاهية النفسية للموظفين من أجل تحقيق إنتاجية تعليمية أفضل.

4. دراسة (ATIK & CELIK،2020)، بعنوان: "العلاقة بين أسلوب القيادة المُمَكنة لمديري المدارس ورضا المعلمين الوظيفي: دور الثقة والتمكين النفسي":

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أسلوب القيادة المُمَكنة لمديري المدارس ورضا المعلمين الوظيفي، والتعرف على دور الثقة والتمكين النفسي لدى المعلمين. لتحقيق أهداف الدراسة طبقت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من قبل المبحوثين، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس في مدينة دنيزلي في تركيا. وقد بلغت عينة الدراسة (401) معلم ومعلمة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن سلوكيات القيادة المُمَكنة لمديري المدارس كانت بشكل إيجابي، ووجود رضا وظيفي من قبل المعلمين والمعلمات بدرجة كبيرة، ووجود ثقة في المدير بدرجة كبيرة، وأنه يوجد أثر للثقة والتمكين النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين قيادة التمكين والرضا

الوظيفي. وأوصت الدراسة بأنه على مديري المدارس الاهتمام بشكل كبير بالرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات، واجراء مزيد من الدراسات حول قيادة التمكين.

5. دراسة القرني (2020)، بعنوان: "توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين القيادة المُمَكنة وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل":

هدفت الدراسة إلى تحديد الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكنة على أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات، وتحديد آثارها غير المباشرة على هذين المتغيرين في وجود التمكين النفسي كمتغير وسيط. ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة رئيسية في جمع البيانات من قبل المبحوثين، وتكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين والمشرفات في مكاتب التعليم بمحافظة جدة في السعودية، كما بلغت عينة الدراسة (722) مشرف ومشرفة. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى وجود تأثيرات مباشرة لسلوك القيادة المُمَكنة على كل من أداء المهام والأداء السياقي، ووجود تأثيرات مباشرة للتمكين النفسي على كل من أداء المهام والأداء السياقي، ووجود تأثيرات غير مباشرة للقيادة المُمَكنة على كل من أداء المهام والأداء السياقي في وجود التمكين كمتغير وسيط، ووجد أن التمكين النفسي يتوسط كليًا في نقل تأثير القيادة المُمَكنة على كل من أداء المهام والأداء السياقي. وأوصت الدراسة بضرورة فحص إمكانات التمكين النفسي للمشرفين والمشرفات، ورصدها قبل تنفيذ مبادرات التمكين الهيكلي، والتدخلات الإدارية المختلفة الرامية لتحقيق نتائج تنظيمية إيجابية على صعيد أداء المهام والأداء السياقي تحديدًا، وسلوكيات العمل المرغوبة في بيئة العمل بشكل عام.

التعليق على دراسات القيادة المُمَكنة

بعد مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت القيادة المُمَكنة يتضح أن هناك تشابه بينها وبين الدراسة الحالية في بعض المواضع، كما يتضح وجود بعض الاختلافات. وفيما يلي نستعرض أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- من حيث الموضوع والهدف، تتفق الدراسة الحالية في تناولها القيادة المُمَكنة كمتغير مستقل مع دراسة مخامرة (2022)، ودراسة الشهري والحربي (2020)، ودراسة (ATIK،CELIK and ،2020)، ودراسة القرني (2020) وتختلف مع دراسة (Suleman،2021 .et. al) التي تناولت أثر سلوك القيادة المُمَكنة كمؤشر على الرفاه النفسي للموظفين.

- من حيث المنهج، اتفقت الدراسة الحالية في منهجها المتمثل في المنهج الوصفي التحليلي مع دراسة مخامرة (2022)، ودراسة (ATIK،and CELIK، 2020)، ودراسة القرني (2020)، ودراسة (Suleman، et. al. 2021) ، وتختلف مع دراسة الشهري والحربي (2020) التي اتبعت المنهج المسحي الارتباطي.
- من حيث أداة الدراسة، اتبعت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة رئيسية واتفقت في ذلك مع دراسة مخامرة (2022)، ودراسة (Suleman،et. al.، 2021) ، و دراسة (ATIK،and CELIK، 2020) ، و دراسة القرني (2020) ، في حين اختلفت مع دراسة الشهري والحربي (2022) التي استخدمت مقياس القيادة المُمَكنة.
- من حيث بيئة الدراسة وعينتها؛ تمثلت عينة الدراسة في معلمات المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية، واتفقت الدراسة في اختيارها للعينة مع دراسة مخامرة (2022) التي طبقت على معلمي المدارس الثانوية في مدينة قيف السلام في النقب، ومع دراسة الشهري والحربي (2022) التي تكونت عينتها من معلمات المرحلة الثانوية في مدينة جدة، ومع دراسة (ATIK،and CELIK، 2020) التي تكونت عينتها من معلمي ومعلمات المدارس في مدينة دنيزلي في تركيا، ومع دراسة (Suleman،.et. al، 2021) التي تكونت عينتها من معلمي ومعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في قسم كوهات في باكستان، واختلفت مع دراسة القرني (2020) التي تمثلت عينتها في المشرفين التربويين والمشرفات في مكاتب التعليم بمحافظة جدة في السعودية.

ثانيا: الدراسات المتعلقة بالاستغراق الوظيفي

أجرى أبو الهوى (2022)، دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الاستغراق الوظيفي في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة رئيسية في جمع البيانات من قبل المبحوثين، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية في شرقي مدينة القدس في فلسطين، كما بلغت عينة الدراسة (217) معلم ومعلمة. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ أن الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية في شرقي مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم جاءت مرتفعة في جميع مجالاته، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية في شرقي مدينة القدس لاستغراقهم الوظيفي تبعا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين والمعلمات الذين سنوات خبرتهم 10 سنوات فأكثر، ووجود فروق تبعًا لمتغير الجهة المشرفة لصالح المدارس. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات حول ظاهرة

الاستغراق الوظيفي وربطها مع متغيرات أخرى، وإجراء دراسات حول العوامل النفسية والمادية والاجتماعية والإدارية المؤدية إلى الشعور بدرجة مرتفعة من الاستغراق الوظيفي.

وبهدف التعرف على أثر التمكين على الاستغراق الوظيفي أجرى شبوعات وآخرون (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تمكين العاملين بأبعاده (تفويض السلطة، الحرية، والاستقلالية، بناء فرق العمل، المشاركة بالمعلومات) على الاستغراق الوظيفي لدى العاملين بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من(50) موظف، وأظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد تمكين العاملين الخاصة ببناء فرق العمل والمشاركة بالمعلومات على الاستغراق الوظيفي ، وعدم جود أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد التمكين الخاصة بتفويض السلطة والحرية والاستقلالية على الاستغراق الوظيفي، وأوصت الدراسة بمنح الصلاحيات وتوزيع المهام والمسؤوليات.

وفي ذات الإطار أجرى طلول وآخرون (2021) دراسة بهدف التعرف على واقع الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والمديرين ونواب المديرين. ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة رئيسية في جمع البيانات من قبل المبحوثين، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة الخليل في فلسطين. وقد بلغت عينة الدراسة (1،397) معلم ومعلمة. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ أن واقع الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة لجميع المجالات، وجاءت جميع المجالات بدرجة مرتفعة أيضاً (الإخلاص، الحماسة، الانغماس) بالترتيب حسب المتوسط، ووجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات واقع الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، المديرية، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة)، ووجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات واقع الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغيري (الجنس، التخصص). وأوصت الدراسة بضرورة خلق بيئة تعليمية مناسبة بصورة أكبر للمعلمين، والاهتمام برصد الرواتب والمكافآت المناسبة لهم.

وهدفت دراسة ضيف وصدوق (2020) إلى تسليط الضوء على دور الاستغراق الوظيفي في تعزيز الأداء التنظيمي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة كأداة

رئيسية للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (50) عامل في بنك الفلاحة والتنمية الريفية، وأظهرت النتائج أن الاستغراق الوظيفي يساهم في تعزيز الأداء التنظيمي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين البنوك العامة البنوك الخاصة فيما يتعلق بالاستغراق الوظيفي الأداء التنظيمي.

وهدفت دراسة زوين والحسناوي (2018) لتحديد علاقة جودة حياة العمل في تعزيز الاستغراق الوظيفي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (213) موظف من الإداريين في العتبة العلوية المقدسة، وأظهرت النتائج وجود علاقة تأثير مباشرة لجودة حياة العمل في الاستغراق الوظيفي للعاملين في المنظمة قيد البحث.

التعليق على دراسات الاستغراق الوظيفي

بعد مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت الاستغراق الوظيفي يتضح أن هناك تشابه بينها وبين الدراسة الحالية في بعض المواضع، كما يتضح وجود بعض الاختلافات وفيما يلي نستعرض أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- من حيث الموضوع والهدف، تتفق الدراسة الحالية في تناولها الاستغراق الوظيفي كمتغير تابع مع دراسة أبو الهوى (2022)، ودراسة شبوعات وآخرون (2022)، ودراسة ضيف وصدوق (2020)، ودراسة طلول وآخرون (2021)، ودراسة زوين والحسناوي (2018).
- من حيث المنهج، اتفقت الدراسة الحالية في منهجها المتمثل في المنهج الوصفي التحليلي مع دراسة أبو الهوى (2022)، ودراسة شبوعات وآخرون (2022)، ودراسة طلول وآخرون (2021)، ودراسة زوين والحسناوي (2018) ودراسة ضيف وصدوق (2020).
- من حيث أداة الدراسة، اتبعت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة رئيسية واتفقت في ذلك مع دراسة أبو الهوى (2022)، ودراسة شبوعات وآخرون (2022)، ودراسة طلول وآخرون (2021)، ودراسة زوين والحسناوي (2018)، ودراسة ضيف وصدوق.
- من حيث بيئة الدراسة وعينتها: تمثلت عينة الدراسة في معلمات المدارس الأهلية في مكتب تعليم وسط جدة بالمملكة العربية السعودية، واتفقت الدراسة في اختيارها للعينة مع دراسة أبو الهوى (2022) التي تكونت عينتها من معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية في شرقي مدينة القدس في فلسطين، ومع دراسة طلول وآخرون (2021) التي تكونت عينتها من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة الخليل في فلسطين، واختلفت في عينتها مع دراسة شبوعات وآخرون (2021) التي تكونت عينتها من العاملين

بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، ومع دراسة زوين والحسناوي (2018) التي تكونت عينتها من الإداريين في العتبة العلوية المقدسة، ومع دراسة ضيف وصدوق (2020) التي تكونت عينتها من العاملين في بنك الفلاحة والتنمية الريفية.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

يقوم البحث العلمي على نظرة معمقة للظاهرة -قيد الدراسة- من خلال دراستها والتعمق في جوانبها وأبعادها، وتحديد العلاقة بينها وبين مختلف الظواهر الأخرى. والأدوات والأساليب التي تم تطبيقها منذ بداية تحديد مشكلة البحث من خلال وصف منهج الدراسة المتبع، وتعريف مجتمع الدراسة، وكذلك استعراض كيفية بناء أداة الدراسة والإجراءات التي استخدمها الباحثان للتحقق من الصلاحية والاستقرار، وتوضيح كيفية تطبيق الدراسة الميدانية والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات والمعلومات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة لتحقيق الهدف النهائي الذي صممت من أجله هذه الدراسة. وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1. نوع الدراسة ومنهجها

انطلاقًا من طبيعة البحث، وأهدافه التي يسعى إليها، اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث يعد من المناهج شائعة الاستخدام في البحوث والدراسات الإنسانية، فمن خلاله يتم وصف الظاهرة موضوع الدراسة، من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها، كما يحاول الوصول إلى المعرفة الدقيقة لعناصر المشكلة أو الظاهرة القائمة بهدف الوصول إلى أدق النتائج أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها (المحمودي، 2019).

تحقيقاً للهدف الأساسي من البحث، والمتمثل في التعرف على "القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات"، استخدم الباحثان مصدرين أساسين لجمع المعلومات وهي:

- **المصادر الأولية**: لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة، لجأ الباحثان إلى جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، صممت خصيصاً لهذا الغرض.

- **المصادر الثانوية**: اتجه الباحثان لمعالجة الإطار النظري للدراسة إلى مصادر البيانات الثانوية، والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات، والتقارير، والدراسات والمجلات العلمية، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة التي تناولت موضوع الدراسة

2. مجتمع الدراسة وعينتها

• مجتمع الدراسة

يعرف مجتمع الدراسة بأنه جميع مفردات الظاهرة التي يتناولها البحث، وبناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها فإن مجتمع الدراسة المستهدف يتكون من جميع معلمات المدارس الأهلية للبنات بمكتب تعليم وسط جدة، وعددهن 240.

• عينة الدراسة

- العينة التجريبية:

قام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة على عينة تجريبية حجمها (30) مفردة من معلمات المدارس الأهلية للبنات بإدارة تعليم وسط جدة، وقد تم اختيارهن باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة وذلك بغرض تقنين أداة الدراسة، والتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، والتي تعد الخطوة الرئيسية قبل بدء توزيع الاستبانة على عينة الدراسة الفعلية.

- العينة الفعلية (الميدانية):

بعد التأكد من صدق وسلامة الاستبانة للاختبار، استخدم الباحثان طريقة العينة العشوائية البسيطة لتطبيق الدراسة الميدانية. ووفقًا لجدول مورجان Krejcie & Morgan (1970) وبالاستناد إلى حجم المجتمع فإن حجم العينة الفعلية هو (148) مفردة.

3. حدود الدراسة

تقتصر حدود الدراسة على الحدود الموضوعية والمكانية والزمنية والبشرية الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** يقتصر موضوع الدراسة على "القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات".

- **الحدود المكانية:** تغطي الدراسة المدارس الأهلية للبنات بمكتب تعليم وسط جدة.

- **الحدود الزمنية**: يطبق البحث خلال الفصل الدراسي الثالث للعام 1443هـ/2023م.

- **الحدود البشرية**: تطبق الدراسة على عينة من معلمات المدارس الأهلية للبنات بمكتب تعليم وسط جدة.

4. أداة الدراسة

للإجابة على أسئلة البحث ولتحقيق أهدافه تعين على الباحثان الاستعانة بأدوات مناسبة وفاعلة، واعتمد الباحثان على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات. تم اعداد استبانة حول "القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات" كونها تعطي فرصة للمبحوثين للتحكم وتوفير الوقت والجهد وتعطي نسبة استجابة عالية ومرضية لتوضيح أي غموض حيث تتكون من أربعة أقسام رئيسة:

القسم الأول: عبارة عن البيانات الأولية عن المستجيبين (العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

القسم الثاني: عبارة عن محاور الدراسة، ويتكون من محورين:

المحور الأول: القيادة المُمَكنة، ويتكون من أربعة أبعاد هي:

- **البعد الأول:** معنى العمل، ويتكون من (3) فقرات.
- **البعد الثاني:** استقلالية العمل، ويتكون من (3) فقرات.
- **البعد الثالث:** كفاءة العمل، ويتكون من (3) فقرات.
- **البعد الرابع:** تطوير العمل، ويتكون من (3) فقرات.

المحور الثاني: الاستغراق الوظيفي، ويتكون من أربعة أبعاد

- **البعد الأول: الاستغراق الفكري (الإدراكي)، ويتكون من (3) فقرات.**
- **البعد الثاني: الاستغراق العاطفي (الشعوري)، ويتكون من (3) فقرات.**
- **البعد الثالث: الاستغراق الاجتماعي، ويتكون من (3) فقرات.**
- **البعد الرابع: الاستغراق السلوكي، ويتكون من (3) فقرات.**

وقد استخدم الباحثان تدرج خماسي وفق مقياس ليكرت (Likert Scale) لتصحيح أداة الدراسة، بحيث يعرض فقرات الاستبانة على مجتمع الدراسة، ومقابل كل فقرة خمسة إجابات تحدد مستوى موافقتهم عليها

وتعطي الإجابات أوزاناً رقمية، تمثل درجة الإجابة عن الفقرة، ويستفاد منها في التعبير عن مستوى انخفاض أو ارتفاع الموافقة على فقرات الاستبانة وبنودها وفق جدول رقم (3-1):

جدول رقم (3-1): تصحيح أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

يتضح من الجدول السابق أنه كلما انخفضت الدرجة الممنوحة للإجابة، كلما زادت درجة الرفض أو عدم الموافقة عليها، حيث أن الفقرة التي يتم الموافقة عليها بدرجة (كبيرة جداً) تأخذ الدرجة (5)، والفقرة التي يتم الموافقة عليها بدرجة (كبيرة) تأخذ الدرجة (4)، أما الفقرة التي تكون نتيجة الإجابة عليها متوسطة تأخذ الدرجة (3)، في حين أن الفقرة التي تكون الإجابة عليها بدرجة (منخفضة) تأخذ الدرجة (2)، وأخيراً الفقرة التي تتم الإجابة عليها بدرجة (منخفضة جداً) تأخذ الدرجة (1).

- **خطوات بناء الاستبانة**

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة للتعرف على "القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات"، واتبعا الخطوات التالية لبناء الاستبانة:

1. تحديد عنوان الدراسة، وصياغة مشكلتها، وأسئلتها.
2. الاطلاع على الأدبيات السابقة، والدراسات والبحوث المتعلقة بالبحث قيد الدراسة.
3. مشورة ذوي الاختصاص في محاور الأداة (الاستبانة)، خاصة مشرف الدراسة.
4. صياغة فقرت المحاور في صورتها الأولية؛ حيث تم استخدام مقاييس عالمية لقياس محاور الاستبانة.
5. تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (30) مفردة؛ بهدف التأكد من سلامة الاستبانة، وصدق فقراتها، وثباتها.
6. اختيار عينة الدراسة الفعلية، وتطبيق الاستبانة في صورتها النهائية.
7. جمع البيانات، ومعالجتها ومناقشتها وتفسيرها.

- **دلالات صدق وثبات الاستبانة**

يعد الصدق والثبات الخطوة الأولى قبل تحليل نتائج الدراسة، وتعميم نتائجها على مجتمع الدراسة، وقد قام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (30) مفردة، وذلك للتأكد من صدق وثبات الاستبانة.

- **صدق الاستبانة**

- صدق المحكمين "الصدق الظاهري":

قام الباحثان بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين، للتأكد من سلامة صياغة فقراتها مع مدى ملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد استجاب الباحثان لآراء المحكمين وملاحظاتهم وقام بإجراء بعض التعديلات وإعادة صياغة الاستبانة استنادا إلى آرائهم، للوصول إلى تمثيل علمي حقيقي للمحتوى المراد قياسه، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية (انظر محلق الاستبانة)

- صدق الاتساق الداخلي:

ويقصد به مدى ارتباط متوسط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المتوسط العام للبعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وذلك وفق الآتي:

أولًا: صدق الاتساق الداخلي لمحور القيادة المُمَكنة

جدول رقم (3-2): نتائج معاملات الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات البعد الأول "معنى العمل" مع المتوسط الكلي للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.1	تساعدني مديرة المدرسة في فهم تأثير عملي على الفاعلية الكلية للمدرسة.	0.948*	0.000
.2	تساعدني مديرة المدرسة في فهم وظيفتي في إطار الصورة الكبرى للمدرسة.	0.930*	0.000
.3	تساعدني مديرة المدرسة في فهم كيفية ارتباط أهدافي برسالة المدرسة وأهدافها.	0.948*	0.000

*الارتباط دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يبين جدول (3-2) أن جميع معاملات الارتباط المبينة دالة احصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، حيث القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 وبذلك يتضح أن فقرات البعد الأول "معنى العمل" تتسم بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي، ولذلك تُعد فقرات هذا البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (3-3): نتائج معاملات الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات البعد الثاني "استقلالية العمل" مع المتوسط الكلي للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.1	تسمح لي مديرة المدرسة أن أؤدي وظيفتي بطريقتي الخاصة.	0.918*	0.000
.2	تسمح لي مديرة المدرسة باتخاذ القرارات المهمة بشكل سريع لتلبية احتياجات المستفيدين.	0.902*	0.000
.3	تبسط مديرة المدرسة القواعد واللوائح لرفع كفاءتي في القيام بعملي.	0.884*	0.000

*الارتباط دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يبين جدول (3-3) أن جميع معاملات الارتباط المبينة دالة احصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، حيث القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 وبذلك يتضح أن فقرات البعد الثاني "استقلالية العمل" تتسم بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي، ولذلك تعد فقرات هذا البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (3-4): نتائج معاملات الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات البعد الثالث "كفاءة العمل" مع المتوسط الكلي للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.1	تعرب مديرة المدرسة عن ثقتها في قدرتي على الأداء العالي.	0.862*	0.000
.2	تؤمن مديرة المدرسة بقدرتي على التعامل مع المهام الصعبة.	0.892*	0.000
.3	تؤمن مديرة المدرسة بقدرتي على تطوير ذاتي ولو بدر مني بعض الأخطاء.	0.941*	0.000

*الارتباط دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يبين جدول (3-4) أن جميع معاملات الارتباط المبينة دالة احصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، حيث القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 وبذلك يتضح أن فقرات البعد الثالث "كفاءة العمل" تتسم بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي، ولذلك تعد فقرات هذا البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (3-5): نتائج معاملات الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات البعد الرابع "تطوير العمل" مع المتوسط الكلي للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.1	تلتمس مديرة المدرسة رأيي في القرارات التي تتعلّق بخطط الإدارة.	0.887*	0.000
.2	تقدر مديرة المدرسة مساهمتي في انجاز أعمال الزميلات بسهولة ويسر.	0.865*	0.000
.3	تعتبر مديرة المدرسة أن إنجازاتي ساهمت في تحقيق أهداف المدرسة.	0.892*	0.000

*الارتباط دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يبين جدول (3-5) أن جميع معاملات الارتباط المبينة دالة احصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، حيث القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 وبذلك يتضح أن فقرات البعد الرابع "تطوير العمل" تتسم بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي، ولذلك تعد فقرات هذا البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي لمحور الاستغراق الوظيفي

جدول رقم (3-6): نتائج معاملات الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات البعد الأول "الاستغراق الفكري (الإدراكي)" مع المتوسط الكلي للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.1	أركز بدقة على عملي في المدرسة.	0.920*	0.000
.2	أعمل بشكل مركز لإنجاز مهام العمل.	0.955*	0.000
.3	أولي لعملي في المدرسة قدرا كبيرا من الاهتمام	0.930*	0.000

*الارتباط دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يبين جدول (3-6) أن جميع معاملات الارتباط المبينة دالة احصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، حيث القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 وبذلك يتضح أن فقرات البعد الأول "الاستغراق الفكري (الإدراكي)" تتسم بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي، ولذلك تُعد فقرات هذا البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (3-7): نتائج معاملات الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات البعد الثاني "الاستغراق العاطفي (الشعوري)" مع المتوسط الكلي للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.1	أشعر بالإيجابية تجاه عملي.	0.946*	0.000
.2	أشعر بالحيوية أثناء قيامي بمهام عملي.	0.953*	0.000
.3	أشعر بالحماس أثناء العمل.	0.855*	0.000

*الارتباط دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يبين جدول (3-7) أن جميع معاملات الارتباط المبينة دالة احصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، حيث القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 وبذلك يتضح أن فقرات البعد الثاني "الاستغراق العاطفي (الشعوري)" تتسم بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي، ولذلك تعد فقرات هذا البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (3-8): نتائج معاملات الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات البعد الثالث "الاستغراق الاجتماعي" مع المتوسط الكلي للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.1	أتشارك مع زميلاتي في قيم العمل.	0.874*	0.000
.2	أتشارك مع زميلاتي في أهداف العمل.	0.881*	0.000
.3	أتشارك مع زميلاتي في المواقف والاتجاهات أثناء العمل.	0.934*	0.000

*الارتباط دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يبين جدول (3-8) أن جميع معاملات الارتباط المبينة دالة احصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، حيث القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 وبذلك يتضح أن فقرات البعد الثالث "الاستغراق الاجتماعي" تتسم بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي، ولذلك تعد فقرات هذا البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (3-9): نتائج معاملات الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات البعد الرابع "الاستغراق السلوكي" مع المتوسط الكلي للبعد

م	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.1	أسعى إلى اكتساب المهارات والمعارف التي تعزز أهداف المدرسة.	0.867*	0.000
.2	أوظف مجهودي الفكري في العمل.	0.847*	0.000
.3	أقوم بتطوير تقنيات جديدة وترك الأساليب التقليدية في العمل.	0.893*	0.000

*الارتباط دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يبين جدول (3-9) أن جميع معاملات الارتباط المبينة دالة احصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، حيث القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 وبذلك يتضح أن فقرات البعد الرابع "الاستغراق السلوكي" تتسم بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي، ولذلك تعد فقرات هذا البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

- **ثبات الاستبانة:**

يعني الثبات استقرار الاستبيان وعدم تناقضه مع نفسه، أي يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة عدة مرات (البحراوي، 2018)، وقد تحقق الباحثان من ثبات استبانة الدراسة بطريقة معامل الفا كرونباخ.

- طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient:

حيث تعكس قيمة معامل ألفا الأقل من 0.60 ثباتاً ضعيفاً، والقيمة بين (0.60-70) ثباتاً مقبولاً، أما القيمة التي تساوي 0.70 فأكثر فتعكس ثبات جيد للمقياس (Boone & Boone, 2012)،.

1. ثبات محور القيادة المُمَكنة

جدول رقم (3-10): اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات محور القيادة المُمَكنة

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
معنى العمل	3	0.930
استقلالية العمل	3	0.882
كفاءة العمل	3	0.877
تطوير العمل	3	0.834
الدرجة الكلية للقيادة المُمَكنة	12	0.949

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (3-10) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل بعد، حيث بلغت لجميع فقرات المحور (0.949)، وبذلك تكون المحور في صورته النهائية، ويكون الباحثان قد تأكدا من صدق وثبات محور الدراسة مما يجعلهما على ثقة تامة بالاعتماد على أداة الدراسة المستخدمة وتحليلها وتفسير نتائجها وتعميمها.

2. ثبات محور الاستغراق الوظيفي

جدول رقم (3-11): اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات محور الاستغراق الوظيفي

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الاستغراق الفكري (الإدراكي)	3	0.928
الاستغراق العاطفي (الشعوري)	3	0.908
الاستغراق الاجتماعي	3	0.871
الاستغراق السلوكي	3	0.827
الدرجة الكلية للاستغراق الوظيفي	12	0.924

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (3-11) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل بعد، حيث بلغت لجميع فقرات المحور (0.924)، وبذلك تكون المحور في صورته النهائية، ويكون الباحثان قد تأكدا من صدق وثبات محور الدراسة مما يجعلهما على ثقة تامة بالاعتماد على أداة الدراسة المستخدمة وتحليلها وتفسير نتائجها وتعميمها.

5. الأساليب المستخدمة في معالجة البيانات

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، حيث تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

جدول رقم (3-12): الاختبارات الاحصائية المستخدمة في الدراسة

م.	الاختبار المستخدم	مكونات الاختبار
1	اختبارات قياس صدق متغيرات الدراسة	– صدق الاتساق الداخلي من خلال (معامل ارتباط بيرسون)
2	اختبارات لقياس ثبات متغيرات الدراسة	– طريقة ألفا كرونباخ
3	اختبارات لقياس التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة	– التكرارات والنسب المئوية – الوسط الحسابي – الانحراف المعياري
4	اختبارات لقياس التحليل الاستدلالي واختبار فرضيات الدراسة لمتغيرات الدراسة	– معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) – اختبار "ت" لعينة واحدة (One Sample T-test) لاختبار متوسطات الاجابات لأبعاد ومحاور الاستبانة حول القيمة (3) التي تعبر عن الدرجة المتوسطة (متوسطة). – اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) – اختبار شيفيه Scheffe' Test

الفصل الرابع: تحليل البيانات واختبار الفرضيات ومناقشتها

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضاً لتحليل البيانات ومناقشتها، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، والوقوف على المعلومات العامة للمستجيبين، لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي تم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

1. الوصف الإحصائي لعينة الدراسة

يعرض الباحثان من خلال الجداول التالية خصائص عينة الدراسة وفق الخصائص والبيانات الشخصية من حيث (العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وفيما يلي عرض لخصائص عينة الدراسة.

أ- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر:

جدول رقم (4-1): توزيع عينة الدراسة حسب العمر

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
العمر	أقل من 25 سنة	24	16.2
	من 25 إلى أقل من 40 سنة	87	58.8
	40 سنة فأكثر	37	25.0
المجموع		148	100%

يبين جدول رقم (4-1) أن ما نسبته (16.2%) من أفراد عينة الدراسة أعمارهم أقل من 25 سنة، ونسبة (58.8%) أعمارهم من 25 إلى أقل من 40 سنة، بينما (25.0%) أعمارهم 40 سنة فأكثر.

ب-توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

جدول رقم (4-2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	95	64.2
	من 10 إلى أقل من 20 سنة	36	24.3
	20 سنة فأكثر	17	11.5
المجموع		148	100%

يبين جدول رقم (4-2) أن ما نسبته (64.2%) من أفراد العينة سنوات خبرتهم أقل من 10 سنوات، ونسبة (24.3%) سنوات خبرتهم من 10 إلى أقل من 20 سنة، بينما (11.5%) سنوات خبرتهم 20 سنة فأكثر.

ت-توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

جدول رقم (4-3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
المؤهل العلمي	دبلوم	7	4.7
	بكالوريوس	121	81.8
	ماجستير فأعلى	20	13.5
المجموع		148	100%

يبين جدول رقم (4-3) أن ما نسبته (4.7%) من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي دبلوم، ونسبة (81.8%) مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما (13.5%) مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى.

2. تحليل محاور الدراسة

المحور الأول: القيادة المُمَكنة

أ. البعد الأول: معنى العمل

تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات البعد، ومن ثم حساب المتوسط الحسابي العام، والانحراف المعياري للدرجة الكلية، واختبار (One Sample T test)، لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة، ويتكون البعد من (3) فقرات. النتائج موضحة في جدول (4-4).

جدول رقم (4-4): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T لفقرات بعد "معنى العمل"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.1	تساعدني مديرة المدرسة في فهم تأثير عملي على الفاعلية الكلية للمدرسة.	4.195	0.966	كبيرة
.2	تساعدني مديرة المدرسة في فهم وظيفتي في إطار الصورة الكبرى للمدرسة.	4.209	0.970	كبيرة جداً
.3	تساعدني مديرة المدرسة في فهم كيفية ارتباط أهدافي برسالة المدرسة وأهدافها.	4.304	0.870	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية	4.236	0.881	كبيرة جداً

* المتوسط الحسابي دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول (4-4) أن الفقرة الثالثة "تساعدني مديرة المدرسة في فهم كيفية ارتباط أهدافي برسالة المدرسة وأهدافها" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط (4.304) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (0.870)، وبدرجة كبيرة جداً، بينما حصلت الفقرة الأولى "تساعدني مديرة المدرسة في فهم تأثير عملي على الفاعلية الكلية للمدرسة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.195) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (0.966)، وبدرجة كبيرة، وبالمجمل فقد كان متوسط الدرجة الكلية للبعد (4.236)، وانحراف معياري (0.881) وبدرجة "كبيرة جداً" ما يعني أن هناك توفر لمعنى العمل لدى مديرات المدارس الأهلية من وجهة نظر المعلمات بمكتب تعليم وسط جدة.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى إدراك المديرات بأهمية معنى العمل وأهمية تعزيز لتعزيز شعور المعلمات بالرضا والرغبة في العمل بجهد وتفانٍ، يؤدي هذا إلى تحسين المناخ العام للمدرسة وتعزيز روح الفريق

والتعاون، كما يساهم ذلك في تشجيع المعلمات على تحقيق أهدافهم وتطوير مهاراتهم، يتحفزون لتقديم أفضل أداء لهم، فعندما تشعر لمعلمات بأنهم جزء من مجتمع تعليمي يقدرهم ويدعمهم، ينمي ذلك الشعور الانتماء الوظيفي لديهم، وبالتالي تحسين الأداء وتحقيق الأهداف العامة.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة الشهري والحربي (2022) التي توصلت إلى أن قادة المدارس يميلون إلى ممارسة القيادة المُمَكنة بدرجة عالية وجاء بعد أهمية العمل في المرتبة الأولى ضمن أبعاد القيادة المُمَكنة، ومع نتائج دراسةATIK، and CELIK ، (2020) التي أكدت نتائجها على وجود ممارسات بدرجة كبيرة لمستوى بعد معنى العمل في القيادة المُمَكنة.

ب. البعد الثاني: استقلالية العمل

تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات البعد، ومن ثم حساب المتوسط الحسابي العام، والانحراف المعياري للدرجة الكلية، واختبار (One Sample T test)، لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة، ويتكون البعد من (3) فقرات. النتائج موضحة في جدول (4-5).

جدول رقم (4-5): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T لفقرات بعد "استقلالية العمل"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.1	تسمح لي مديرة المدرسة أن أؤدي وظيفتي بطريقتي الخاصة.	4.162	0.955	كبيرة
.2	تسمح لي مديرة المدرسة باتخاذ القرارات المهمة بشكل سريع لتلبية احتياجات المستفيدين.	4.020	1.033	كبيرة
.3	تبسط مديرة المدرسة القواعد واللوائح لرفع كفاءتي في القيام بعملي.	4.067	1.079	كبيرة
	الدرجة الكلية	4.083	0.953	كبيرة

* المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول (4-5) أن الفقرة الأولى "تسمح لي مديرة المدرسة أن أؤدي وظيفتي بطريقتي الخاصة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط (4.162) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (0.955)، وبدرجة كبيرة، بينما حصلت الفقرة الثانية " تسمح لي مديرة المدرسة باتخاذ القرارات المهمة بشكل سريع لتلبية احتياجات المستفيدين" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.020) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (1.033)، وبدرجة كبيرة، وبالمجمل فقد كان متوسط الدرجة الكلية للبعد (4.083)،

وانحراف معياري (0.953) وبدرجة "كبيرة" ما يعني أن هناك توفر لاستقلالية العمل لدى مديرات المدارس الأهلية من وجهة نظر المعلمات بمكتب تعليم وسط جدة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إدراك المديرات لأهمية الاستقلالية في العمل واقتناعهن بأن منح المعلمات الاستقلالية في العمل يساهم في تطوير الإبداع والابتكار، فعندما تحظى المعلمات بالحرية والاستقلالية في تصميم وتنفيذ الأنشطة والدروس، يمكنهن ذلك من تطبيق أفكارهن الإبداعية والابتكارية، وهذا يسمح لهن بتجربة أساليب تعليمية جديدة وتطوير استراتيجيات تدريس فعالة تتناسب مع احتياجات الطلاب وأساليب التعلم المتنوعة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الشهري والحربي (2022) حيث توصلت إلى وجود مستوى عالي لممارسة القيادة المُمَكنة ولاسيما بعد الاستقلالية، لدى قادة المدارس، وتختلف مع نتائج دراسة المخامرة (2022) التي توصلت إلى أن ممارسة أبعاد القيادة المُمَكنة جاء بدرجة متوسطة.

ج. البعد الثالث: كفاءة العمل

تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات البعد، ومن ثم حساب المتوسط الحسابي العام، والانحراف المعياري للدرجة الكلية، واختبار (One Sample T test)، لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة، ويتكون البعد من (3) فقرات. النتائج موضحة في جدول (4-6).

جدول رقم (4-6): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T لفقرات بعد "كفاءة العمل"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.1	تعرب مديرة المدرسة عن ثقتها في قدرتي على الأداء العالي.	4.398	0.771	كبيرة جداً
.2	تؤمن مديرة المدرسة بقدرتي على التعامل مع المهام الصعبة.	4.331	0.875	كبيرة جداً
.3	تؤمن مديرة المدرسة بقدرتي على تطوير ذاتي ولو بدر مني بعض الأخطاء.	4.263	0.950	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية	4.331	0.800	كبيرة جداً

* المتوسط الحسابي دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول (4-6) أن الفقرة الأولى "تعرب مديرة المدرسة عن ثقتها في قدرتي على الأداء العالي" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط (4.398) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (0.771)، وبدرجة كبيرة جداً، بينما حصلت الفقرة الثالثة "تؤمن مديرة المدرسة بقدرتي على تطوير ذاتي ولو بدر مني بعض

الأخطاء" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.263) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (0.950)، وبدرجة كبيرة جداً، وبالمجمل فقد كان متوسط الدرجة الكلية للبعد (4.331)، وانحراف معياري (0.800) وبدرجة "كبيرة جداً" ما يعني أن هناك توفر لكفاءة العمل لدى مديرات المدارس الأهلية من وجهة نظر المعلمات بمكتب تعليم وسط جدة.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى اهتمام المديرات بمنح الثقة للمعلمات بقدراتهن وكفاءتهن على القيام بالمهام الموكلة إليهن، بهدف رفع معنويات المعلمات لتمكينهن من تحمل المسؤولية وتحقيق الأهداف المحددة وكذلك لتحفيز المعلمات نحو التطوير المهني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ATIK،CELIK and ، (2020) التي أكدت نتائجها على وجود مستوى عالي لممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة المُمَكنة (كفاءة العمل). ومع دراسة الشهري والحربي (2022) التي توصلت إلى أن قادة المدارس يميلون إلى ممارسة القيادة المُمَكنة بدرجة عالية، حيث جاءت ممارسة بعد إظهار الثقة في الأداء بدرجة كبيرة.

د. البعد الرابع: تطوير العمل

تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات البعد، ومن ثم حساب المتوسط الحسابي العام، والانحراف المعياري للدرجة الكلية، واختبار (One Sample T test)، لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة، ويتكون البعد من (3) فقرات. النتائج موضحة في جدول (4-7).

جدول رقم (4-7): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T لفقرات بعد "تطوير العمل"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.1	تلتمس مديرة المدرسة رأيي في القرارات التي تتعلّق بخطط الإدارة.	4.000	1.183	كبيرة
.2	تقدر مديرة المدرسة مساهمتي في انجاز أعمال الزميلات بسهولة ويسر.	4.135	0.973	كبيرة
.3	تعتبر مديرة المدرسة أن إنجازاتي ساهمت في تحقيق أهداف المدرسة.	4.263	0.827	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية	4.132	0.909	كبيرة

* المتوسط الحسابي دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من جدول (4-7) أن الفقرة الثالثة "تعتبر مديرة المدرسة أن إنجازاتي ساهمت في تحقيق أهداف المدرسة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط (4.263) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره

(0.827)، وبدرجة كبيرة جداً، بينما حصلت الفقرة الأولى "تلتمس مديرة المدرسة رأيي في القرارات التي تتعلّق بخطط الإدارة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.000) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (1.183)، وبدرجة كبيرة، وبالمجمل فقد كان متوسط الدرجة الكلية للبعد (4.132)، وانحراف معياري (0.909) وبدرجة "كبيرة" ما يعني أن هناك توفر لتطوير العمل لدى مديرات المدارس الأهلية من وجهة نظر المعلمات بمكتب تعليم وسط جدة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن تطوير العمل من خلال ممارسة الاستشارة والتوجيه، يُمكن للمديرة من تطوير مهارات المعلمات وتزويدهن بالأدوات والموارد اللازمة لتحسين تدريسهن وتحقيق أهداف التعلم، كما يساهم ذلك في تعزيز الابتكار والإبداع وتبني أفكار جديدة وابتكارات في الفصول الدراسية من خلال تعزيز بيئة داعمة للتجربة والاكتشاف، كما يسهم ذلك في بناء ثقافة التعليم المستمر داخل المدرسة، فعندما تكون المديرة نموذجًا للتعلم والتطوير الشخصي، سيكون لهذا تأثير إيجابي على المعلمات وسيحفزهن على الاستمرار في تحسين أدائهن وتعلم أفضل الممارسات التعليمية الجديدة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري والحربي (2022) التي أكدت نتائجها على وجود مستوى عالي من ممارسة قادة المدارس لبعد تطوير العمل.

المحور الثاني: الاستغراق الوظيفي

أ. البعد الأول: الاستغراق الفكري (الإدراكي)

تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات البعد، ومن ثم حساب المتوسط الحسابي العام، والانحراف المعياري للدرجة الكلية، واختبار (One Sample T test)، لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة، ويتكون البعد من (3) فقرات. النتائج موضحة في جدول (4-8).

جدول رقم (4-8): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T لفقرات بعد "الاستغراق الفكري (الإدراكي)"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1.	أركز بدقة على عملي في المدرسة.	4.641	0.659	كبيرة جداً
2.	أعمل بشكل مركز لإنجاز مهام العمل.	4.662	0.623	كبيرة جداً
3.	أولي لعملي في المدرسة قدرا كبيرا من الاهتمام.	4.587	0.659	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية	4.630	0.592	كبيرة جداً

* المتوسط الحسابي دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول (4-8) أن الفقرة الثانية "أعمل بشكل مركز لإنجاز مهام العمل" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط (4.662) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (0.623)، وبدرجة كبيرة جداً، بينما حصلت الفقرة الثالثة "أولي لعملي في المدرسة قدرا كبيرا من الاهتمام" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.587) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (0.659)، وبدرجة كبيرة جداً، وبالمجمل فقد كان متوسط الدرجة الكلية للبعد (4.630)، وانحراف معياري (0.592) وبدرجة "كبيرة جداً" ما يعني أن هناك توفر للاستغراق الفكري (الإدراكي) لدى المعلمات في المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة من وجهة نظر المعلمات.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى لدعم المعنوي والتقدير من قبل الإدارة للجهود التي تقدمها المعلمات، وكذلك التحفيز والتشجيع من قبل مديرة المدرسة وتهيئة البيئة المدرسية الصحية التي يسودها مناخ العمل التعاوني المفعم بالحيوية.

ب. البعد الثاني: الاستغراق العاطفي (الشعوري)

تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات البعد، ومن ثم حساب المتوسط الحسابي العام، والانحراف المعياري للدرجة الكلية، واختبار (One Sample T test)، لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة، ويتكون البعد من (3) فقرات. النتائج موضحة في جدول (4-9).

جدول رقم (4-9): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T لفقرات بعد "الاستغراق العاطفي (الشعوري)"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.1	أشعر بالإيجابية تجاه عملي.	4.506	0.778	كبيرة جداً
.2	أشعر بالحيوية أثناء قيامي بمهام عملي.	4.479	0.769	كبيرة جداً
.3	أشعر بالحماس أثناء العمل.	4.385	0.944	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية	4.457	0.760	كبيرة جداً

* المتوسط الحسابي دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من جدول (4-9) أن الفقرة الأولى " أشعر بالإيجابية تجاه عملي" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط (4.506) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (0.778)، وبدرجة كبيرة جداً، بينما حصلت الفقرة الثالثة " أشعر بالحماس أثناء العمل" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.385) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (0.944)، وبدرجة كبيرة جداً، وبالمجمل فقد كان متوسط الدرجة الكلية

للبعد (4.457)، وانحراف معياري (0.760) وبدرجة "كبيرة جداً" ما يعني أن هناك توفر للاستغراق العاطفي (الشعوري) لدى المعلمات في المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة من وجهة نظر المعلمات.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن المدرسة توفر للمعلمين بيئة عمل تشجع وتحفز المعلمات على إطلاق طاقاتهن وتحقيق مستوى عالي من الدافعية العمل، كما يرجع ذلك إلى إنجازات المعلمات في تحسين مستويات الطلاب، فحين ترى المعلمة أن جهودها كانت مثمرة في تعليم الطلاب فإنها تتحمس لتقديم جهود أكبر لتحقيق مزيد من النتائج الإيجابية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو الهوى (2022) التي توصلت إلى أن الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية في شرقي مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم جاءت مرتفعة في جميع مجالاته.

ج. البعد الثالث: الاستغراق الاجتماعي

تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات البعد، ومن ثم حساب المتوسط الحسابي العام، والانحراف المعياري للدرجة الكلية، واختبار (One Sample T test)، لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة، ويتكون البعد من (3) فقرات. النتائج موضحة في جدول (4-10).

جدول رقم (4-10): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T لفقرات بعد "الاستغراق الاجتماعي"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.1	أتشارك مع زميلاتي في قيم العمل.	4.493	0.769	كبيرة جداً
.2	أتشارك مع زميلاتي في أهداف العمل.	4.527	0.704	كبيرة جداً
.3	أتشارك مع زميلاتي في المواقف والاتجاهات أثناء العمل.	4.473	0.786	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية	4.497	0.713	كبيرة جداً

* المتوسط الحسابي دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول (4-10) أن الفقرة الثانية "أتشارك مع زميلاتي في أهداف العمل" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط (4.527) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (0.704)، وبدرجة كبيرة جداً، بينما حصلت الفقرة الثالثة "أتشارك مع زميلاتي في المواقف والاتجاهات أثناء العمل" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.473) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (0.786)، وبدرجة كبيرة جداً، وبالمجمل فقد كان متوسط الدرجة الكلية للبعد (4.497)، وانحراف معياري (0.713) وبدرجة "كبيرة جداً" ما يعني

أن هناك توفر للاستغراق الاجتماعي لدى المعلمات في المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة من وجهة نظر المعلمات.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى توافر البيئة الاجتماعية الملاءمة التي تمكن المعلمات من بناء القدرات والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتعزيز الممارسات التي تزيد من فرص الأفراد للمشاركة في الأداء التنظيمي والشعور بأنهم قادرين على الإبداع في العمليات الإنتاجية في المنظمة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة طلول وآخرون (2021) التي توصلت إلى أن واقع الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة لجميع المجالات.

د. البعد الرابع: الاستغراق السلوكي

تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات البعد، ومن ثم حساب المتوسط الحسابي العام، والانحراف المعياري للدرجة الكلية، واختبار (One Sample T test)، لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة، ويتكون البعد من (3) فقرات. النتائج موضحة في جدول (4-11).

جدول رقم (4-11): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T لفقرات بعد "الاستغراق السلوكي"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.1	أسعى إلى اكتساب المهارات والمعارف التي تعزز أهداف المدرسة.	4.520	0.769	كبيرة جداً
.2	أوظف مجهودي الفكري في العمل.	4.486	0.694	كبيرة جداً
.3	أقوم بتطوير تقنيات جديدة وترك الأساليب التقليدية في العمل.	4.506	0.704	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية	4.504	0.664	كبيرة جداً

* المتوسط الحسابي دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول (4-11) أن الفقرة الأولى "أسعى إلى اكتساب المهارات والمعارف التي تعزز أهداف المدرسة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط (4.520) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (0.769)، وبدرجة كبيرة جداً، بينما حصلت الفقرة الثانية "أوظف مجهودي الفكري في العمل" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.486) من الدرجة الكلية وهي (5) وانحراف معياري قدره (0.694)، وبدرجة كبيرة جداً، وبالمجمل فقد كان متوسط الدرجة الكلية للبعد (4.504)، وانحراف معياري (0.664) وبدرجة "كبيرة جداً"

ما يعني أن هناك توفر للاستغراق السلوكي لدى المعلمات في المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة من وجهة نظر المعلمات.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى وجود قيادة مدرسية تشجع المعلمات على تطوير وتعزيز مهاراتهن المهنية، وذلك من خلال تفويض السلطة للمعلمات، ومشاركتهن في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وتثمين جهودهن.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة أبو الهوى (2022) التي توصلت إلى وجود مستوى عالي من الاستغراق السلوكي لدى المعلمين.

3. اختبار الفرضيات:

- **الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α ≤ 0.05) بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات.**

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة، تم حساب معاملات الارتباط بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4-12): معاملات الارتباط بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات

متغيرات الدراسة		محور الاستغراق الوظيفي	
		الدرجة الكلية للاستغراق الوظيفي	Sig
محور القيادة المُمَكنة	البعد الأول: معنى العمل	0.620**	0.000
	البعد الثاني: استقلالية العمل	0.622**	0.000
	البعد الثالث: كفاءة العمل	0.733**	0.000
	البعد الرابع: تطوير العمل	0.688**	0.000
	الدرجة الكلية للقيادة المُمَكنة	0.731**	0.000

*دالة عند 0.05 **دالة عند 0.01

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات، بالتالي نقبل بفرضية الدراسة.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن القادة الممكنون يتبنون نهجًا تشاركيًا وتوجيهيًا وداعمًا، يساعد في بناء علاقات إيجابية مع المعلمات وتعزيز الشعور بالتقدير والاهتمام بما يقدمونه. وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي والانتماء العضوي للمعلمات للمدرسة والمجتمع المدرسي بشكل عام، فعندما يشعر المعلمون بالدعم والتوجيه من قبل القادة الممكنين، فإنهم يصبحون أكثر استعدادًا للمشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة وتحقيق الأهداف التعليمية، كما يشعرون بأن دورهم ذو أهمية ويتم تقديره، وهذا يزيد من شعورهم بالالتزام والمسؤولية في تلبية احتياجات الطلاب والمدرسة بشكل عام، بالإضافة إلى ذلك، يعزز القادة الممكنون الابتكار والتطوير المهني للمعلمين من خلال توفير فرص التعلم المستمر والتدريب والتطوير وهذا يشجع المعلمات تطوير مهاراتهن وزيادة خبراتهن التعليمية وبالتالي يزيد ارتباطهن بالعمل واستغراقهن في المهام الوظيفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شبوعات وآخرون (2022) التي توصلت إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد تمكين العاملين الخاصة ببناء فرق العمل والمشاركة بالمعلومات على الاستغراق الوظيفي.

- **الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات وفقا لمتغير العمر.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات وفقا لمتغير العمر، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4-13): اختبار "F" للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات وفقا لمتغير العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات	بين المجموعات	2.707	2	1.354	3.163	0.045	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	62.054	145	0.428			
	الإجمالي	64.762	147				

* قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2، 145) ومستوى دلالة 0.05= (3.00)، ومستوى دلالة 0.01= (4.61).

يتضح من الجدول السابق أن قيم "F" المحسوبة أكبر من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أقل من (0.05) وهذا يدل أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات وفقا لمتغير العمر، وبالتالي تحققت فرضية الدراسة، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق لجأ الباحثان إلى استخدام اختبار شيفيه Scheffe، وذلك كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (4-14): اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق وفقاً لمتغير العمر

	العمر	أقل من 25 سنة	من 25 إلى أقل من 40 سنة	المتوسط الحسابي
العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات	أقل من 25 سنة	-		4.666
	من 25 إلى أقل من 40 سنة	0.367*	-	4.299
	40 سنة فأكثر	0.365*	0.001	4.300

* دالة عند 0.05

يتضح من الجدول السابق ما يلي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمات ممن أعمارهم أقل من 25 سنة وبين المعلمات ممن أعمارهم من 25 إلى أقل من 40 سنة والمعلمات 40 سنة فأكثر، وكانت الفروق لصالح المعلمات ممن أعمارهم أقل من 25 سنة.

- **الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات وفقا لمتغير سنوات الخبرة.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات وفقا لمتغير سنوات الخبرة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4-15): اختبار "F" للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات وفقا لمتغير سنوات الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي	بين المجموعات	3.117	2	1.559	3.666	0.028	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	61.645	145	0.425			
	الإجمالي	64.762	147				

* قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2، 145) ومستوى دلالة 0.05= (3.00)، ومستوى دلالة 0.01= (4.61).

يتضح من الجدول السابق أن قيم "F" المحسوبة أكبر من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أقل من (0.05) وهذا يدل أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات وفقا لمتغير سنوات الخبرة، وبالتالي تحققت فرضية الدراسة، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق لجأ الباحثان إلى استخدام اختبار شيفيه Scheffe، وذلك كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (4-16): اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

	سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	من 10 إلى أقل من 20سنة	المتوسط الحسابي
العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات	أقل من 10 سنوات	-		4.454
	من 10 إلى أقل من 20سنة	0.185	-	4.268
	20 سنة فأكثر	0.434*	0.248	4.019

* دالة عند 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمات ممن سنوات خبرتهم أقل من 10 سنوات وبين المعلمات ممن سنوات خبرتهم 20 سنة فأكثر، وكانت الفروق لصالح المعلمات ممن سنوات خبرتهم أقل من 10 سنوات.

- **الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات وفقا لمتغير المؤهل العلمي.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات وفقا لمتغير المؤهل العلمي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4-17): اختبار "F" للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات وفقا لمتغير المؤهل العلمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي	بين المجموعات	1.772	2	0.886	2.039	0.134	غير دالة احصائياً
	داخل المجموعات	62.990	145	0.434			
	الاجمالي	64.762	147				

* قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2، 145) ومستوى دلالة 0.05= (3.00)، ومستوى دلالة 0.01= (4.61).

يتضح من الجدول السابق أن قيم "F" المحسوبة أقل من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أكبر من (0.05) وهذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات وفقا لمتغير المؤهل العلمي، وبالتالي لم تتحقق فرضية الدراسة.

الفصل الخامس: النتائج والتوصيات

1. النتائج

من خلال تحليل بيانات الدراسة الميدانية فإن الباحثان قد خلصا لعدة نتائج أهمها؛ أن درجة ممارسة القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة من وجهة نظر المعلمات كانت كبيرة جداً، حيث ساعدت مديرة المدرسة الأهلية المعلمات في فهم كيفية ارتباط أهدافهن برسالة المدرسة وأهدافها، وسمحت لهن بأداء وظيفتهن بطريقتهن الخاصة، وأعربت عن ثقتها في قدراتهن على الأداء العالي، كما اعتبرت مديرة المدرسة الأهلية أن إنجازات المعلمات ساهمت في تحقيق أهداف المدرسة.

ومن ناحية أخرى فقد بينت النتائج أن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمات في المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة كان بدرجة كبيرة جداً. حيث عملت المعلمات في المدارس الأهلية بشكل مركز لإنجاز مهام العمل، مع الشعور بالإيجابية تجاه عملهن. وأيضًا تتشارك المعلمات في المدارس الأهلية مع زميلاتهن في أهداف العمل، بالإضافة إلى سعيهن المستمر إلى اكتساب المهارات والمعارف التي تعزز أهداف المدرسة.

أما فيما يتعلق في العلاقة بين متغيرات الدراسة؛ فقد أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة المُمَكنة لدى مديرات المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة والاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات.

وأخيرًا؛ تشير النتائج لوجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمَكنة والاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمات في المدارس الأهلية بمكتب تعليم وسط جدة وفقًا لمتغير العمر، وكانت الفروق لصالح المعلمات ممن أعمارهم أقل من 25 سنة. بالإضافة لفروق أيضًا وفقًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات ممن سنوات خبرتهم أقل من 10 سنوات. بينما لم تكشف النتائج عن أية فروق وفقًا لمتغير المؤهل العلمي.

2. توصيات الدراسة

بناءً على ما سبق من نتائج يوصي الباحثان مديرات المدارس الأهلية برفع مستوى إدراك المعلمات بتأثير عملهن على الفاعلية الكلية للمدرسة، والسماح للمعلمات باتخاذ القرارات المهمة بشكل سريع لتلبية

احتياجات الطلاب، والإيمان بقدراتهن على تطوير ذاتهن حتى ولو بدر منهن بعض الأخطاء، والتماس أراءهن في القرارات التي تتعلّق بخطط الإدارة.

كما يوصي الباحثان بتخصيص جزء من الاهتمام لتحقيق الولاء للعمل، وتعزيز روح الانتماء له، وتوظيف الجهود الفكرية داخل العمل.

وأخيرًا يوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات حول علاقة القيادة المُمَكنة بمتغيرات أخرى في البيئة المدرسية وذلك مع تزايد الاهتمام بتمكين العاملين كأسلوب إداري حديث يحقق العديد من الميزات في المنظمات.

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية

1. أبو الهوى، غادة. (2022). واقع الاستغراق الوظيفي في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير]. برنامج الإدارة التعليمية. جامعة الخليل. فلسطين.
2. أبو شمالة، عبد الله. (2021م). أثر الريادة الاستراتيجية في التمكين الإداري لدى الموظفين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية [رسالة ماجستير] في الإدارة والقيادة. كلية الإدارة والتمويل. جامعة الأقصى. غزة.
3. أبو قلبين، سمية. (2019). دور أساليب الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين الجدد وممارسة أدوارهم المهنية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(16)، 19-37.
4. الأغا، صالح. (2018). متطلبات التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام بجامعة الأزهر وعلاقته بفاعلية اتخاذ القرارات. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية، 3(9)، 120-133.
5. أغريب، فاتن. (2017). الاستغراق الوظيفي وعلاقته بالإبداع الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في محافظة الخليل [رسالة ماجستير] في بناء المؤسسات وتنمية الموارد البشرية من معهد التنمية المستدامة.
6. إمام، مسعود. (2019). الاستغراق الوظيفي وعلاقته بمستوى الاحتراق الوظيفي لدى العاملين بشركات السياحة المصرية. مجلة اقتصاديات المال والأعمال، (8)، 317-338.

7. البحراوي، سيد (2018). دليل الباحث كيفية قراءة نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS وكيفية التعليق على النتائج، الطبعة الأولى، مصر.
8. بن شميلان، عبد الوهاب. (2019). كيفية تحسين جودة الحياة الوظيفية بالقطاع لحكومي السعودي وقياس أثرها على أداء العاملين. المجلة العربية للإدارة، 39(2)، 215-235.
9. بن مادية، علي. (1991). القاموس المدرسي. ط.7، الجزائر. المؤسسة الوطنية للكتاب.
10. تومي، حسينة. (2019). المنظمة المُمَكنة وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى العامل [رسالة ماجستير] في علم الاجتماع، جامعة محمد بوضياف بالمسلية.
11. جبريني، سماح. (2016). درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين علاقتها بفاعلية اتخاذ القرار نت وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام لأكاديميين في الجامعات الفلسطينية [رسالة ماجستير] في التربوية، جامعة النجاح الوطنية.
12. حسين سمير. (2006). دراسات في مناهج البحث العلمي-بحوث الإعلام. ط1. السعودية. الرياض: دار عالم الكتب.
13. الحمداني، موفق. (2006). مناهج البحث العلمي. الأردن. عمان: مؤسسة الوراق للنشر.
14. دراعوا، فاطمة. (2016م). علاقة متطلبات التطوير التنظيمي بالأداء [رسالة ماجستير] في علم النفس والأرطو فونيا. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران2.
15. زوين، عمار والحسناوي، رسل. (2018). جودة حياة العمل وتأثيرها في تعزيز الاستغراق الوظيفي للعاملين. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، (4)، 198-225.
16. شبوعات، نعيمة وعيشاوي، أحمد ومناصرية، رشيد. (2022). أثر تمكين العاملين على الاستغراق الوظيفي. مجلة الدراسات الاقتصادية الكمية، 8 (1)، 359-368.
17. الشهري، محمد والحربي، زيدان. (2022). القيادة المُمَكنة لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 118(3)، 1101-1138.
18. صالح، يزن. (2019). أثر القيادة الإبداعية في تعزيز مستوى الثقافة التنظيمية [رسالة ماجستير] في إدارة الأعمال التخصصي. الجامعة الافتراضية السورية.
19. ضو، فوزية، مشري، سلاف. (2021). الاستغراق الوظيفي وتطبيقاته الإرشادية للوقاية من الضغوط المهنية. مجلة التمكين الاجتماعي، (1)، 40-52.

20.ضيف، أحمد وصدوق، فتحية. (2020). دور الاستغراق الوظيفي في تعزيز الأداء التنظيمي. مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية، 4(2)، 127-150.
21.طرابلسي، خديجة. (2021). علاقة القيادة الخادمة بالاستغراق الوظيفي، [رسالة ماجستير] في علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
22.طرابلسي، خديجة. (2021). علاقة القيادة الخادمة بالاستغراق الوظيفي، [رسالة ماجستير] في علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
23.طلول، دعاء وعلاونة، مروان وأبو سمرة، محمود. (2021م). الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة الخليل. مجلة ألفا للدراسات الإنسانية والعلمية، (3)، 65-89.
24.العتيبي، محسن. (2020). القيادة المُمَكنة لدى قادة مدارس التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، [رسالة ماجستير] في الإدارة التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.
25.علي شريف، حورية، وعلي شريف يوسف. (2019م). دور القيادة التحويلية في تحقيق الإبداع الإداري دراسة ميدانية، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، 12(1)، 525-539.
26.العلي، إبراهيم. (2020). أسس التحليل الاحصائي متعدد المتغيرات. سوريا. اللاذقية.
27.عمار، قصي وسرابقي، غالية. (2018م). دور القيادة التحويلية في تنمية الإبداع الإداري دراسة ميدانية على المصارف التجارية السورية في محافظة حماة، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 40(5)، 425-443.
28.عوض، عبد الستار. (2018م). العلاقة والأثربين تمكين العاملين والرضا الوظيفي، مجلة الإدارة والاقتصاد. (117)، 139-153.
29.قرامطية، زهية وبوخاري، سمية ومسراتي، خولة. (2020م). أثر التمكين الإداري على تنمية الكفاءات البشرية في مؤسسات التعليم العالي، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، 13(1)، 268-281.
30.القرني، صالح. (2020). توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين لقيادة المُمَكنة وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل. مجلة العلوم التربوية، (27)، 339-404.
31.القواسمة، مسلم. (2020). جودة بيئة العمل في الشركات الصناعية في مدينة الخليل [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم ادارة الأعمال. جامعة الخليل. فلسطين.

32.محمد، محمود. (2019). دور القيادة الابتكارية في التمكين الإداري. مجلة الاقتصاد والعلوم الإدارية، 25(111)، 122-137.
33.المحمودي، محمد سرح على (2019). مناهج البحث العلمي، الطبعة الثالثة، دار الكتب، الجمهورية اليمني.
34.مخامرة، كمال. (2022). القيادة المُمَكنة لدى مديري المدارس وعلاقتها بالأداء السياقي من وجهة نظر المعلمين بالمدارس الثانوية بمدينة شقيف السلام في النقب. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث.
35.مرهون، أمحمد. (2018). جور التمكين في تعزيز قدرة العاملين على الإبداع الإداري [رسالة ماجستير] في علم الاجتماع، جامعة محمد بوضياف بالمسلية.
36.المسعود، شادي. (2018). تمكين العاملين وعلاقته بالالتزام التنظيمي [رسالة ماجستير] في علم الاجتماع. جامعة محمد بوضياف بالمسلية.
37.المنان، هويدا. (20189). جودة حياة العمل وأثرها على الاستغراق الوظيفي [رسالة ماجستير] في إدارة الأعمال، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
38.ميا، على ومزيق، رامي. (2017). مدى توافر أبعاد الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في القطاع لمصرفي. مجلة جامعة البعث، 39(67)، 43-67.

المراجع الأجنبية

1. Al Hosni، M.، & Ismail ، N. (2018). "The Relationship between Dimensions of Administrative Empowerment and Job Satisfaction of Teachers in Post Basic.
2. ATIK، S.، & CELIK، O. T. (2020). An Investigation of the Relationship between School Principals' Empowering Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction: The Role of Trust and Psychological Empowerment. International Online Journal of Educational Sciences، 12(3)، 177-193.
3. Education Schools in North Batinah Governorate the Sultanate of Oman "Journal of Islamic Social Sciences and Humanities، (14). pp. 59-78.
4. Imam، H.، Naqvi، M. B.، Naqvi، S. A.، & Chambel، M. J. (2020). Authentic leadership: unleashing employee creativity through empowerment and commitment to the supervisor. Leadership & Organization Development Journal.

5. Marzuki، A. G. (2019). The Roles of school principal leadership in developing English teachers' creativities in Palu. Al-Ta lim Journal، 26(3)، 267-279.
6. Suleman، Q.، Syed، M. A.، Shehzad، S.، Hussain، I.، Khattak، A. Z.، Khan، I. U.، ... & Khan، I. (2021). Leadership empowering behaviour as a predictor of employees' psychological well-being: Evidence from a cross-sectional study among secondary school teachers in Kohat Division، Pakistan. Plos one، 16(7)، 1-23.
7. Yudhaputri، E. A.، Emilisa، N.، & Lunarindiah، G. (2021). Differences between Generation X and Generation Y in Job Involvement and Commitment: A Study in Event Organizer Companies. Review of Integrative Business and Economics Research، 10، 146-159.
8. Zhang، Y.، Zheng، J.، & Darko، A. (2018). How does transformational leadership promote innovation in construction? The mediating role of innovation climate and the multilevel moderation role of project requirements. Sustainability، 10(5، 1506.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

الملاحق

ملحق رقم (1): الاستبانة النهائية

القسم الأول: البيانات الأولية

العمر

( ) أقل من 25 سنة ( ) من 25 إلى أقل من 40 سنة ( ) 40 سنة فأكثر

سنوات الخبرة

( ) أقل من 10 سنوات ( ) من 10 إلى أقل من 20سنة ( ) 20 سنة فأكثر

المؤهل العلمي

( ) دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى

القسم الثاني: محاور الدراسة

المحور الأول: الإدارة المُمَكنة

م	العبارات					
البعد الأول: معنى العمل						
1	تساعدني مديرة المدرسة في فهم تأثير عملي على الفاعلية الكلية للمدرسة.					
2	تساعدني مديرة المدرسة في فهم وظيفتي في إطار الصورة الكبرى للمدرسة.					
3	تساعدني مديرة المدرسة في فهم كيفية ارتباط أهدافي برسالة المدرسة وأهدافها.					
البعد الثاني: استقلالية العمل						
1	تسمح لي مديرة المدرسة أن أؤدي وظيفتي بطريقتي الخاصة.					
2	تسمح لي مديرة المدرسة باتخاذ القرارات المهمة بشكل سريع لتلبية احتياجات المستفيدين.					
3	تبسط مديرة المدرسة القواعد واللوائح لرفع كفاءتي في القيام بعملي.					
البعد الثالث: كفاءة العمل						
1	تعرب مديرة المدرسة عن ثقتها في قدرتي على الأداء العالي.					
2	تؤمن مديرة المدرسة بقدرتي على التعامل مع المهام الصعبة.					
3	تؤمن مديرة المدرسة بقدرتي على تطوير ذاتي ولو بدر مني بعض الأخطاء.					
البعد الرابع: تطوير العمل						
1	تلتمس مديرة المدرسة رأيي في القرارات التي تتعلّق بخطط الإدارة.					
2	تقدر مديرة المدرسة مساهمتي في انجاز أعمال الزميلات بسهولة ويسر.					
3	تعتبر مديرة المدرسة أن إنجازاتي ساهمت في تحقيق أهداف المدرسة.					

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

المحور الثاني: الاستغراق الوظيفي

م	العبارات					
البعد الأول: الاستغراق الفكري (الإدراكي)						
1	أركز بدقة على عملي في المدرسة.					
2	أعمل بشكل مركز لإنجاز مهام العمل.					
3	أولي لعملي في المدرسة قدرا كبيرا من الاهتمام					
البعد الثاني: الاستغراق العاطفي (الشعوري)						
1	أشعر بالإيجابية تجاه عملي.					
2	أشعر بالحيوية أثناء قيامي بمهام عملي.					
3	أشعر بالحماس أثناء العمل.					
البعد الثالث: الاستغراق الاجتماعي						
1	أتشارك مع زميلاتي في قيم العمل.					
2	أتشارك مع زميلاتي في أهداف العمل.					
3	أتشارك مع زميلاتي في المواقف والاتجاهات أثناء العمل.					
البعد الرابع: الاستغراق السلوكي						
1	أسعى إلى اكتساب المهارات والمعارف التي تعزز أهداف المدرسة.					
2	أوظف مجهودي الفكري في العمل.					
3	أقوم بتطوير تقنيات جديدة وترك الأساليب التقليدية في العمل.					

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

رهانات الذكاء الاصطناعي والعملية الإبداعية في الفنون البصرية

طه الليل
قسم الفنون التشكيلية المعهد العالي للفنون الجميلة، سوسة، جامعة سوسة، تونس
taha.ellil2015@gmail.com

الملخص

لم تقتصر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على القضايا العلمية بل تحولت إلى شبكة معلوماتية تطبيقية في الفنون البصرية أيضاً، ساهمت بأسلوب معين في الانتقال باللوحة المسندية الفنية إلى عالم بصري قائم على بيانات تنطلق من الفكرة إلى "البيكسل" لتتحول إلى مجال فني إبداعي شمولي، يساهم في مساعدة الفنان على مواكبة التطور وتسهيل العملية الفنية سوى تعلق الأمر بالناحية المعرفية أو الناحية التقنية المهارية التي يكتسبها الفنان من خلال تجارب متعددة في علاقته مع الزمن الماضي والحاضر واستشراف المستقبل من خلال اعتماد الفنان على الذكاء الاصطناعي في الصورة الفنية التي لم تعد تنتظر عين الفنان وتجاربه الفنية وتوجهاته العلمية والشعورية الإبداعية فحسب، وإنما استحال هذا الذكاء بمثابة الفنان، يفكر ويجمع البيانات ويستخلصها في نتيجة تعتبر محاكاة للعمل الفني، وليست بالمحاكاة العادية البسيطة في وتكوينها البنائي أو اللوني وإنما هي تواشج معلوماتي ينتج صورة فنية قائمة على التصور الرقمي والروبوتيك.

أهداف البحث: تحديد علاقة الصورة الفنية بمفهوم الإبداع، هل أن الصورة الصناعية الذكية تعتبر عملاً فنياً أم هي مغالطة رقمية مع إبراز دور الفنان المعاصر في علاقته بالذكاء الاصطناعي هل يقوم على الإبداع أم هو مجرد وسيط بين الآلة والعمل الفني.

منهجية البحث: اتبع منهج البحث المنهج الوصفي التحليلي للإشكاليات التي تطرحها العلاقة الجدلية الناشئة بين مفهوم الذكاء الاصطناعي والصورة الفنية ودور الفنان في العملية الإبداعية المستحدثة، مع توصيف المشكلة قيد البحث وجمع وتحليل البيانات حولها واستخراج النتائج وفقا للدلائل المتنوعة من الحقل الفكري والجمالي للفنون البصرية المعاصرة.

النتائج: إبراز دور تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تطوير المنحى الجمالي والتشكيلي للصورة الفنية. والتحقيق في علاقة الفنان بالصورة الفنية من خلال الذكاء الاصطناعي ومكانته في هذا المجال الرقمي الجديد علاقة

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

الذكاء الاصطناعي بالصورة الفنية من الجانب الإيجابي والجانب السلبي في أثرها على الفنان والعملية الإبداعية. وتحديد حدود الذكاء الاصطناعي في إنتاج الصورة الفنية وقيمتها الإبداعية، وتوجيه المبدعين في مجالات الصورة الفنية إلى إبراز دور الذكاء الاصطناعي في عملية التطور في الفنون البصرية.

الخلاصة: استقصاء دور تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تطوير الصورة الفنية في الفن المعاصر، وأن الذكاء الاصطناعي في الفنون يعتبر صورة الصورة أم هي نتاج قائم على الإبداع الفني وإبراز دور الفنان في هذا الزخم الهائل من التكنولوجيا الاصطناعية التي يمكن لها أن تلغي دوره وتحيله إلى الهامش وإلى ممارس وصانع تقني بسيط عوضاً عن مبدع في مجاله البحث في أساليب معاصرة للإبداع الفني في الصورة الفنية.

الكلمات الدالة: الذكاء الاصطناعي، الصورة الفنية، الفنون البصرية.

The Challenges of Artificial Intelligence and Artistic Creation in the Visual Arts

Taha Ellil
Department of Fine Arts, Higher Institute of Fine Arts in Sousse, University of Sousse, Tunisia
taha.ellil2015@gmail.com

Abstract

AI applications were not limited to scientific questions, but were transformed into an information network applied in the visual arts, contributing in some way to the transition from the art support board to a data-driven visual world from the idea to the idea "Pixel" becoming a holistic creative art field, help the artist to follow the evolution and facilitate the artistic process, except in terms of knowledge or technical skills that the artist acquires through multiple experiences in his relationship with the past and present and looking to the future through the artist's use of artificial intelligence in the artistic image that no longer awaits the eye of the artist, artistic experiences, scientific orientations and creative feelings. But this intelligence is impossible as an artist, thinking, collecting and extracting data in a

result that is a simulation of a work of art. It is not a simple ordinary simulation of its constructive or colored composition but a synthesis of my information that produces an artistic image based on digital perception and robotics.

Objectives: to determine the relationship of the artistic image with the concept of creativity, is the intelligent industrial image considered as a work of art orIs it based on creativity or is it just an intermediary between the machine and the work of art.

Methods: The research program followed the analytical descriptive approach of the problems posed by the emerging controversial relationship between the concept of artificial intelligence and the image of art and the role of the artist in the developed innovative process, while describing the problem in question and collecting and analyzing the data surrounding it and extracting the results based on various proofs of the intellectual and aesthetic field of contemporary visual arts.

Results: To highlight the role of AI technology in the development of the aesthetic and formative orientation of the artistic image. The study of the artist's relationship with the art image through artificial intelligence and its place in this new digital field is the relationship of AI with the art image on the positive side and the negative side of its impact on the artist and the creative process. Define the limits of artificial intelligence in the production and creative value of the image, and guide creators in the fields of artistic image to highlight the role of artificial intelligence in the process of evolution in the visual arts.

Conclusion: Study of the role of artificial intelligence technology in the development of the art image in contemporary art And that artificial intelligence in the arts considers the image or is a product based on artistic creativity and role of the artist in this huge surge of artificial technology that can eliminate his role and refer him to fringe and a practitioner and a simple technical rather than creative

manufacturer in his field of research in contemporary methods of artistic creativity in art image.

Keywords: Artificial Intelligence, Art Image, Visual Arts.

المقدمة

إن التحولات الجذرية التي يشهدها العالم في كافة المجالات التقنية والتكنولوجية لها العديد من التأثيرات في العديد من الميادين ابّان ولوج مفهوم معاصر في التكنولوجيا ألا وهو الذكاء الاصطناعي الذي يعتبر من أهم مظاهر ومقومات الثورة الصناعية الجديدة وهي ثورة في عالم المعلوماتية وفي ذلك الافتراضي الذي أصبح يمثل المعيش في حياتنا اليومية، ويعود ذلك لما يحمله الذكاء الاصطناعي من عديد التفرعات والتطبيقات التي تقوم بتسهيل ذلك المعيش من خلال تطوير وتحسين جودة الحياة، وتعزيز القدرات البشرية وحثها على التطور في عصر يجب أن نحدده بعصر الرقمنة، إذ يعتمد الذكاء الاصطناعي في العديد من المجالات العلمية والبحثية على أسلوب التعلم الذاتي والآلي القائم على جملة من البيانات التي تخزن في الذاكرة الصناعية للبرنامج أو التطبيق المخصوص في البحث عن مفهوم معين أو إشكالية ذات أبعاد علمية بطريقة منطقية لكي يوظفها هذا العقل الافتراضي في التعامل مع مختلف البيانات بسرعة فائقة.

1. الذكاء الاصطناعي: النشأة والتطور

- **مفهوم الذكاء الاصطناعي:**

يمثل الذكاء الاصطناعي (ARTIFICIAL INTELLIGENCE) جزءاً من علم البرمجيات الحاسوبية وهو يتجلى في قدرة الآلة، التي تساهم من خلال معلوماتها أن تحاكي الذكاء البشري من خلال عملية الملاحظة والتحليل والاستنتاج في شتى المجالات العلمية والإنسانية والفنية، وأغلب تطبيقات الذكاء الاصطناعي اليوم تستخدم تقنيات قادرة على جمع البيانات واستخدامها بمستويات متفاوتة تقوم على التحكم الذاتي، واختيار أفضل منهج لتحقيق أهداف محددة من خلال الشبكات الرقمية والتطبيقات التفاعلية التي تتسم بالنجاعة من حيث سرعة التجاوب مع العقل البشري بمهارة وحرفية متقنة.

إن أصول الذكاء الاصطناعي تعود إلى بداية أربعينيات القرن الماضي من خلال بحوث العلماء لإنشاء نموذج للخلايا العصبية الاصطناعية، أما نظرية الذكاء الاصطناعي فقد تجلت ملامحها أكثر في الخمسينيات من القرن العشرين من خلال نظرية (آلان تورينج) Alan Turing حول إمكانات الآلة اللامحدودة في أن بإمكانها

أن تفكر، ومن حينها تطورت فكرة الذكاء الاصطناعي لتستحيل إلى تطبيقات في عصرنا الراهن في شتى المجالات الحياتية والعلمية للإنسان.

مثلت فترة منتصف القرن العشرين ما يعبر عنه بالثورة الصناعية الرابعة من خلال الذكاء الاصطناعي وتماثله وتكامله مع الروبوت الذي شهد تطورات تكنولوجية بصفة متسارعة واستحال جزءاً أساسياً في غالبية ضرورات الحياة اليومية و المحيط والنمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ومع زيادة التجارب وتطور الخبرات في التقنيات والأساليب الخوارزميات التي عرفت تحسين وتفاعل الكثير من المكونات إلى أن استحال الذكاء الاصطناعي مرتبطاً بالشبكة العصبية المستوحاة من نموذج للعقل الإنساني بهدف تعزيز الأداء العقلي من الإنسان إلى أعلى مستوى من الخدمة التي تقدمها التكنولوجيا المعاصرة لبلوغ جودة الحياة البشرية.

- **الفنون البصرية والذكاء الاصطناعي:**

اتحدت علاقة الفنون بالذكاء الاصطناعي بالعديد من المراحل ليتطور انطلاقاً من بدايات القرن الواحد والعشرين من خلال البرامج الحاسوبية المتعددة التي ما فتأت تظهر في المجال الإبداعي في الفنون البصرية والتي تعتمد بالأساس على نماذج تسعى بتحويل النصوص إلى صور باستخدامه للخوارزميات التوليدية التي تولد الأشكال والبنى التشكيلية للصورة الفنية مع إضافة اللون ولمسات الفرشة التي تتسم بالتلقائية وكأنها يد رسام يسعى إلى إبراز قوة الفعل في العمل الفني، وترجمة أفكاره في الصورة الفنية.

ويكون الخلط دائماً في اعتبار أن الذكاء الاصطناعي في الفن هو شبيه بالفن الرقمي وعلى العكس فان الفن الرقمي لا ينفي حضور الفنان داخل التكنولوجيا، فهو الفاعل في الصورة الفنية باعتبارها في فنون الديجيتال عبارة عن مجموعة من النقاط تمثل "البيكسل" المتكرر والمتواتر والمتناوب في اللون والتكوين بصفة متوازنة، يضعها الفنان داخل شبكة البيانات لتستحيل في النهاية إلى عمل فني، بالتالي فإن العملية الإبداعية هنا تنطلق من الفنان وتبرز الأثر الذي يحدثه في الصورة الفنية من خلال جملة من التصورات والأساليب البرمجية لتحدث الأثر الفني في الفنون البصرية.

أما في حديثنا عن علاقة الفن بالذكاء الاصطناعي فانه يتبين لنا أن في هذه العملية الإنتاجية نلاحظ حضوراً فعلياً مادياً لجانب أوحد ينطلق في بدايته من الفنان الذي يعطي مجموعة من البيانات الخوارزمية لتقوم الآلة بمعالجتها رقميا لتحدث الأثر الفني في صيغته الإبداعية الجديدة.

- **ظهور الذكاء الاصطناعي في الفنون البصرية:**

انطلقت البوادر الأولى في علاقة الفنون البصرية بالذكاء الاصطناعي منذ سنة 2015 م في عدد من الأعمال الفنية ولكن من الملاحظ أن استقلالية الآلة كانت محدودة للغاية. إذ تتبع البرامج الحاسوبية جملة من

القواعد التي ينصها المبرمج على الآلة من أجل تجميع البيانات المرسلة إليه بطرق جديدة ومن ثم تجلت عملية إنشاء الفنون البصرية في تلك الفترة التي تعود بأكملها إلى الفنان والمبرمج البشري، ونأخذ على سبيل المثال العمل الفني "لسيمون كولتن" في فيلمه "خداع اللوحة" (The Painting Fool).

وبمزيد البحث في علاقة الفنون البصرية بالذكاء الاصطناعي فان الشبكات العصبية وتظافر جهود علماء البرمجيات والفنانين في سعيهم إلى الوصول إلى الطبقة الأساسية للشبكات العصبية العميقة، ومعرفة كيفية عملها ومقارنتها بالعقل البشري، فإن هذه الشبكات العصبية العميقة تشابه أدمغتنا في طريقة بنائها. وهي تتكون من طبقات عديدة من الخلايا العصبية الاصطناعية سميت بالشبكات العصبية العميقة.

تسعى هذه الشبكات في هذا المنحى إلى أن تحمل كل طبقة جديدة البيانات من الطبقة التي سبقتها وتعمل على مكونات تلك الطبقة بأكثر عمقاً وفي حال التعرف على الصورة ومكوناتها البنائية واللونية تتعلم الطبقة الأولى كيفية التفاعل مع الخطوط والمساحات الأساسية وهو ما يعبر عنه (بالبناء الهندسي الأولى)، أما الطبقة الثانية فهي تعالج المكونات الدقيقة داخل المساحات المرسومة بنائيا، لكي تمر في الطبقة الثالثة إلى الأشياء الدقيقة المتعلقة بالجزئيات اللونية وفويرقاتها.

ومن أول الأعمال الفنية التي ظهرت على الساحة الفنية بكونها عملاً قائماً على الذكاء الاصطناعي برمته، هي لوحة الفنان "ادموند بيلامي" (Belamy de Edmond) والتي استندت في سنة 2018 بنيويوك على مجموعة من البيانات المستوحاة من 15 ألف لوحة فنية تم رسمها بين القرن الرابع عشر والقرن العشرين.

وهي عبارة عن صورة لرجل بشكل موسوم بضبابية المعالم تظهر عليه صفة التخفي من خلال الأسلوب المعتمد على الأسلوب التعبيري والانطباعي.

2018 Edmond de Belamy

وبظهور هذا العمل إلى الساحة الفنية استحالت العملية الفنية في الفنون البصرية اصطناعية الذكاء بالأساس، تعتمد على جانب كبير من الخوارزميات في عملية الإنشاء محدثة الأثر الفني في الزمان والمكان، ولم نعد نتحدث عن الافتراضي (VIRTUAL) فحسب وهو من بين الإشكاليات التي طرحت في الوقت الراهن عند ولوج الفن الرقمي إلى مجال الفنون البصرية، وإنما تعدى ذلك إلى علم البرمجيات في موازاته وانصهاره مع الفنون البصرية والصورة الفنية. ومن ذلك استحال الفن من خلال هذا المنظور إبداعاً حاسوبياً يقوم على فلسفة وهندسة الأنظمة الإبداعية المستقلة القائمة على الخوارزميات.

ومن هنا نلاحظ عملية التطور التي استند عليها العقل البشري كناموس للتغيير في شتى المجالات ومنها الفنون البصرية، مروراً بالفن الرقمي وفنون الديجيتال إلى الفنون من خلال الذكاء الاصطناعي عن طريق العديد من البرامج الحاسوبية والتطبيقات، ومن ذلك فقد تم تطوير فنوننا الجميلة، وتم إنشاء أنواعها واستخداماتها، في أوقات مختلفة تمامًا عن الحاضر، من قبل رجال كانت قوتهم في العمل على الأشياء ضئيلة بالمقارنة مع قوتنا. لكن النمو المذهل لتقنياتنا، والقدرة على التكيف والدقة التي حققتها، والأفكار والعادات التي تخلقها، تجعل من المؤكد أن التغييرات العميقة وشيكة في الحرفة القديمة في جميع الفنون الجميلة، هناك عنصر مادي لم يعد من الممكن اعتباره أو معاملته كما كان من قبل، والذي لا يمكن أن يظل غير متأثر بمعرفتنا وقوتنا الحديثة. على مدى العشرين عاما الماضية، لم يكن الأمر مهمًا ولا مكانًا ولا زمانًا كما كان منذ زمن بعيد. يجب أن نتوقع ابتكارات عظيمة لتحويل التقنية الكاملة للفنون، وبالتالي التأثير على الاختراع الفني نفسه وربما حتى إحداث تغيير مذهل في مفهومنا للفن.

إن هذه النظرة الاستباقية "لبول فالري" تجعلنا نعيد اهتمامها بمفهوم الفنون البصرية، وماهي خصائصه الحقيقية؟ وما هو دور الفنان في الفنون الحالية من خلال تدخل الذكاء الاصطناعي.

2. الفنون البصرية في ظل الذكاء الاصطناعي

يندرج مفهوم البصر لدى ابن منظور على أنه حِسُّ العَين وَالْجَمْعُ أَبْصارٌ .بَصُرَ بِهِ بَصَراً وبَصارَةً وبِصارَةً وأَبْصَرَهُ وتَبَصَّرَهُ: نَظَرَ إِليه هَلْ يُبْصِرُه، ومنه فعل والتبصر: التأمل والتعرف. والتبصير هو التعريف والإيضاح. (معجم المعاني).

يعتبر الفن البصري إنشاء مفاهيمياً مستحدثاً في الممارسة التشكيلية، وهذه الأعمال المنتجة من خلال الفنان تمثل منجزاً يتم تقديره واعتماده انطلاقاً من البصر وتماهيه مع المادة وصيغها الجمالية والبنائية بغض النظر عن خامتها أو أسلوبها رسماً مسندياً أم نحتاً أم خزفاً أم فنوناً رقمية، وسينمائية، وبالتالي نجد البصر عنصراً فاعلاً في هذا المنحى بشأن مفهوم التشكيل القائم على المادة والبصر إلى الفنون البصرية في حقلها

المفاهيمي والتقني متولدة من البصر والصوت والايقاع والخامة، فكل هذا التمازج بين أطراف مختلفة أحدث الفن في علاقته بالبصر واستحال المفهوم أكثر شمولية نظراً لدمجه مختلف التقنيات والأساليب المتنوعة في التعبير الفني، ومن ذلك استحالت سبلاً من سبل الإبداع المتوازن والشمولي في علاقته مع الواقع الحيني والمكان والزمان.

وقد ظهر مفهوم الفن البصري بعد الحرب العالمية الثانية في منتصف القرن العشرين لتحديد ما هوي للفنون التي تحاور الإدراك البصري من خلال العديد م الفنانين ومنهم (فيكتور فازرلي) و(مارسيل دوشامب) و (فرانسيس بايكون) وصولاً إلى فناني (الاوب آرت) وفناني الرقمي والديجيتال في نهاية القرن العشرين.

- **التحولات الفنية البصرية:**

شكلت الفنون البصرية معالمها تاريخياً وجمالياً من خلال الممارسات الفنية المعاصرة التي مثلت سلسلة أخرى من التغييرات في تصنيفنا وتقديرنا للفن بدأت تحدث خلال العقود الأولى من القرن العشرين. ويرجع ذلك إلى ظهور العديد من الأشكال الفنية الجديدة، مثل: الكولاج (المأخوذ من، تقنية التجميع و «الأشياء التي تم العثور عليها» (مثل أعمال مارسيل دوشامب Fountain، وأعمال (الدادائيين) مثل راؤول هوسمان وكورت شويترز، الذي يستخدم القصاصات الإعلانية، 1918 والتصوير الفوتوغرافي وفن الفيديو كأعمال الفنان (مان راي) (1890-1976) وفنون الرسوم المتحركة مثل جيه (ستيوارت بلاكتون) و(إميل كول) و(وينسور مكاي) و(والت ديزني) في أوائل القرن العشرين).

مع تطور التوجهات الفنية في مجال الفنون البصرية، شمل هذا الصنف الشمولي مختلف أشكال الفن الحديث مثل: التجميع (assemblage) مع اقترانه بمفهوم "الجاهز" مثل الكولاج (Collage) مع التكعيبية لبيكاسو وبراك والوسائط المتنوعة 1917 والفن المفاهيمي (Conceptual Art) والتركيب والأحداث الآداء ال حي) (Performance) بالإضافة إلى تخصصات الأفلام والتصوير الفوتوغرافي وفن الفيديو والرسوم المتحركة وفن الأرض والجرافيتي.

من ذلك مثل مفهوم الفنون البصرية اللاحدود بين الفنون فهي تمثل كلها متفردة أو متمازجة أصناف التعابير الفنية المختلفة والتي تعتمد بالأساس على ما هو مرئي في تعبيراته المختلفة عن الطبيعة والواقع والمفهوم والتي تتسع أبعاده من خلال تداخل الفنون وتزاوجها بين الصوت والصورة الفنية، فلم تعد هنالك حدود بين الرسم والإيقاع الصوتي، ولم تعد هنالك موانع من استخدام التقنية في مجال الفنون البصية برمته،

فهو يقوم على التماهي لأن هدفه الأساسي هو إبراز القدرة التعبيرية للفنان وتعميق مفهوم الاستجابة للفنون البصرية.

في هذا المنحى لم نعد نتحدث عن التشكيل بما هو فنون فحسب وانما استحال المفهوم أشمل وأوسع مما أطلق الحرية للفنان في المجالات الإبداعية التعبيرية المختلفة.

ولو أردنا تفصيل الكلمة من الفن إلى البصر فإننا نلاحظ وجود تشابه بين الطرفين يقوم على الإبصار والمرئي، في العمل الفني بفعل النظر والتشاوف وليس له علاقة بالحواس فحسب وليست العين المبصرة هي الناقلة التي تسحب الصورة الفنية إلى الذهن والعقل لتترجم إلى جملة من العلامات والرموز التي يسعى الفكر إلى فك رموزها وتحديد معالمها المخصوصة. فماهي علاقة الذكاء الاصطناعي بالفنون البصرية وكيف يمكن أن ينشأ وتبدع الآلة الفنون البصرية، التي تقوم على العقل والتفكر والمهارة من خلال عملية الابصار وعلاقته بالمادة؟

تشأ العلاقة الجدلية في المفاهيم الفنية المعاصرة بين الذكاء الاصطناعي والمنجز الفني أنه في الوهلة الأولى من القراءة لحيثيات عناصر هذا الاشكال في بساطة التعريف والغاية من إنشاء الذكاء الاصطناعي والتي تسعى إلى توحيد الهدف وتطبيق دور الآلة على مختلف المجالات الإنسانية فهو يسعى إلى الانخراط في المهام التي يقوم بها البشر لغاية المساعدة والوصول إلى الإتقان والجودة في العمل وفي أي منجز يهم البشرية في مختلف المجالات المعرفية، فيسعى الذكاء الاصطناعي إلى تسهيلها والقيام بها بأسلوب متقن ومرضي ينتج من خلال نفس التمشي الذي يستند عليه الإنسان وفق عملية عقليه عالية من خلال أسلوب الملاحظة والتحليل الادراك والتفكير النقدي، ومن ثم يسعى إلى تحسين الإبداع و تجربة المستخدم وتوفير حدود جديده وفتح آفاق و أفكار مختلفة بأقل وقت وجهد وبجوده عالية.

ومن خلال التطبيقات والبرمجيات والمواقع الإلكترونية المختصة في الفنون البصرية، بدأت الفنون الصناعية من خلال ذكاء الآلة تبرز في مواقع التواصل الاجتماعي والمعارض الرقمية وظهر دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الاتجاهات المعاصرة للفنون التي تسمو في تطويرها ايجاد طرق وأساليب جديده تواكب العصر في نشر الثقافة الفنية والسعي إلى ايجاد أفكار جديدة في البحث عن أسلوب فني أكثر إبداعاً من الحالي الذي ينتجه الفنان ذاته، لبلوغ أعمال فنيه متميزة. تقوم العملية الإبداعية في هذا المنحى على الأسلوب التجريبي وتستند العملية الفنية مع الذكاء الاصطناعي في قابلية التعامل مع المعلومات الناقصة القبلية الناجمة من الاستدلال التي يوفرها الذكاء الاصطناعي وإمكانية إعادة تمثيل وتشكيل الواقع، بمختلف أبعاده الجمالية، مما يساهم

في إنشاء قاعدة المعارف الفنية التي تستند إلى صيغ تشكيلية يعتمدها الفنان في المنحى الإجرائي والإنشائي للعمل الفني، مثل التكرار والتواتر والتناوب والتتالي وغيرها من الصيغ التي تبرز قوة العمل الفني بنية وشكلاً ولوناً وايقاعاً بصرياً.

من ذلك تستحيل الممارسة الفنية من خلال الذكاء الاصطناعي قائمة على بنية تحتوي على أكبر قدر ممكن من معلومات تستطيع الآلة من خلالها تخطي الأشكال المطروح ومعالجة الموضوع الفني الجمالي بأسلوب متقن من خلال اعتماد قوانين الاستدلال والمنطق.

ولكن كيف يمكن تحويل إرادة الفنان في العمل الفني وكيف يمكن ترجمة خياله في العملية الإبداعية؟

يسعى الذكاء الاصطناعي في علاقته بالفنون البصرية إلى محاورة فكر الفنان ولربما وجدانه، لأن العملية الفنية تستند إلى تماهي هذين الجزئين مع المهارة التي يكتسبها الفنان في التعامل مع التراكيب والبناء والتكوينات المتفردة التي يبتدعها وحسن اختيار وتعامله مع المادة وإعادة تطويعها وتشكيلها بصرياً ومادياً في عمل فني مبتدع، فيسعى إلى الولوج إلى خيال الفنان وتحويله إلى عمل فني ويسمى ذلك ب (takes two young جنريشن ويش يروا جونس. ففي سنة 2022 تمكنت الأنظمة الخوارزمية من تحويل النصوص إلى صور فنية ذات أبعاد جمالية متفردة.

يستند الذكاء الاصطناعي في إنشاء هذا الصنف من الفنون البصرية الرقمية على الشبكة العصبية في عملية توليد صور فنية تستند إلى مقومات علم النفس المعرفي والقدرات الإدراكية لدى البشر وإنتاج الأحلام بين القياسي ومنها موقع (ارت بريدر) الذي يمثل أداه تستخدم الذكاء الاصطناعي بدمج الصور الذهنية من خلال مفاهيم وكلمات محددة من قبل المبرمج أو حتى الفنان ذاته أو الممارس لمجال الفنون البصرية.

- **تحول الفن من الإنساني إلى الاصطناعي:**

لا يسعى الفن من خلال الذكاء الاصطناعي إلى إلغاء مفهومه وكينونته وإنما يطوره، وذلك بإدخال تغييرات عليه، من حيث المنحى الأسلوبي ومنهجية العمل واعتماد نفس الصيغ التشكيلية والأفعال الفنية التي يقوم بها الفنان، ولعمري أن الذكاء الاصطناعي يسعى إلى إنشاء قيم جمالية معاصرة لوقتنا الراهن وفق رؤية استشرافية مستقبلية، تسعى إلى تقويض القديم من حيث ارتباط الفن بالمادة والخامة إلى استقلالية عنها من خلال إعطاء صورة لها، فهي ليست حقيقية ملموسة وإنما هي ذلك الإيحاء بوجودها من خلال تركيبها البنائي واللوني والايقاعي.

لكن الفاعل في هذه العملية هو الفنان، بما أنه يعطي الأوامر الأولى للذكاء الاصطناعي ليختلق الأفكار ويحاول تطبيقها وفق الخوارزميات التي يتتبع بها كل برنامج يشتغل في الفنون المعاصرة، ولئن تعدى هذا الأسلوب في الذكاء الرسوم المسندية الثنائية الأبعاد كاللوحات الفنية إلى أن وصل إلى الأبعاد الثلاثية مثل النحت والتنصيبات، وغيرها من الأساليب الفنية التي تحورت حديثاً بمقتضى الذكاء الاصطناعي.

لكن لو تأملنا في هذه المسألة من منحى آخر نجد الذكاء الاصطناعي حالياً وفي وقتنا الراهن يسعى إلى أن يؤثر بعمق على الفن، فهو يؤثر في المفهوم ويسعى إلى تغييره، ويؤثر في أحاسيس الفنان والمتلقي أيضاً، هل يمكنه أن يرى الفن القديم ولا يقارنه مع المعاصر الذي تشيده برمجيات الذكاء الاصطناعي، ومن هنا يكون التأثير أيضاً في الذائقة البصرية التي تقارن بين الرسم المكتمل تقنياً ولونياً وبنائياً وتتجلى فيه دقائق الأمور والعناصر التشكيلية بكل وضوح، أم ينظر إلى لمسة فرشة لفنان التي لا يعتبرها الفنان نفسه مكتملة إذا عرض عمله مرة أخرى وأدخله المرسم، فإنه سيضيف عليه أفكاراً أخرى من خلال صياغات تشكيلية مستحدثة في فترة لاحقة.

بالتالي فان العمل الفني سيكون دائماً بالنسبة للفنان أو المتلقي غير متسم بالاكتمال، فهو لا نهائي ولا محدود، نفس الوضع بالنسبة للذكاء الاصطناعي في وقتنا الحالي المعيش وسنوات قادمة، فتطور الآلة يحيلنا إلى تطور الصورة الفنية أسلوبياً وإخراجاً، ومن ذلك أكد (والتر بنيامين،1998) في قوله: «إن قيمة العمل الفني تتجلى فقط باعتباره صورة لانعكاسات المستقبل». ويقصد بذلك أن الصور الفنية تنتج من ثلاث أبعاد أساسية في عملية التطور تنشأ من الفكرة التي ينطلق منها الفنان حسب مرجعية فكرية معينة وتتحول بفعل التقنية إلى صورة فنية من خلال الرحلة الانشائية للفنان ومن ثم عرض العمل وتحوله في قنوات التلقي إلى المشاهد الذي يصدر الحكم الجمالي، وتساهم التقنية سالفاً في عملية ترويج هذ الصورة الفنية أم الآن في أساليب التواصل الاجتماعي والشبكة العنكبوتية أصبحت تصدر العمل الفني والصورة إلى كل مكان في العالم وفي أي لحظة زمنية.

أما الآن ومن خلال الذكاء الاصطناعي فإن عامل الزمن في عملية الإنتاج قد تغير، فلا يتطلب إنجاز العمل الفني إلا لحظات زمنية تمثل المرحلة الإنشائية في العمل الفني، ولحظات زمنية أخرى حتى يتاح العمل للمتلقي لكي يشاهده ويصدر حكماً عليه.

إن في حديثنا عن جدلية المعاصر والصورة الفنية فإننا نجد الذكاء الاصطناعي ليس أول شكل فني، يقوض فكرة العمل الفني «الكلاسيكية» ويضعها موضع التساؤل. فلقد أثارت طلائع القرن العشرين بالفعل مشكلة جذرية في مفهوم العمل الفني نفسه، فسعت من خلال الأفكار المستحدثة تساؤلاً حول المفاهيم الجمالية

في الفنون عند تحولها من مفهوم الفنون التشكيلية إلى الفنون البصرية التي وحدت بين كل صيغ الفنون، فالعنصر الموحد لهذا الزخم من الأعمال الفنية، هو ذلك المعاصر الذي يسعى لوضع إشكاليات بصرية لدى المتلقي، يحاول من ذلك شف مختلف معالمها، ويكون ذلك مع الذكاء الاصطناعي متوازياً مع أفكار أخرى مثل «العبقرية» و «المؤلفة» و «الجمال».

- **علاقة الفنون البصرية بالذكاء الاصطناعي:**

في إطار علاقة الفن بالعلم بما هو الذكاء الاصطناعي، نستند في هذا الصدد الى القاعدة الإجرائية التي ينشأ من خلالها العمل الفني، فالإجراء موازي للفنون البصرية، ويتولد ذلك من التتابع البصري وفق البيئة والمجتمع، فالتتابع البصري في العملية الإجرائية، يتم تحفيزه في الذكاء الاصطناعي أو مخيلة الفنان وفق مرجعيات فيزيائية عينية، وقيم أخرى ثانوية تنجم عن توحيد العناصر التشكيلية وتجاوز العناصر المتناقضة لتحقق التكامل البصري.

أما المكان فيتحقق من خلال الشعور بالوجود بغض النظر عن هذا الوجود كان افتراضياً أم واقعياً، في مكان محدد أم مكان آخر مقارب ومساوي له قيمياً وهو بالأساس مكان العمل الفني بما هو الفضاء البصري أو التشكيلي للعمل الفني، رسماً مسندياً أم شاشة عرضاً قياسياً، فهما يتماهيان في المكان بما هو الفضاء الذي يتحاور معه المتلقي بصرياً.

أما في إطار علاقة الفن بالجانب الاجرائي فنجد أيضاً "المحتوى البصري" والذي يقوم على الطراز وعناصره فنتمكن من خلاله من الربط بين صنفين من العوامل الإنسانية، الأولى تتضمن المشاعر والأحاسيس الناجمة من العلاقات الإنسانية الحسية التي تحدث بين الفنان والمنجز الفني في طور إنجازه، ومحاولة الاكتشاف عن طريق تجليات معالم العمل الفني ونحن بصدد إنجازه، وهو اقتران بالعناصر الفيزيائية التي تتضمن الشكل الحقيقي، وترتيب بنية مكان العمل الفني.

إن في اعتماد المنهج الاجرائي في الصورة الفنية لا بد من تشييد عناصر العمل والتكوين البنائي واللوني عامة على الفرضية وذلك من خلال النماذج أو ما يعبر عنها "بالتخطيطات"(sketch) باعتباره نموذجاً فرضياً بحثياً يستند فيه الطرفين سوى تعلق الأمر بالفنان حين بداية تجليات الفكرة وترجمتها على المحمل أو من خلال الذكاء الاصطناعي الذي يحول هذه الفرضيات التي هي عبارة عن كلمات مولدة لأفكار ويسعى إلى برمجتها انطلاقاً من جملة من الخوارزميات ويسعى إلى إنشاء روابطها التأليفية حتى يتسنى له إنشاء التكوين.

لكنها على عكس الفنان فهي تكون غير جلية وغامضة بالنسبة لنا أما بالنسبة للفنان فهي تقوم على المادة وبالتالي هي عينية ويمكن مشاهدتها عند البداية والنهاية إذ تعتمد لدى الفنان على الاختبار والتعديل بأجراء التغيرات التدريجية على اللون والشكل بالإضافة إلى محاولات إجرائية براغماتية أخرى من خلال تغيير الأصباغ اللونية حسب الموضوع الذي تنبني عليه الصورة الفنية، وإعادة ترتيب الأجزاء ضمن الفرضية واختبارها بصرياً وصولاً إلى المنجز النهائي، متجاوزاً بذلك الفرضية وصولاً إلى الاجراء من خلال ما تضيف إليه نتائج التجربة التي لعبت فيها الخبرة الذاتية والمشاعر الحسية و البصرية الدور الأساس في تحديد معالم الصورة الفنية.

إن هذه الأسس والمظاهر التجريبية الجديدة التي تظهر في العمل الفني من خلال الذكاء الاصطناعي تطرح علينا تساؤلات عديدة، ألا وهي هل يمكن أن تكون هذه الأعمال الفنية إذا اعتبرناها كذلك أن تتسم بالتمام والكمال وتعبر عن نهاية العمل الفني، بالرغم أنها أخذت نفس المنحى التجريبي في العملية الإنشائية للصورة الفنية ماديا؟

إن هذه الاحتمالية التي تعرض للتساؤل والتمحيص تعيدنا إلى مفهوم التجربة الذي يفتقده الذكاء الاصطناعي بما أننا لا نرى هذه المرحلة وتعتبر من الحلقات المفقودة، وإن اعتبرناها نهائية ولا يوجد فيها أي رؤى أخرى وأنها خالية من العيوب، فهل يمكن حقاً مقارنتها بالعمل الفني البشري، على اعتبار أن المعرفة الإنسانية ليست حقيقية وثابتة، وإنما هي نسبية، تأتي العلوم والنظريات الفنية لتقوضها وتبني عليها، وحتى أن وجدت الثوابت فهي مستندة إلى تعديل وتغيير حتى في أكثر القضايا الفنية دقة وموضوعية، لذا فالمبدأ الغائي في العملية الفنية سوى اسندت إلى الفنان وفكره أو إلى الذكاء الاصطناعي لا تكون في البحث عن المعرفة المطلقة بأساليب الفنون، بل في تعدد و تنوع و تناقض أوجهها المختلفة والتي تكتسب الحقائق النسبية المتغيرة كنوع من الحقيقة التي نؤمن بها مادياً ونقبل التعديل عليها، ولا تقوم على المغالطة التي تستند إلى الذكاء الاصطناعي بنهاية العمل الفني، فإن ذلك سيجرنا إلى موت الصورة الفنية وبالتالي موت الفن.

إن هذه الأسس والمظاهر التجريبية الجديدة في الصورة الفنية وفق الذكاء الاصطناعي تثير الجدل حول القيم الإنسانية و أن طريقة التفكير العقلانية والتي تجسدت بالحلول الخوارزمية للبرمجيات والتطبيقات التي تنتمي للذكاء الاصطناعي، أنتجت بناءً على افتراضات تؤخذ كبديهيات قبلية مسلم بها، والتي تمثل بالتالي حقائق واضحة بذاتها وغير قابلة للتحليل والاستفسار نظراً لتعاملنا مع النتيجة مباشرة من خلال آليات الذكاء الاصطناعي في انتاجه للصورة الفنية، فهي عبارة عن منظومة من الفرضيات تصل بالعمل الفني إلى نتائج

معينة بالاستدلال العقلي وتعطي حقائق عملية، فيكون بالتالي معياراً للحقيقة ليس الخبرة الذاتية ولكن الثبات المنطقي في البناء الفكري للذكاء الاصطناعي.

إن الصورة النية تحولت في عصرنا الراهن مع الذكاء الاصطناعي إلى العقلانية التي تنبجس من تمثل بديهيات لا يمكن الاستغناء عنها كما لا يتسنى لنا إنكار النتائج المستخلصة منها بالاستدلال المنطقي نظراً لجودتها وإتقانها، وهي نتائج لا تخضع لمقياس التجربة كما هو المثال بالنسبة للصورة الفنية في الفنون البصرية، وهذا ما يجعلنا نتساءل عن الحقيقة الموضوعية لماهية الفنون البصرية.

لئن اعتمدنا في هذا الصياغ عن ضرورة التعلق بالجانب العقلاني وعلاقته بالفنون البصرية في ضوء الذكاء الاصطناعي فانه يتحتم علينا تحليل الظاهرة أنها نظرية مستحدثة للمعرفة بالفنون البصرية والتي تشمل عناصر فرعية مثل:

البناء الفكري للصورة الفنية التي تنشأ من مرجعيات تستأنس بالمعرفة التجريبية في المرحلة الإنشائية للمنجز الفني والبعد الحسي للعناصر التشكيلية التي تبني العمل الفني والنظرية العقلانية التي تتيح لنا الحكم الجمالي تدعونا إلى تجريب المعرفة مرة أخرى لنصل إلى معارف عقلانية حسية جديدة في ذات العمل نفسه.

إن هذه المعرفة بالفنون البصرية في اطارها العادي التي تستوجب وجود الفنان وفعله الفني هي بالأساس معرفة احتمالية لذيذة، فهي جزئية تشرع لأهمية الجزء ضمن الكل وتستند على التأثيرات العاطفية النفسية، فهي قابلة للتعديل والتغيير عكس الفنون المنتجة من خلال الذكاء الاصطناعي التي تعتبر في هذا المجال الفني يقينية مطلقة لأن المنجز الفني فيها ينتج من البرمجيات الحاسوبية فلا يقبل التعديل وإنما يعطي فرضيات أخرى ولكن بنفس المنحى الأسلوبي.

ومن هنا تتحدد علاقة الذكاء الاصطناعي في عملية إنتاج الصورة الفنية وتسعى من خلال خوارزمياتها المستحدثة بتكوين الأحكام الشاملة المشتركة القائمة على التمايز عن الفنون البصرية بما هي فعل فني إنساني بحت، إن العمل الفني في المنحى المعاصر هو نوعي وفردي بالأساس فيكسب النتاج المعرفي الوحدة والشمولية والجدة المتنامية، فضلاً عن خلق صور ذهنية عن العالم المحيط عكس الفنون البصرية التي تستند إلى الفنان فهي تقوم بعملية استشعار الجمال الحسي والمطلق في النفس والوجود.

ولكن في آن واحد نتبين أن للذكاء الاصطناعي في الفنون فلسفة مفتوحة تؤكد على التعدد في زوايا الرؤية للموضوع الذي تتركز أسسه وتمظهراته على إعادة البناء المنظم المتنامي، فضلاً عن التداخل بين عالم العقل

ومعطيات التجربة ومن ثم إعادة التحليل الآني من خلال النتائج العقلية للصور الفنية، وهذا ما يحيلنا إلى التمازج والتداخل بين المعرفة العقلية والمعرفة التجريبية التي تقوم على التكنولوجيا.

3. الإبداع الفنون البصرية في ظل الذكاء الاصطناعي

- **أثر الذكاء الاصطناعي على مفهوم الإبداع:**

يظل مفهوم الإبداع مسألة جوهرية ترتبط بكل مجالات الفنون ومنها الفنون البصرية على مر العصور، فلكل عصر إبداعه ومبتدعيه ومبدعيه، وفي حديثنا عن الذكاء الاصطناعي في الفنون، نجد نفسنا وفق هذا التطور التكنولوجي وإنتاجاته في الصورة الفنية مرجعاً للتساؤل حول البعد القيمي للعمل الفني في هذا المجال وهل يمكن تصنيفه من الإبداعات الفنية للبشر في القرن الواحد والعشرين؟

لو عدنا إلى علم المصطلح والمفهوم لرأينا كما ورد في مختلف المعاجم أن مفهوم الإبداع (م المعاني) هو مصدر لفعل بدع الذي يدل اصطلاحاً على الإنشاء والاستنباط والاختراع والحدث الجديد.

ومنذ البدايات الأولى لإنتاج الذكاء الاصطناعي للصور الفنية اختلفت الآراء حول مفهوم الابداع في هذا الصدد، نظراً لارتباطه بالفعل الانساني، ففعل الإبداع وليد لذات مفكرة وصانعة، تسعى من خلال ابتداعها للجديد حسب الرؤى الفكرية والفنية للفنان الذي يعاصر مجتمعه وواقعه ويسعى إلى مواكبته بكل السبل، لكن عند ارتباط الفن بالذكاء الاصطناعي، أو بالأحرى بالآلة فهل يمكن انتاج الإبداع وتحليل هذه النظرية وفق السياق المعرفي المتدرج للفن، أي انطلاقه من مرجعية بصرية أو فكرية وتحول هذه العملية عبر قنوات الإبداع من خلال العملية الإجرائية والإنشائية للعمل الفني، بالإضافة إلى هذه المغامرة البصرية في كشف معالم الصورة الفنية وما تحمله من إشكاليات، تفتح التساؤل أمام السبل الإبداعية في العمل الفني، وتبقى متواصلة في الفكر النقدي الفني لتلهم الفنانين والمفكرين والنقاد، وتقوض في وقت لاحق لتنبني على أنقاضها أساليب ابداعية أخرى تواكب التطور.

لكننا لم نكن نتصور أن يتخلى الفنان بما هو حجر الأساس ومحور هذه العملية الفنية عن مكانته ويتركها سائغة إلى الآلة، فتبدع هي وتنشأ هي وتشكل هي كل أصناف الفنون البصرية.

هل يمكن للآلات أن تكون مبدعة حقا؟ إن هذا التساؤل يعيدنا إلى التعامل مع ماهية أكبر ألا وهي الجمالية؟ هل يمكننا أن نتحدث عن المفهوم الاستيطيقي للفن من خلال ما تم ذكره وتحليله في ريادة الآلة على الفنان، كما كنا منذ قبل نعبر عنه في تحليلنا وتذوقنا للأعمال الفنية السالفة؟ ألا يمكن أن يتغير مفهوم الجمال كما

تغير من ذي قبل؟ هل يمكن أن نسند الحكم الجمالي من خلال المنظور القديم؟ ألا يكون ذلك اسقاطاً إذا سلمنا بحقيقة وجود الفنون البصرية من خلال الذكاء الاصطناعي؟

إن الأعمال الفنية لو سلمنا حقيقة بوجودها بناءً على النماذج المبنية من خلال الذكاء الاصطناعي تتميز بتجميع العناصر وتتيح للمستخدم إدخال الأشكال الأساسية التي من خلالها تنشأ الصورة الفنية و يقوم بتزويد المستخدم بفرص متعددة لإنشاء تصميمه وتغييره بكلمات فقط تعتبر كأوامر يستخدمها الذكاء الاصطناعي ويحولها من بيانات إلى خوارزميات إلى أشكال وألوان وبنى ترددية في الفضاء التشكيلي المستحدث، الذي نكتشفه بعدما تتمم الآلة عملها في دقائق معدودة، تتحكم الآلة هنا في نمط وأسلوب الصورة الفنية وذلك من خلال استخراج مميزات الصورة واعادة بنائها وتمثيلها حسب نمط قطعة فنيه، تحمل أهم العناصر التي يمكن تحقيقها بعد العمليات الفكرية التي تتحملها الآلة.

إن الآلة من خلال الذكاء الاصطناعي تقوم بصنع رسومات تساعد برمجته في تحديد وقت رسم الخطوط وتشكيلها، وتحديد العناصر التشكيلية التي تبني العمل الفني، وإضفاء الأصباغ اللونية على السطوح، مما ينتج صورة فنية متعددة الألوان من خلال مئات توقفات الدماغ الفردية والأوامر التي يصدرها الذكاء الاصطناعي إلى نفسه ليتم تجسيد العمل الفني واظهاره واقعياً للمستخدم.

ومن هذا المنظور الوظيفي بالأساس وإذا سلمنا بوجوده، واعتباره كفن له علاقة بالإبداع، فيجب أن نسلم بأن لا فرق بين التطبيق العلمي والنظرية العلمية والفن، فالنظرية تتحقق فعلاً من خلال الآلة وتتجسد في شكل صورة فنية تعلن ارتباطها الوثيق، لا بالفنان وإنما بمجالات وتقنيات العلم المعاصر ووسائل التكنولوجيا الحديثة.

إن البحث في مسألة الإبداع في علاقتها بالذكاء الاصطناعي تحيلنا إلى عملية التصادم التي يمكن أن يحدثها هذا الصنف الجديد والمستحدث من الفنون على العملية الفنية بصفة عامة، إنه يعتبر ثورة يمكن أن تسعى إلى تهديم كل أبعاد الجمال التي تمكن الإنسان من إنشائها وتشييد معالمها وبثها للمتلقي وصدرها في كتب ونواميس ضابطة لمفاهيم الجمال منذ عهود سالفة، لكن ألم تكن ردة الفعل ذاتها مع الفن المفهومي في بداية الفن المعاصر، ألم تكن ردة الفعل ذاتها مع تجليات الفنون الرقمية والديجيتال، وتساؤل الفنان عن الفنون في علاقتها بالمادة وماهياتها المختلفة؟ ألم يجابه كل أسلوب مستحدث النقاد والفنانين وقسمهم إلى مناصر ومعارض؟

من هذا المنظور المشرع لمفهوم الإبداع بكونه كل ما هو مستحدث وطريف دون التالد والقديم يمثل إبداعاً، فإننا من خلال ذلك يجب أن نقر بأن الذكاء الاصطناعي مثله مثل باقي الفنون المستحدثة في عصرنا الراهن، لا يدمر الفن ولكنه يجري تغييرًا فيه.

- **الذكاء الاصطناعي/ الفنان ومفهوم الجمال:**

إن التغير في المبحث الجمالي مع اقتران الفنون البصرية والصورة الفنية بالذكاء الاصطناعي، يثير بالتالي مبحثاً يعبر عن إمكانيات الذكاء الاصطناعي في التأثير بشدة وبعمق في الفن، ولو عدنا إلى تاريخ الفنون للاحظنا أن الذكاء الاصطناعي ليس أول طفرة ومفهوم مستحدث في الفنون يثير عندنا التساؤل عن مفهوم الفن، وليس من بين الفنون التي قوضت الفكرة الكلاسيكية للفن، من خلال ابتداع الفنانين والنقاد أفكاراً جمالية جديدة أوصلتنا إلى الفن المعاصر، حاول من خلالها فلاسفة الفن البحث عن مفهوم جديد للجماليات وتعريفات مستحدثة له، تبلورت من خلالها العديد من الإشكاليات في خضم الممارسة الفنية والإبداعات المتواصلة للفنانين، طورت الفنون من بعدها الجمالي والإحساس بالمتعة إلى إحساس بالمتعة مع الوظيفة الإجرائية المتواصلة للفن من خلال بعده الوظيفي، واستحالت الفنون في عصرنا الراهن ممارسة اجتماعية من خلال خروج الفن من المرسم ليعالج القضايا الاجتماعية، ويثير التساؤل في المتلقي من خلال العديد من التجارب المفاهيمية والعروض الحية وصولا إلى "المابينغ آرت" وفن الشارع وفنون الديجيتال، وفي خضم هذه القضية نلاحظ أن العملية الإجرائية تستند الى "مخرج" فني بما هو منجز بصري يمكن أن نستسيغه جمالياً ويمكن أن نعتبره ابداعاً، نظراً لخروجه عن السياق وتمتعه بأبعاد جمالية تثير فينا ذلك الحسي الشغوف المتواصل لفهم المعنى الجمالي وتأويله.

إن النظريات الإجرائية للفنون البصرية تحيلنا إلى اعتبار الفن المعاصر فناً ناضجاً، فتتوفر فيه الخصائص الجمالية والبنى والصياغات الفنية المعتمدة من قبل الفنان، وهو بناء أولي يحيلنا إلى فكر ثوري معاصر يسعى إلى الابداع لا إلى الاتباع.

من ثم يمكن تصنيف التعريف الجمالي للفنون المعاصرة إلى ثلاثة أصناف رئيسية تقوم الأولى على النظرية الوظيفية والثانية على الوظيفة الإجرائية أما الوظيفة الثالثة فهي تاريخية نظراً لتشبثها بالتاريخ الماضي.

أما البعد الوظيفي في علاقته بجمالية الصورة الفنية، يدون أثر الفن بالمنجز الذي تقوم العلاقة التواصلية بينهما على أهداف تنبني عليها مكونات ومفاهيم الصورة الفنية التي صنعت كتوجيه وكعامل تأثيري والهدف من الفن هنا أنه تم انشائه لخدمة قضية معينة أو رأي معين أو فكر معين، وبالرغم من تلك الأهداف المنوطة على عاتق الصورة الفنية في بعدها الوظيفي، فهي تكتسي طابعاً جمالياً، نظراً لعملها الموجه وفق النظم

والتقاليد الفنية التي تحدث من المعالجة التشكيلية لتنتج الجميل والموجه إلى المتلقي البصري ليصدر أيضاً حكماً بالجميل، ومنها الأعمال الفنية التي خدمت الدعاية والإعلان أو الأعمال الفنية التي نهلت من التوجه الاقتصادي والاجتماعي في علاقتها مع مصدر النشأة أو التأثر مثل الفنون التي ظهرت في بداية القرن العشرين بالاتحاد السوفياتي أو المشرق العربي التي حملت مفاهيم الاشتراكية والمساواة والعدالة، وعلى الجانب الآخر نجد فنا يخدم البعد الليبرالي في المجتمعات فيؤثر فيها من خلال جمالياته المكونة من العناصر التشكيلية التي تسعى إلى ترجمة المفاهيم لا الجمالية فحسب وإنما الإيمانية بتوجه اجتماعي معين له بعد وظيفي متنوع لكنه أحادي في الملقى والنتيجة.

على النقيض من ذلك، يؤكد البعد الإجرائي للصورة الفنية أن البعد الجمالي نابع من أن الفن خاضع إلى عمليات اجتماعية مختلفة، فالفنون البصرية من هذا المنطلق يتم اعتبارها فنونا تستند إلى التوافق مع التوجه العام في وجودها الهدف المخصوص الذي أنشأت من أجله.

إن المبدأ الإجرائي في هذا المنحى يولد اتفاقاً بين الأعمال الفنية والتجربة الجمالية التي توفرها، فتنص النظريات الإجرائية في جماليات الصورة الفنية وابداعها على أن المنجز الفني بما هو فن إذا تم «تشريعه» على هذا النحو من قبل شخص لديه «المؤلف» لمنح هذا الوضع مشروعية لوجوده واعتباره فناً مخصوصاً من الفنون البصرية.

ومن خلال هذا المنحى الاجرائي الذي يمكن أن نطوعه لخدمة الذكاء الاصطناعي واعتباره فناً من الفنون، نلاحظ في علاقة الفن بالذكاء الاصطناعي وجود ذلك الفراغ بما هو حلقة مفقودة متمثلة في دور الفنان الذي يعمد العمل الفني ويباركه ويفضي إلى إسباغ صفة المشروعية عليه من خلال فلسفة الجمال والنقاد الذين يبحثون في معالمه الفنية، فيصنفونها أو لا يصنفونها، ولكنها تعمد وتعتبر مشروعة كتجربة فنية في صدد التطور والاستقلال عن باقي الفنون بالرغم من أنها محافظة على مرجعيتها الفنية.

إن الأزمة التي يعيشها فن الذكاء الاصطناعي هي أزمة جمال، لأن صورها لا يمكن تعريفها على أنها فعل له مرجعياته الفكرية وأصول فنية، وإنما هو ابتداع الكلمات والأفكار وتحويلها إلى صور تفقد معانيها بعد ظهورها في الوهلة الأولى للمتلقي، لأنها غير دائمة وتخلو من تخيل المتلقي لكيفية انشاء ذلك البعد الفني الجمالي ومسيرة الرحلة الانشائية المغيبة، وذلك الفنان الذي لم تعد له مشروعية في الوجود في كنف الذكاء الاصطناعي، ولكن في الحين ذاته يجب علينا أن نعتبره فناً، لأنه قائم الوجود، موجود معنا بصفة عينية لا يمكن انكارها، فهو بذلك فن له نقائصه الجمالية ومحدودية الأصول والتاريخ، وإنما هو فعل فني إجرائي قائم

على البيانات والخوارزميات بما هي ذاكرة الجسد وذاكرة التاريخ المشاهد من العين البشرية والتي حولته البشرية ذاتها إلى بيانات.

لكننا هنا يجب إعادة صياغة المفهوم الجمالي والاشكاليات النابعة منه، فالفن هنا ليس فن إنسان، وإنما هو "فن الآلة"، وبالتالي هنا نحن نواجه أزمة التأليف، فمن هو صانع هذا الفن، هل هو الإنسان أم الآلة لأنه من غير الواضح ما إذا كانت هذه الصور قد صنعها إنسان أو خوارزمية - لذلك يمكن معالجتها من خلال هذا النوع من النظريات.

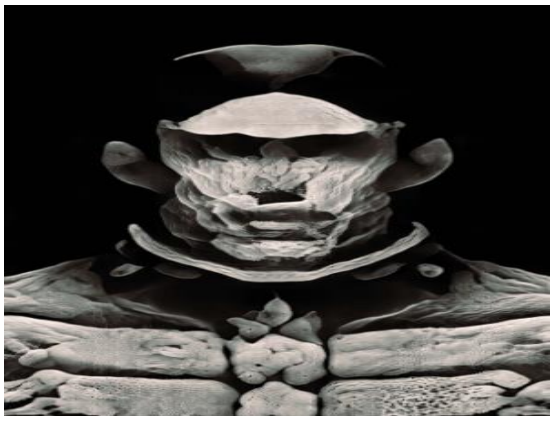
وفقًا للنظرية الإجرائية، سيكون فن الذكاء الاصطناعي فنًا لأنه "تم تشريعه" على هذا النحو، وقد حدث هذا على سبيل المثال عندما تم بيع (Le comte de Belamy) على أنه عمل فني. "ولكن هل من الضروري حقًا تبني هذه النظرية من أجل اعتبار فن الذكاء الاصطناعي فنًا؟ ولكن هل من الضروري حقًا تبني هذه النظرية من أجل اعتبار فن الذكاء الاصطناعي فنًا؟

لو رأينا الإشكالية من زاوية مغايرة المتمثلة في البعد الوظيفي للفن، فمن الواضح أن الأعمال الفنية للذكاء الاصطناعي قادرة على ممارسة سحر معين علينا. يمكن للأعمال الفنية للذكاء الاصطناعي أن تمنح، دون أدنى شك، متعة جمالية قوية، على الرغم من أنها متعة غير مرتبطة بـ «الجمال» بمفهومه الكلاسيكي. لكن إن اعتبرنا أن الفن الصناعي ممكن أن يشد نظرنا ويحقق الغاية من الفن الباحثة عن الجمال والمعبرة عن انية اللحظة بصفة موضوعية، مترجمة الفكر المعاصر والحديث، وبالتالي نقر بأن الأعمال الفنية للذكاء الاصطناعي هي فن بالفعل.

أما لو بحثنا في غائية الفنون وفق الذكاء الاصطناعي من الناحية التاريخية فإننا نقر حينها بأنه «التطور» الطبيعي للفن القابل للتكرار تقنيًا.

ووفقًا لجميع فرضيات علاقة الفن بالذكاء الاصطناعي، فنستخلص ونشرع بأن الذكاء الاصطناعي وفنه هو فن حقا ومن هنا نتبين أن المفهوم الجمالي في الفنون البصرية لا يزال يشهد العديد من التطورات في الرؤية والمقومات والرهانات التي تسعى إلى طرح أفكار جديدة لاستحداث الجميل من المجهول ومن العدم الذي يتمثل في فن الذكاء الاصطناعي الذي استحال مرجعاً تساؤلياً حول إشكالية علاقة الفنان بالعمل الفني ودور الفنان في خضم الخوارزميات الرقمية التي تولد الجمال المعاصر من خلال فن الذكاء الاصطناعي الذي استحال مبحثاً معاصراً في مجال الفنون البصرية يخيفنا ونتلذذ به، يواجهنا بالحقيقة العلمية ويغالطنا في الإحساس بجمالية المنجز التشكيلي للفن البصري الذي يبتدعه لنا ونشرعه بأنفسنا للوجود ولمحايثة واقعنا الفني المعاصر في وقتنا الراهن.

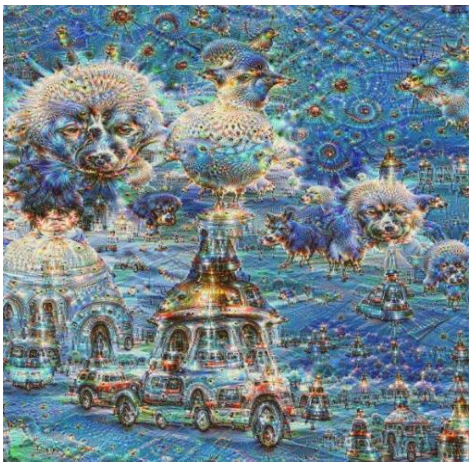
International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)



الشكل رقم (1): ماريو كلينجمان
Mario Klingemann, ritratto. Neurografia con l'utilizzo del microscopio elettronico (2017) courtesy of Onkaos and Jaca Book

الشكل رقم (2): ماريو كلينجمان. 2018. أخطاء في الهوية
Mario Klingemann, Mistaken Identity, 2018. courtesy of Onkaos.

International Journal of Educational Sciences and Arts, London Vol (3), No (3), 2024
https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n3p3 E-ISSN 2976-7237



الشكل رقم (3): مايك تايكا.2016. بابل في الشمس الزرقاء
Mike Tyka, The Babylon of the Blue Sun,66x50 year 2016

قائمة المصادر والمراجع

الكتب

1. أبو بكر خوالد (2019) تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات العمال – المركز الديمقراطي العربي للدراسات استراتيجية والسياسية والاقتصادية -برلين – المانيا طبعة أولي – ص13.

2. عبد الاله موسي - أحمد حبيب بال 2019 -كتاب الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر – الطبعة الأولي –دار الكتب المصرية ص35:30.

3. عيد سعد يونس. (2015). البحث العلمي في الفن والتربية، كتاب -ط1-عالم الكتب -ص53 -فاتن فاروق الحلواني.

4. والتر بنيامين (1998) ترجمة نشوان محسن دماج: العمل الفني في عصر إعادة انتاجه تقنيا الدار العربية للنشر والتوزيع.

5. ستفانيا جيانيني. (2021). الذكاء الاصطناعي والتعليم -إرشادات لواضعي السياسات - منظمة اليونسكو، ص:1

توثيق المجلة

1. ابتسام بنت سعود (2023) الذكاء الصناعي وتحول مفهوم الإبداع في التصوير التشكيلي الرقمي – المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج -مج 2 ع 109.

2. ابتسام بنت سعود الرشيد -ريم احمد حسن (2020) السيبرانية فن التحكم بالعقل ومستقبل الفنون التشكيلية - مجله العلوم التربوية والدراسات الإنسانية ص84 2020 ع12 مج5.

3. حسيب محمد فقيه (2020) العالقة بين الذكاء الاصطناعي وتخفيف الحمل المعرفي عند المتعلمين، مجلة بحوث الجامعة اللبنانية، العدد 31، ص269.

4. مروة الشور بجي (2022). القراءة الآلية للخطوط العربية: دراسة تطبيقية في تقنيات الذكاء الاصطناعي- المجلة العربية الدولية للدراسات المكتبية والمعلومات- مج1 ع4، ص146.

References

Book

1. Aspuru Guzik, Alan, 2018, “Intervista. l’assistente chimico virtuale”, in Recenti pro-gressi in medicina, Supplemento: Intelligenza artificiale, 109, 1: 24-25.

2. Benjamin, Walter, 2008, “The Work of Art in the Age of its technological reproduc-ibility”, in The Work of Art in the Age of its technological Reproducibility and other Boden, Margaret, 2012, “Foreword” to Mccormack, Jon, d’Inverno, Mark, eds., Com-puters and Creativity, Springer, london-New York.Boden, Margaret, 2018, Artificial Intelligence. A Very Short Introduction, Oxford Uni-versity press, Oxford.

3. Castelle, Michael, 2020, “la vita sociale delle reti avversarie generative”, in Barale, ed.: 19-49.

4. colton, Simon, 2019, “From computational creativity to creative AI and Back Again”, in Interalia Magazine, September, last access 29 April 2021, <https://www.interalia-mag.org/articles/simon-colton/>.

5. Mccormack, John, d’Inverno, Mark, 2012, Computers and Creativity, Springer, New York-london.

6. Danto, Arthur, 1987, The State of the Art, prentice Hall, New York.

7. Danto, Arthur, 1986, The Philosophical Disenfranchisement of Art, columbia Univer-sity press, New York.

8. Danto, Arthur, 1984, "The End of Art", in lang, Berel, ed., The Death of Art, Haven, New York: 5-35.

9. Davies, Stephen, 2015, "Defining Art and Artworlds", in The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 73, 4: 375-384.

10. Desideri, Fabrizio, 2019, "I Modern Times di Benjamin", in W. Benjamin, L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Edizione integrale comprensiva delle cinque stesure: IX-XII, Donzelli, roma

11. Dickie, George, 1984, The Art Circle: A Theory of Art, Haven, New York.

12. Dickie George, 1974, Art and the Aesthetic: An Institutional Analysis, cornell Univer-sity press, Ithaca, NY.

13. Diodato, roberto, 2021, Image Art Virtuality. For an Aesthetics of Relation, Springer, New York-london.

14. Du Sautoy, Marcus, 2019, The Creativity Code. How ai is learning to write, paint and think, Harper collins, london.

15. Galbusera, Fabio, et al., 2018, "Exploring the potential of Generative Adversarial Net- works for Synthesizing radiological Images of the Spine to be Used in Silico Tri-als", in Frontiers in Bioengineering and Biotechnology, 6, 53: 19.

16. Goodfellow, Ian J, et al., 2017, Deep Learning, MIT press, cambridge, MA.

17. Goodfellow, Ian J., et al., 2014, "Generative Adversarial Networks", in ArXiv:1406.2661[cs, Stat], June 2014, last access April 29 2021, <ht t p://a r x iv.org /abs /140 6. 26 61>.

18. Gouveia, Steven, 2020, "Aesthetics and language in Artificial Intelligence", in The Age of Artificial Intelligence: An Exploration, Vernon press, Wilmington, DE: 159-238.

19. Kazeminia, Salome, et al., 2019, “Gan for Medical Image Analysis”, in arXiv:1809.06222 [cs.cV], October 2019, last access 29 April 2021, <https://arxiv.org/abs/1809.06222>.

الموقع الإلكتروني

معجم المعاني: https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A3%D8%A8%D8%AF%D8%B9

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

أثر استخدام إستراتيجية "Productive Struggle" في تحسين الفهم المفاهيمي في الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي

ابتسام عوني الجراح
قسم الإشراف التربوي، القطاع التربوي لجمعية المركز الإسلامي، عمان، الأردن

عائشة إبراهيم بني ملحم
وزارة التربية والتعليم، اربد، الأردن
mlhmasheh1981@gmail.com

ملخص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية للتعرف على أثر استخدام استراتيجية "Productive Struggle" في تحسين الفهم المفاهيمي في الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بقياس قبلي بعدي وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة وزعوا بالتساوي على مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار الفهم المفاهيمي بمظاهرة الثلاث (التوضيح، التفسير، التطبيق)، وتم التحقق من صدقه وثباته بالإضافة إلى بطاقة الملاحظة لتحديد مستوى توظيف أنواع "Productive Struggle" عند طلبة الصف الخامس.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم المفاهيمي وكل مظهر من مظاهره في توظيف أنواع "Productive Struggle" تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

الخلاصة: وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بضرورة توظيف استراتيجية "Productive Struggle" في تدريس الرياضيات لطلبة الصف الخامس.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية "Productive Struggle"، الفهم المفاهيمي، الصف الخامس.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

The Effect of Using the "Productive Struggle" Strategy on Improving Conceptual Understanding in Mathematics among Fifth Grade Students

Ibtisam Awni Al-Jarrah
Department of Educational Supervision, Educational Sector, Islamic Center Association, Amman, Jordan

Aisha Bani Melhem
Ministry of Education, Irbid, Jordan
mlhmasheh1981@gmail.com

Summary

Objectives: The study aimed to identify the effect of using the "Productive Struggle" strategy in improving conceptual understanding of mathematics among fifth-grade students.

Methodology: The study used the quasi-experimental method with a pre-post measurement. The study sample consisted of (30) students who were distributed equally into the two groups of the control and experimental study. And to achieve the objectives of the study, a conceptual understanding test was constructed with the three demonstrations (Explanation, Interpretation, Application), and its validity and reliability were verified in addition. To the observation card to determine the level of employment of "Productive Struggle" types among fifth grade students.

Results: The results of the study showed that there were statistically significant differences between the arithmetic averages of the performance of students in the experimental and control groups in the conceptual understanding test and each of its manifestations and in employing the "Productive Struggle" types due to the teaching method and in favor of the experimental group.

Conclusion: In light of the results of the study, the researchers recommend the necessity of employing the "Productive Struggle" strategy in teaching mathematics to fifth-grade students.

Keywords: Productive Struggle Strategy, Conceptual Understanding Fifth Grade.

المقدمة

يعتبر التعليم من أهم العوامل الرئيسة في إعداد الطلبة، والنهوض بهم في شتى مجالات الحياة، لمواكبة تحديات العصر في، ونظرًا لدور المعلم الكبير في عملية التعليم، وما يشهده العالم من تطور عملي وتقني بشكل عام وفي العلوم الرياضية بشكل خاص، حيث أنها تلعب دورًا أساسيًا في هذا التطور، فقد تجلت حركات الإصلاح الأخيرة في الانتقال من الممارسات التعليمية القائمة على التلقين ونقل المعلومة في الرياضيات إلى الممارسات القائمة على الاستقصاء، حيث تتشكل المعرفة الرياضية بين الأفراد والمجموعات نتيجة التواصل الاجتماعي فالمعرفة الرياضية تبنى من خلال عمليات استقصائية، ومن هنا وجب على المختصين التربويين مواكبة المستجدات التربوية والنهوض بالعملية التعليمية التعلمية، ويتخلل ذلك تعديل سلوكيات الطلبة وتفكيرهم، وأبنيتهم المعرفية حتى يتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم ويبنوا المفاهيم الرياضية بطريقتهم الخاصة مما يجعلهم يربطوا الأفكار مع بعضها البعض.

ويرى بارتل (Bartell,2012) بأن التدريس القائم على الفهم المفاهيمي، هو التدريس الفعال في الوقت الحالي لمادة الرياضيات، فالمعلم يثير دافعية طلابه بمهام رياضية متنوعة، لا تعتمد فقط على الإجراءات والخوارزميات، بل تعتمد على تفسير وتوضيح الحلول وتبرير استراتيجيات حلولهم، ضمن بيئة صفية يشعر فيها الطالب بالارتياح والثقة بالنفس، لأن دوره فاعل بشكل مستمر في الغرفة الصفية، ويشعر الطالب بأنه قادر على تعلم الرياضيات وممارستها من خلال تحفيزه على التعلم، ويكمن ذلك في دور المعلم وطرحه للأسئلة المثيرة للاهتمام، والتأكد من مشاركة جميع الطلبة.

ويوضح المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM,2014) أن طرح المهام الرياضية تُصبح فاعلة إذا كانت تُعزز طريقة تفكير الطلبة، وكيفية حلهم للمشكلات، وتشجع الطلبة على أن الرياضيات مادة متصلة تترابط أفكارها مع بعضها البعض، ويتم تمثيلها رياضيًا من أجل تعميق الفهم المفاهيمي.

وتوصل شونفيلد (Schoenfeld,1992) أن الطلبة لديهم ضعف في الفهم المفاهيمي، ويعود ذلك إلى الطريقة الروتينية والتقليدية في التدريس في الغرفة الصفية، فالطلبة يقومون بأداء الخوارزميات وربما حفظها في بعض الأحيان كإجراءات وخطوات بدون أي تبرير.

ومن متطلبات الفهم المفاهيمي أن يكون الطالب نشطًا ذهنيًا في التفكير، وقادرًا على إيجاد علاقات وروابط بين الأفكار الرياضية، وربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية، ولكي يصبح تدريس الرياضيات ذا معنى، من المهم تطوير فهم الطالب المفاهيمي، فتعلم الإجراءات أمر أسهل وأسرع للوصول إلى الحل والإجابة النهائية، ومفيد على المدى القريب، إلا أن تدريس الرياضيات كمفاهيم مرتبطة بالواقع جديرًا بالاهتمام، ووجود فهم علائقي للرياضيات يسهل تطبيق المعرفة في موقف غير مألوف، وذلك لنظرة الطلبة الواسعة والأكثر ارتباطًا (Skemp,1992).

ويعرف الغامدي (2011) الفهم المفاهيمي بأن يدرك الطلبة الأفكار، من خلال مساعدتهم على استخلاص استنتاجات حول تلك الأفكار، والقيمة الاستدلالية لتلك الأفكار واستخدامها بشكل استراتيجي لحل المسائل وخاصة غير المألوفة، وتجنب سوء الفهم والمهارة والمعرفة غير المرنة.

ويعرف ويجنز (Wiggins,2012) الفهم المفاهيمي من خلال مظاهره الثلاثة كما يلي:

التوضيح (Explaining): أي يقدم الطالب تبريرات مدعمة للبيانات والحقائق ويدعم آراءه أو يقدم شواهد وحجج سليمة، التفسير(Interpreting): وهنا يقدم الطالب معنى لما حدث أو يفسر المفهوم بفاعلية، ويظهر قدرته على تحديد العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، أو يظهر فهمًا واضحًا للأفكار، التطبيق(Applying): أي يستعمل الطالب المعرفة بشكل فعال في ظروف جديدة، وأوضاع متعددة، ويستخدم معرفته بفاعلية في سياقات ومواقف حياتية جديدة.

ويرى جيمس (James, 2005) أنه يجب إعادة النظر في الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في عملية التعليم، بحيث يتم التركيز على استراتيجيات غير مباشرة ويكون الطالب المحور الرئيسي فيها.

وقد تعددت استراتيجيات التعلم التي يمكن استخدامها في التحسين من قدرات الطلبة ومن بينها استراتيجية "Productive Struggle" فمن خلال الاستراتيجية يقوم الطلبة بالانخراط بالمهام الرياضية والاعتماد على المنطق والمعرفة السابقة لديهم في صنع المعنى والتوصل للمفهوم بدلاً من قيادة المعلم لهم بطريقة

تلقينيه، فالتعلم هنا يكون متمحور حول الطالب، بحيث يبدأ الطلبة عملهم بشكل مستقل في حل نوع جديد من المهام، وجمع البيانات واستقصاء الأسئلة والإصرار على تكوين المعنى (Downton, 2018).

ويكمن دور المعلم في تحفيز الطلبة على الانخراط في العمل بحيث تكون ردود أفعالهم كالآتي: "أخبرني ماذا تقصد" و "تحدث عن ذلك أكثر" أو الإصرار على تكوين المعنى من خلال سؤالهم لماذا فعلت هذا؟ وعندما يتعثر الطلبة أثناء حل المهام، بدلاً من تقديم الإجابة لهم يمكن للمعلم تشجيعهم على مواصلة الكفاح في حل المهمة وتقديم تغذية راجعة لهم وإعطاء الطلبة وقتًا كافيًا ليس من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة فقط بل من أجل الحوار والنقاش في المهمة وتبرير العمل الذي يقومون به وتعزيزهم على فعل ذلك (Grandbery, 2016).

ويرى ليملي (Lemley, 2019) أن استراتيجية التعليم "Productive Struggle" تشتمل على أربعة مبادئ هي: تفعيل العمل الجماعي، منح الطلبة مزيدًا من الوقت، تشجيع النمو العقلي لدى الطلبة، تعزيز الإجابات المختلفة أو وجهات النظر المختلفة.

ومن خلال استراتيجية "Productive Struggle" يستطيع الطلبة العمل بشكل تعاوني، ويمكنهم مشاركة الأفكار والحلول والنقاش والتحاور بطريقة علمية ومنطقية، ولكن على المعلم أن يراعي في تكوين المجموعات أن لا يضع الطلبة المتفوقين كقادة في المجموعة، والتأكد من أن كل فرد في المجموعة مسؤول عن المساهمة بأفكاره، بالإضافة إلى أن العمل الجماعي يساعد على التقليل من الإحباط الذي يواجهه الطلبة عند حل المهام، فالطلبة في المجموعات يشجعوا بعضهم البعض، كما يقوموا بالتحدث أثناء المجموعات ومساعدة بعضهم في رؤية طرق جديدة لإكمال المهمة، بالإضافة إلى أن العمل الجماعي يعلم الطلبة المهارات الاجتماعية والعاطفية، والشعور بالراحة لأفراد مجموعتهم، ويتعلموا كيفية ايصال أفكارهم للآخرين، كيف يكونوا مستمعين يقظين (Murawska,2018).

ويرى ليفي (Livy,2000) عند ارتكاب الطلاب أخطاء فإن استراتيجية "Productive Struggle" تتيح لهم وقتًا إضافيًا من أجل التفكير بالمهمة مره أخرى، والعثور على الأخطاء والتفكير بها، أيضًا امنحهم وقتًا من أجل الحصول على حلول مختلفة والتفكير بها وتجربتها وتبرير حلولهم، واختيار الاستراتيجية المناسبة للحل، وتمثيلها بطريقة صحيحة وبطرق متعددة.

كما تشجع استراتيجية "Productive Struggle" الطلبة على التفاني في العمل الجاد والمثمر، والاستمرار في المحاولة حتى يتم حل المهمة، فالطالب يمكن أن يستسلم ويشعر بالسوء أثناء حل المهمة فالمعلم يرفع ثقتهم في أنفسهم ويتوصلوا إلى أن يقولوا: "لا يمكنني حل هذا... حتى الآن، لكن سأفعل" ومن المرجح أن يتذكروا كيفية حل هذا النوع من المهام مرة أخرى، فعندما يتعلم الطالب كيفية حل مهمة من نوع جديد فإنها تحفز عقله على التفكير، فالمعلم دائمًا يردد على مسامع طلابه مثل هذه الجمل "هدفك ليس القيام بحل المهمة بشكل صحيح، هدفك هو تحسين فهمك"، "ماذا يمكن أن تجرب بعد ذلك"، "مع مزيد من الممارسة سيصبح هذا سهل"، ما الذي يمكنك فعله بشكل مختلف في المرة القادمة"، "ما هي الاستراتيجية الأخرى التي يمكنك استخدامها" (Dian,2016).

ويرى هيبرت (Hebrit,2007) أن من خلال استراتيجية "Productive Struggle" فإن المعلم لا يثني فقط على الطلبة الذين حصلوا على الإجابة الصحيحة، ولا يدع نفس الطلبة دائمًا هم من يصعدون إلى السبورة لإظهار حساباتهم المثالية، ماذا لو قام المعلم هنا بمدح جميع الطلبة، من خلال مدح الطلبة الذين فهموا المهمة بشكل صحيح، وبالمقابل مدح الطلبة الذين يحاولون ويبذلون جهدًا واعيًا في حل المهام، وهنا المعلم يمكن أن يعزز الطلبة من خلال بعض العبارات كأن يقول لهم "واو! أحب الطريقة التي عمل بها دماغك لحل هذه المهمة" "أحب كيف اكتشفت ذلك" "لم أكن أفكر في ذلك أبدًا"، بعدها يمكن أن تبرز الطلبة الذين حلوا بطرق مختلفة ومنحهم وقت لمشاركة تفكيرهم مع زملائهم، عندما يتم مدح الطلبة على التفكير بشكل مختلف، سيشعرون بشكل مختلف، وسيبدأ الطلبة بالنظر إلى المشكلات الجديدة بشكل مختلف.

ويتضح مما سبق؛ أن استراتيجيات التدريس تعتبر من أهم الأسس التي يعتمد عليها نجاح العملية التعليمية، وكلما كانت مبنية على أسس علمية وتنطلق من منظور تربوي هادف كلما حققت الأهداف المرجوة، فالتعليم في ظل النماذج التعليمية التقليدية أصبح لا يلبي احتياجات المتعلم ولا يهتم ببناء شخصيته من كلا الجوانب؛ بل يركز على مجرد حشو ذهن الطالب، على عكس ما تتبناه النماذج التعليمية الحديثة، والتي تركز وتهتم بدور الطالب وتحمله مسؤولية تعلمه، وتفاعله مع زملائه ومعلمه من خلال الحوار والنقاش في الغرفة الصفية وإعطاء رأيه وتفسيره وتبريره.

وبناء على ما سبق؛ ومن خلال اطلاع الباحثتان على الأدب النظري لاستراتيجية "Productive struggle" ومبادئها وخطوات تطبيقها داخل الغرفة الصفية، فسيتبنين هذه الاستراتيجية لمعرفة فيما إذا كان لها أثر إيجابي في تحسين الفهم المفاهيمي في الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال عمل الباحثتان إحداهما كمشرفة لمادة الرياضيات، وعملها السابق كمدرسة في ميدان التعليم لمدة تزيد عن ست سنوات في تدريس الرياضيات لمراحل متعددة، والأخرى في مجال تدريس مادة الرياضيات بوزارة التربية والتعليم بالإضافة إلى حضور المعلمة للحصص الصفية لدى معلمات الرياضيات وتبادل الزيارات الصفية واستطلاع آراء مدرسي الرياضيات، أكد الجميع على وجود مشكلة بارزة في إقبال الطلبة على حل المسائل الإجرائية والخوارزميات أكثر من التركيز على المهام التي تحتاج فهم مفاهيمي وليس فقط إجراء بعض الخطوات التي قد يقوم الطلبة بحفظها وتطبيقها بشكل روتيني، والدليل على ذلك نتائج الاختبارات الدولية للرياضيات والعلوم (Trend in international Mathematics and Science Study, TIMSS,2003,2007,2011,2015) حيث أن متوسط تحصيل طلبة الأردن دون المتوسط الحسابي الدولي والذي من الممكن أن يعود السبب فيه إلى ضعف في الفهم المفاهيمي لدى الطلبة، ومن خلال اطلاع الباحثتان على الدراسات السابقة التي كشفت ما سبق، مما دعا الباحثتين لتبني هذه الاستراتيجية، ودراسة السؤال الرئيس "في تحسين الفهم Productive Struggle ما أثر استخدام استراتيجية" المفاهيمي في الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟

وينبثق عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل تختلف أداءات طالبات الصف العاشر على اختبار الفهم المفاهيمي ومظاهره في الرياضيات البعدي تعزى لطريقة التدريس (استراتيجية Productive Struggle، الاعتيادية).
2. ما مستوى توظيف أنواع "Productive Struggle" التي يواجهها طلبة الصف الخامس عند حل المهام الرياضية؟

وينبثق عن الأسئلة الفرعية؛ الفرضية الصفرية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم المفاهيمي ومظاهره في الرياضيات تعزى (استراتيجية Productive Struggle، الاعتيادية).

أهمية الدراسة

استمدت الدراسة أهميتها من خلال طرحها لاستراتيجية التدريس "Productive Struggle" والتي من المؤمل أن تعمل على اثراء المجال التربوي في تدريس الرياضيات، حيث أنها تبرز دور الطالب في عملية التعلم وتساعده في بناء فهمه المفاهيمي بشكل جيد، وتتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في طرحها للاستراتيجية التي قد يكون لها أثر إيجابي على الفهم المفاهيمي في الرياضيات، مما قد يسهم في اثراء الجانب النظري للدراسات التربوية في هذا الاتجاه من البحث، وتعد الدراسة الحالية – في ضوء علم الباحثتان- من الدراسات النادرة التي تناولت استراتيجية (Productive Struggle) في مادة الرياضيات، أما فيما يخص الأهمية العملية لهذه الدراسة؛ فقد تسهم في تقديم استراتيجية تعليم لمعلمي الرياضيات والتي ستعمل على تحسين أساليب وطرق التدريس المتبعة بحيث تعزز الفهم المفاهيمي من خلال توظيفها في مساعدة الطلبة في تحسين الفهم المفاهيمي، والعمل التعاوني بروح الفريق، والتواصل؛ بحيث تنمي قدراتهم المعرفية والذهنية والمهارية، والتي تتلاءم مع التوجهات العالمية لتطوير العملية التعليمية التعلمية، وسيتم ذلك من خلال تطبيق دليل المعلم، بالإضافة إلى أنها قد تفيد واضعي المناهج أثناء تصميم المهام والأنشطة التعليمية في الكتب المدرسية، وستساعد الباحثين في المستقبل على تبني هذه الاستراتيجيات على مجتمعات مختلفة وباستخدام متغيرات مختلفة، بالإضافة إلى أهميتها في نوعية تصميم أدواتها والتي يمكن استخدامها في بيئات مختلفة في تدريس الرياضيات.

التعريفات الإجرائية

استراتيجية (Productive Struggle): هي استراتيجية تعليمية تقوم على تطبيق وتوسيع المعرفة من خلال حل المشكلات وتبادل الأفكار والتحليل واكتساب المعرفة، وهي قائمة على أربعة مبادئ هي (العمل الجماعي، منح الطلبة مزيدًا من الوقت، تشجيع النمو العقلي لدى الطلبة، تعزيز الإجابات المختلفة أو وجهات النظر المختلفة).

الفهم المفاهيمي: قدرة الطلبة على التوضيح والتفسير والتطبيق، وإجرائيًا يقاس بالعلامة التي حصلت عليها الطالبة في اختبار الفهم المفاهيمي في الرياضيات الذي أعد لهذا الغرض.

حدود ومحددات الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية استراتيجية "Productive Struggle" في تحسين الفهم المفاهيمي في الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس، وبناءً على ذلك تم أخذ حدود ومحددات هذه الدراسة بعين الاعتبار عند تعميم نتائجها؛ وهي:

1. اقتصرت الدراسة على المضلعات والأشكال الرباعية في كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي للفصل الثاني والذي يُدرس في الأردن عام (2023- 2024).
2. اقتصرت أدوات الدراسة على اختبار الفهم المفاهيمي الرياضي ومظاهره ، وأداة ملاحظة، والمواد التعليمية المتمثلة بدليل المعلم وستعمم النتائج وفق ما تتمتع به هذه الأدوات من خصائص سيكومترية من صدق وثبات.
3. اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023- 2024).

الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الأدب التربوي باستخدام قواعد البيانات، والمراجع، والدوريات، والشبكة العنكبوتية، قامت الباحثتان بعرض الدراسات السابقة، وحسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أجرت أنثوني (Anthony,2022) دراسة حول تعلم الطلبة الرياضيات من خلال استراتيجية " Productive Struggle" لطلبة الصف الحادي عشر، في موضوع تبسيط التعابير الجبرية، احتوت عينة الدراسة على (28) طالبًا، واتبعت الدراسة منهجية البحث القائم على التصميم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاستراتيجية مفيدة لتحليل آراء الطلاب في عمليات التفكير أثناء تبسيط التعابير الجبرية.

وقد أجرت سارا (Sara, 2021) دراسة حول الـ "Productive Struggle" كاستراتيجية فعالة في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية، احتوت عينة الدراسة على (6) طلاب، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، حيث تم إجراء مقابلات لعينة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنها استراتيجية تمنح فرصة لزيادة قدرات الطلبة حول المعرفة الرياضية وربط المفاهيم الأساسية، وتطوير الفهم المفاهيمي في الرياضيات بشكل أعمق.

كما أجرت جاميس (James,2021) دراسة حول اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو استراتيجية "Productive Struggle" في الرياضيات، احتوت عينة الدراسة على (82) معلم، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة استبان للكشف عن اتجاهات المعلمين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين أكثر إيجابية حول استخدام استراتيجية "Productive Struggle" لتعلم الطلبة للمادة العلمية في الغرفة الصفية.

وأجرت ديانا (Dian, 2016) دراسة حول دور استراتيجية "Productive Struggle" في تعزيز تعلم وفهم الرياضيات، احتوت عينة الدراسة على (40) طالبًا، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، باختبار قبلي بعدي في تعزيز الفهم المفاهيمي، من خلال تعريض الطلبة لمهام تعمق تفكيرهم وفهمهم، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن للاستراتيجية دور كبير في تعزيز تعلم وفهم الطلبة للرياضات.

كما وأجرت زيبيك (Zeybek, 2016) دراسة حول مستوى فاعلية استراتيجية "Productive Struggle" في موضوع الهندسة بالغرفة الصفية، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، وقد احتوى موضوع الدراسة على مادة الهندسة لمفهوم الأشكال الرباعية والعلاقة بين الأشكال الرباعية، وكانت أداة الدراسة المقابلة لـ (4) طلاب من (30 – 45) دقيقة، بعد تقديم مهام غير روتينية لهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الاستراتيجية عالٍ في مادة الهندسة في الرياضيات.

وقام جونسي (Jonsay,2016) بدراسة هدفت إلى استكشاف أثر التعلم التأملي في الفهم المفاهيمي، والتفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات التواصل الرياضي لدى المعلمين قبل الخدمة في الولايات المتحدة، حيث تكونت عينة الدراسة من (60) معلمًا قبل الخدمة، تبنت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم جمع البيانات من خلال اختبار الفهم المفاهيمي، اختبار التفكير الناقد، اختبار حل المشكلات لمهارات التواصل الرياضي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الفهم المفاهيمي، التفكير الناقد، حل المشكلات لمهارات التواصل الرياضي قد تحسنت بشكل ملحوظ لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة القبيلان والمقدادي (2014) إلى تقصي أثر التدريس وفق القوة الرياضية في فهم المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الثامن، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي باختبار قبلي بعدي لاختبار الفهم المفاهيمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا على اختبار الفهم المفاهيمي يُعزى لطريقة التدريس.

وأجرت لاترندا كينتن (Latrenda Kinghten,2012) حول أثر استخدام استراتيجية " Produvtive Struggle" والمهام الغنية على التدريس الفعال، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، باختبار قبلي بعدي، احتوت عينة الدراسة على (30) طالبًا، وتوصلت النتائج إلى أن هناك أثر لاستراتيجية التدريس يعزى للمجموعة التجريبية.

ويتبين مما سبق؛ أن هذه الدراسة اختلفت عن الدراسات السابقة من حيث الأهداف التي سعت إلى تحقيقها واختلاف البيانات التي تمت فيها، فمن هذه الدراسات ما سعى إلى دراسة حول الـ Productive Struggle كاستراتيجية فعالة في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية كدراسة (Sara Daily,2021)، ومنها ما قام بدراسة اتجاهات المعلمين نحو استخدام الاستراتيجية في التدريس كدراسة (James Russo,2021)، وسعت دراسة لمعرفة أثر الاستراتيجية والمهام الغنية على التدريس الفعال كدراسة (Latrenda Kinghten, 2012).

وبناء على ما تقدم من استعراض للدراسات السابقة، تعد الدراسة الحالية من الدراسات النادرة التي تناولت فاعلية استراتيجية "Productive Struggle" في الفهم المفاهيمي في الرياضيات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بمجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة واستخدم التصميم القبلي البعدي لمجموعتين مستقلتين، وذلك لتحقيق هدف الدراسة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بصورة متيسرة من طالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة اربد الإسلامية، والتي تحتوي شعبتين فأكثر من شعب الصف الخامس خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2023- 2024). وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من طالبات الصف الخامس، موزعة على شعبتين تدرسهما المعلمة نفسها، وبالتعين العشوائي، تم اختيار إحدى الشعبتين عشوائياً كمجموعة تجريبية درست المضلعات والأشكال الرباعية باستخدام استراتيجية (Productive Struggle) وعدد طالباتها (15)، والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وعدد طالباتها (15) طالبة.

أدوات الدراسة والمادة التعليمية

اختبار الفهم المفاهيمي:

هدف اختبار الفهم المفاهيمي إلى قياس مبادئ الفهم المفاهيمي لدى الطالبات والمرتبطة بالمادة الدراسية المحددة بالدراسة، في مادة الرياضيات للصف الخامس (المضلعات والأشكال الرباعية).

تم تحليل المادة التعليمية وتحديد النتاجات التعليمية، وتم إعداد اختبار الفهم المفاهيمي بمظاهره الثلاث (التوضيح، التفسير، التطبيق) وكانت فقرات الاختبار متنوعة (اختيار من متعدد ومقال قصير) وذلك لتغطية المحتوى العلمي المراد اختبار الطالبات فيه، وبلغت عدد فقرات الاختبار في صورته الأولية (10) فقرات للأسئلة الموضوعية و(5) من نوع مقال قصير.

وقد تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

أ. صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها في الجامعات الأردنية، وتم الأخذ بملاحظاتهم حول الفقرات، وتم اجراء التعديلات الضرورية من حيث الصياغة اللغوية وملاءمتها لطالبات الصف الخامس الأساسي.

ب. صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (15) طالبة من خارج عينة الدراسة، وحيث أن الاختبار يضم ثلاثة مظاهر، فقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار، والدرجة الكلية لكل مظهر من مظاهره، وتبين أن تعليمات الاختبار واضحة وأن الزمن اللازم للاستجابة على أسئلة الاختبار هو (50) دقيقة.

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة (Cronbacks Alpha)، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (0.71- 0.83)، وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة.

بطاقة الملاحظة:

بالرجوع لأدب البحث النوعي، تم إعداد بطاقة ملاحظة، هدفت إلى الكشف عن مستوى أنواع "Productive Struggle" التي يمارسها طلبة الصف الخامس عند حل المهام الرياضية. وتوظيفها في تدريس الرياضيات ولتحقيق الهدف تم الاستعانة بالمعلمة التي قامت بتطبيق الدراسة، لتدوين ملاحظاتها الصفية وتجميع البيانات، تم عرض البطاقة على عدد من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية تخصص

مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها والقياس والتقويم، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم اعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات واستبدالها بفقرات أكثر قابلية للقياس وتوضيح تعليمات إجابة البطاقة، لتكون بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية مكونة من (12) فقرة. وللتأكد من عملية الثبات، قامت الباحثتين بمساعدة المعلمة بجمع المعلومات وتحليلها، وقد تم تفريغ الملاحظات التي تم تدوينها من قِبل الباحثتين والمعلمة- الذي قامت الباحثتان بتدريبها على الاستراتيجية ومبادئها، والتي تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (15) طالبة، وتم تكرار عملية مراجعة الملاحظات التي تم تدوينها من قبل الباحثتان والمعلمة، ووجد تفاوت طفيف في الملاحظات التي تم تدوينها في المرتين التي كان الفارق الزمني بينهما أسبوعين، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.86)، والذي تُعد قيمته مقبولة تربويًا لغرض هذه الدراسة.

دليل المعلم:

تم إعداد الدليل بعد الاطلاع على الأدب النظري لاستراتيجية (Productive Struggle) كدراسة، ليساعد المعلمين في تدريس المادة التعليمية من كتاب الرياضيات الجزء الثاني للصف الخامس الأساسي وفقًا لاستراتيجية التدريس، للوقوف على أثر استخدامها في تحسين الفهم المفاهيمي في الرياضيات لدى الطالبات. ويشمل الدليل على: أهداف الدليل، والأهداف العامة للمادة التعليمية، ونبذة مختصرة عن الاستراتيجية، والدروس التي سيتم إعدادها وفقًا لاستراتيجية التدريس، بحيث يتضمن كل درس: النتاجات والمحتوى الدراسي، كما سيتضمن العديد من التدريبات وأوراق العمل المعنية بتحقيق تلك النتاجات، وخطوات الاستراتيجية، وخطة سير الدرس، كما سيتم تقسيم الطالبات إلى مجموعات تعاونية بحيث تحتوي كل مجموعة من (4 – 5) طالبات وتقديم الأنشطة من قبل المعلمة في أوراق عمل على شكل مهمات، وتوزيع وقت الحصة بحيث يتناسب مع الأنشطة وتحقيق الأهداف المرجوة ومن أجل التأكد من صدق المحتوى تم عرض دليل المعلم على مجموعة من المشرفين وأساتذة الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة التعليمية والاختصاص في مناهج الرياضيات، بهدف التأكد من سلامته اللغوية والعلمية وتوافقه مع استراتيجية التدريس من حيث سلامة الإجراءات والخطوات المتبعة، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم المقدمة حتى خرج الدليل بصورته النهائية.

متغيرات الدراسة

تكونت متغيرات الدراسة من:

- المتغير المستقل: طريقة التدريس (استراتيجية Productive Struggle، الاعتيادية).

- المتغير التابع: أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الفهم المفاهيمي.

المعالجة الإحصائية

تم اختبار فرضية الدراسة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة، والمقارنة بين الأداءات المختلفة، ولغرض التأكد من دلالة الفروق إحصائيًا تم استخدام تحليل التباين المصاحب (One way Ancova) وتحليل التباين متعدد المتغيرات (Manova) لكل من الاختبار الكلي ولكل مظاهره.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول:

هدف إلى معرفة الاختلاف في أداءات طالبات الصف الخامس على الاختبار البعدي للفهم المفاهيمي ومظاهره في الرياضيات تبعًا لطريقة التدريس (استراتيجية التدريس، الاعتيادية).

وللإجابة عن السؤال الأول، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة للكشف عن الفروق بين متوسطي الأداء في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار الفهم المفاهيمي الكلي ومظاهره تبعًا للمجموعة، والجدول (1) يوضح ذلك:

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

جدول رقم (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات في اختبار الفهم المفاهيمي ومظاهره القبلي والبعدي

المظاهر	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف لمعياري	الوسط الحسابي	الانحراف لمعياري
التوضيح	تجريبية	15	2.44	0.81	4.01	0.65
	ضابطة	15	2.65	1.00	3.00	0.90
التفسير	تجريبية	15	3.87	2.13	5.76	1.12
	ضابطة	15	3.95	1.33	4.65	1.20
التطبيق	تجريبية	15	2.85	1.27	6.45	0.83
	ضابطة	15	2.90	1.07	3.25	1.12
الكلي	تجريبية	15	20.600	5.271	27.68	3.234
	ضابطة	15	19.965	4.890	20.701	4.642

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في القياس البعدي لاختبار الفهم المفاهيمي ومظاهره، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار الفهم المفاهيمي الكلي ومظاهره بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (2):

جدول رقم (2): تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات طالبات الصف الخامس على اختبار الفهم المفاهيمي ومظاهره وفقًا لطريقة التدريس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	المظهر	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
طريقة التدريس	التوضيح	24.65	1	24.65	36.81	0.000	0.50
	التفسير	34.58	1	34.58	31.29	0.000	0.46
	التطبيق	37.82	1	37.82	57.30	0.000	0.61
	الكلي	137.067	1	137.067	39.76	0.000	0.479
الخطأ	التوضيح	34.453	47	0.73			
	التفسير	37.543	47	0.79			
	التطبيق	36.651	47	0.70			
		407.265	47	3.470	11.010		
الكلي المصحح	التوضيح	66.342	51				
	التفسير	123.653	51				
	التطبيق	89.653	51				
	الكلي	822.032	51				

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الفهم المفاهيمي ومظاهره تعزى لطريقة التدريس. ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقًا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لاختبار الفهم المفاهيمي ومظاهره وفقًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

مظاهر الفهم المفاهيمي	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التوضيح بعدي	تجريبية	3.77	0.162
	ضابطة	2.12	0.162
التفسير بعدي	تجريبية	5.65	0.187
	ضابطة	4.20	0.187
التطبيق بعدي	تجريبية	6.93	0.180
	ضابطة	4.55	0.180
الكلي	تجريبية	15.765	0.367
	ضابطة	12.652	0.367

تشير النتائج في الجدول (3) إلى أن الفروق في المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين على الاختبار البعدي للفهم المفاهيمي ومظاهره، كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لاستراتيجية التدريس، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، مما يشير إلى فاعلية استراتيجية التدريس (Productive Struggle، الاعتيادية) في أداء طالبات الصف الخامس الأساسي على اختبار الفهم المفاهيمي البعدي ومظاهره، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية المنبثقة عن السؤال الأول.

نتائج السؤال الثاني:

هدف سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على "ما مستوى توظيف أنواع "Productive Struggle" التي يواجهها طلبة الصف الخامس عند حل المهام الرياضية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم ملاحظة سلوكيات طالبات الصف الخامس التي تم توظيفها من قبل الطالبات في شعبتي الدراسة، وبعد جمع البيانات وتدوينها، تم حساب المتوسطات الحسابية التي تمثل أنواع "Productive Struggle"، والجدول رقم (4) يوضح المتوسطات الحسابية للسلوكيات التي تمت في كلا الشعبتين، موزعة على ثلاثة أنواع شملت البدء في المهمة الرياضية، تنفيذ العمليات الرياضية وتنفيذها، التفسير وتكوين المعنى.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية لأداء طلبة عينة الدراسة التي تم توظيفها تبعًا للمجموعة

النوع	سلوك الطالب الأكاديمي	الضابطة	التجريبية
		المتوسط الحسابي	
البدء في المهمة الرياضية	1. ارتباك الطالبات حول ما تتطلبه المهمة وكيفية التعامل معها.	4.43	1.25
	2. تحدد الطالبات نوع المهمة والهدف منها.	1.33	5.33
	3. تستطيع الطالبات تحديد المعطيات والمطلوب وتلخيص المهمة بلغتهم الخاصة.	1.67	4.17
	4. تستطيع الطالبات إعادة استرجاع الحقائق والوقائع والقواعد التي تعلمتها سابقًا (معرفة، صيف، تعريفات..الخ)	1.37	4.83
تنفيذ العمليات الرياضية وتمثيلها	5. تقوم الطالبات بإجراءات خوارزمية ليس لها علاقة بالمفاهيم أو المعنى الذي يكمن وراء هذه الإجراءات.	4.27	1.83
	6. تركز الطالبات على الوصول الى الإجابة الصحيحة فقط وليس على تطوير الفهم المفاهيمي.	4.83	2.03
	7. تستطيع الطالبات تمثيل الحل بطرق متعددة.	1.83	4.34
	8. تحلل الطالبات المهمة من أجل تحديد الاستراتيجيات والحلول الممكنة.	1.97	5.35
التفسير وتكوين المعنى	9. تقوم الطالبات بتفسير وتبرير العمل الذي يقومون به.	1.39	4.17
	10. تبذل الطالبات جهدًا معرفيًا كبيرًا حول المهمة الرياضية لتكوين المعنى الصحيح للمفهوم.	1.5	5.33
	11. تقوم الطالبات بتوضيح وتفسير الرسومات والأشكال الرياضية بلغة علمية سليمة.	1.15	3.69
	12. القدرة على التعبير عن الأفكار والمعاني الرياضية وتحليل البيانات وتفسيرها.	1.82	4.39

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الكلي لنتائج المجموعة الضابطة يقع ضمن مستوى توظيف متدني (1 -2.3)، بينما المتوسط الكلي لنتائج المجموعة التجريبية يقع ضمن مستوى توظيف مرتفع (3.7- 5).
تم تصنيف الأنواع وفق المتوسطات الكلية التي حصلوا عليها في كل مجال، ويوضح الجدول (5) المتوسطات التي حصلت عليها كل نوع.

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية لأداء طلبة عينة الدراسة وفقًا لأنواع "Productive Struggle"

النوع	الضابطة		التجريبية	
	المتوسط الحسابي	مستوى التوظيف	المتوسط الحسابي	مستوى التوظيف
البدء في المهمة الرياضية.	1.76	متدني	5.17	مرتفع
تنفيذ العمليات الرياضية وتمثيلها.	1.32	متدني	4.63	مرتفع
التفسير وتكوين المعنى.	1.21	متدني	3.90	مرتفع

يتضح من الجدول (5) أن مستوى التوظيف على المجموعة الضابطة قد تراوحت قيمته (1.21- 1.76)، بينما مستوى التوظيف على المجموعة التجريبية قد تراوحت قيمته (3.90- 5.17).
وتعزى النتائج التي توصلت لها الدراسة إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجية التدريس والتي وظفتها المعلمة في تدريسها لطلبة المجموعة التجريبية في مادة الرياضيات.

مناقشة وتفسير النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصلت اليها الدراسة والتوصيات المنبثقة عنها والمقترحات.

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل تختلف أداءات طالبات الصف الخامس على اختبار الفهم المفاهيمي في الرياضيات البعدي تعزى لطريقة التدريس (الاستراتيجية، الاعتيادية)؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين على اختبار الفهم المفاهيمي، يعزى لاستراتيجية التدريس (استراتيجية التدريس مع الطريقة الاعتيادية). ولعل من الأسباب التي أدت إلى وجود هذا الفرق هو استراتيجية التدريس وما تتميز به من توفير بيئة غنية للطلبة، وتقديم الدعم لهم بكافة الطرق، ويتضمن ذلك تعلم الطلاب التفكير بعمق وتحقيق الفهم وتطوير مهارات حل المشكلات، بالإضافة إلى أن الاستراتيجية منحت الطلاب أن يطوروا أساليبهم الخاصة لإنشاء مسارات جديدة، وكيفية التعامل مع أخطائهم وإعطائهم وقتًا أطول لحل المشكلات، ليحصلوا على نتائج أكثر إيجابية مقارنة بالطلاب الذين يستخدمون الإجراءات المحفوظة في ذاكرتهم، كما وتسمح لهم بتصحيح أخطائهم لبناء المفاهيم الرياضية من خلال إرشاد المعلم لهم إلى المواقع التي أخطئوا فيها وإعطائهم فرصًا لدراسة هذه الأخطاء،

بالإضافة إلى قدرتهم على تطوير الروابط مع المفاهيم التي سبق تدريسها في الرياضيات، بدون مساعدة المعلمين، على عكس الطلبة الذين يعتمدوا بشكل مباشر على تلقي المعرفة من المعلمين.

بالإضافة إلى أن المعلم من خلال هذه الاستراتيجية يجعلهم يتجهون إلى التفكير الناقد، ويتيح لهم فرصة أن يميزوا بأنفسهم الاختلافات بين معرفتهم الحالية وما يعرفونه، وعدم فصل الرياضيات عن بعضها بمواضيع أخرى، مما يساعدهم، في مواجهة المفاهيم المستقبلية، بالإضافة إلى شعور الطلبة بمشاعر إيجابية عندما يكافحون بشكل منتج، ويشعرون بالفخر عندما ينجحون في معاناتهم، وهذا يزيد من رؤيتهم للرياضيات بشكل إيجابي، ويستطيع المعلم أن يأخذهم في طريق يربطوا فيها السعادة مع الرياضيات، وهذا بدوره يجعل تطوير المعرفة لديهم أكثر شمولاً، وتذكرهم للمفاهيم لفترة أطول وأفضل مما لو تعلموا الرياضيات مجرد خطوات بعيدًا عن الفهم المفاهيمي العميق، فالكفاح والنضال المثمر من خلال مبادئ الاستراتيجية يبني فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية.

كما تحفز الاستراتيجية المعلمين ودورهم غير المقصور على تصحيح إجابات الطلبة فقط، بل معرفة كيف فكر الطالب وما هي مهارات التفكير لديهم وتحفيزها، وما هي الأخطاء التي ارتكبها، في بيئة مشجعة على ذلك، تمنحه الثقة بالنفس، وفي بيئة العمل الجماعي بروح الفريق، والاستفادة من تعلم الأقران مع بعضهم البعض، كما تمنح الاستراتيجية فهم احتياجات الطلاب الفردية، بالإضافة إلى التحضير والتعمق بمعرفة المحتوى، فالجهد الذي يبذله الطالب جهد مقدر من قبل المعلم ويلعب دورًا مهمًا في تعميق فهم الطلاب، وخصوصًا إذا تم دعم ذلك من المعلم بعناية ومنح الوقت المناسب، وهذا يحتاج من المعلمين اختيار المهمات الرياضية بعناية، فإن الانخراط في المهام التي تتطلب جهدًا معرفيًا هو عنصر أساسي في توفير الفرصة لجميع الطلبة للانخراط في الكفاح المثمر، وتقديم الدعم الذي يحتاجه الطلبة دون الإجابة عن المهمة من قبل المعلمين، ومثل هذه الفرص تمنح الطلبة للتمتع بالمرونة الرياضية وتمكنهم من تطوير الإتقان الناتج عن الجهد المستمر والممارسة والدعم، حتى لو لم يحل الطلبة المهمة في النهاية، لأن بناء المفاهيم الرياضية لا يتوقف على إكمال المهام بنجاح وإنما من خلال كيفية التعامل مع المهام غير المألوفة، والتفكر بعمق في الرياضيات الأساسية والاستمرار في التحدي.

كما أن الاستراتيجية تحفز الطلبة على المثابرة؛ فالطلبة يستسلمون أحيانا ويشعرون بالإحباط عند الإجابة على مشكلة غير مألوفة بشكل فوري ويقولون "لا أستطيع الإجابة" أو هذا صعبًا، ثم يقوم بكتابة أي إجابة ليكمل المهمة، لكن في هذه الاستراتيجية لن يستسلم الطلبة عند مواجهة المشكلات، بالإضافة إلى أنها تجعل

الطالب يفكر قبل أن يتصرف، ويجمع جميع المعلومات وينظر فيها قبل وضع الفرضيات وذلك لتحقيق الأهداف، وتجعل الطالب منفتح وقادر على تغيير آرائه عند الحصول على معلومات جديدة، بالإضافة إلى العمل بحذر ودقة، فتحفز الطلبة على التحقق والتحسين من النتائج وتصحيح الأخطاء، وطرح الأسئلة بشكل فعال فيتعلم الطلبة كيفية طرح الأسئلة، وتحديد الأسئلة ذات الأهمية، فتحفز الاستراتيجية الطلبة على النظر إلى المشكلات من وجهة نظر مختلفة، وتجعل هذه الاستراتيجية الطلبة ليسوا قادرين فحسب، بل أيضًا سعداء بما يقومون به.

كما أظهرت النتائج أن الاستراتيجية لها أثرًا في تنمية مظاهر التوضيح، والتفسير، والتطبيق في الفهم المفاهيمي، ففي مظهر التوضيح كانت النتائج لصالح استراتيجية التدريس "Producrive Struggle"، وهذا يوضح دور الاستراتيجية في تشجيع الطلبة على تقديم التبريرات وحجج سليمة، وتدعيم آرائهم وصياغتها بشكل صحيح، وتتمثل في قدرة الطلبة على الاتصال والتوضيح عن أفكارهم بوضوح وتقديم شرح وتوضيح للمحتوى، مع تدعيم ذلك بمبررات مناسبة، مما تعد مؤشرًا للفهم العميق، لأنها تتضمن قدرتهم على نقل خبراتهم للآخرين بطرق مختلفة، وأما في مظهر التفسير كانت النتائج لصالح الاستراتيجية مقارنة بالطريقة الاعتيادية وهذا يوضح دور الاستراتيجية في قدرة الطلبة على تقديم معنى لما حدث ويفسر بفاعلية أمثلة للمفهوم، وتظهر قدرته على تحديد العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، ويظهر فهماً واضحًا للأفكار، كما يصبح لديه القدرة على تحديد الأسباب التي أدت إلى نتائج معينة والتعرف على الشواهد والأدلة المرتبطة بالمحتوى، والتوصل إلى النتائج، وتقديم تفسيرات ذات معنى، أما عن مظهر التطبيق، والذي أيضًا كانت نتائجه لصالح استراتيجية التدريس عن الطريقة الاعتيادية، وهذا يوضح دور الاستراتيجية بقدرة الطلبة على استخدام المعرفة بفاعلية في مواقف جديدة وسياقات مختلفة، أي يستعمل المعرفة بشكل فعال في ظروف جديدة وأوضاع متعددة ويستخدم معرفته بفاعلية في سياقات ومواقف حياتية جديدة.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى توظيف أنواع "Productive Struggle" التي يواجهها طلبة الصف الخامس عند حل المهام الرياضية؟

وتعزى النتائج التي توصلت لها الدراسة الى الأثر الإيجابي لاستراتيجية التدريس والتي وظفتها المعلمة في تدريسها لطلبة المجموعة التجريبية في مادة الرياضيات، ومدى توظيف الطلبة لأنواع الكفاح المثمر الثلاثة، ففي النوع الأول والذي يأخذ جانب البدء في المهمة الرياضية فقد أوجدت النتائج أن الطلبة يعانون من كيفية

البدء في التعامل مع المهام غير المألوفة، فينتابهم الارتباك حول ما تتطلبه المهمة، فقد ساعدت الاستراتيجية الطلبة على كيفية قراءة المهمة بلغتهم الخاصة، وتحديد المعطيات والمطلوب، والكلمات المفتاحية التي قد تكون مدخل لإعادة استرجاع الحقائق والوقائع والقواعد الذي تم تعلمها سابقًا من معرفة وصيغ وتعريفات ..الخ، على خلاف ما يتم بالطريقة الاعتيادية وشعور الطلبة بعدم الفهم لكيفية التعامل مع المهمة مما يجعلهم مرتبكين ويقودهم إلى عدم الثقة وعدم الإنجاز وبناء المعرفة والتركيز على أخذ الإجابة جاهزة من المعلم.

أما في النوع الثاني، والذي يتضمن تنفيذ العمليات الرياضية وتمثيلها فقد كان لاستراتيجية التدريس دور كبير في بتوجه الطلبة نحو بناء المفاهيم والتوجه إلى ربط العلاقة بين المفاهيم لتصبح ذات معنى والابتعاد عن الميل للإجراءات الخوارزمية التي قد يتم حفظها بدون معنى عن طريق تلقينها من قبل المعلم، بالإضافة إلى أنها تساعد الطلبة على عدم التركيز على الإجابة النهائية والصحيحة بل التركيز على تطوير الفهم المفاهيمي حتى لو لم يتم الوصول إلى الإجابة النهائية، أو الوصول إلى إجابة خاطئة، بالإضافة إلى أن الاستراتيجية ساهمت في مقدرة الطلبة على تحليل المهمة لتحديد الاستراتيجيات والفرضيات الممكنة والحلول الممكنة، وليس هذا فحسب، بل على مقدرة الطالبات لتمثيل الحل بطرق متعددة.

أما في النوع الثالث، والذي يتضمن التفسير وتكوين المعنى، فقد كان لاستراتيجية التدريس دور كبير في تعزيز مقدرة الطلبة على تفسير وتبرير العمل الذي يقومون به، ويبذل الطلبة جهدًا معرفيًا كبيرًا حول المهمة لتكوين الفهم المفاهيمي الصحيح ومن أجل الوصول لمعرفة ذات معنى، بالإضافة على مقدرة الطلبة على توضيح وتفسير الرسومات والأشكال الرياضية بلغة علمية سليمة، والتعبير عن الأفكار الرياضية والمعاني الرياضية، كما يمكن للطلبة أن يقوموا بتحليل البيانات وتفسيرها بصورة منطقية.

وعلى ضوء النتائج، فان الدراسة توصي وتقترح ما يأتي:

1. مراعاة مخططي المناهج ومصمميها استخدام استراتيجية "Productive Struggle" في المناهج المدرسية كطريقة تدريس.
2. عقد ورش عمل دورية يشرف عليها المشرفون التربويون، يكون محورها استراتيجية " Productive Struggle" والمتابعة الإشرافية المكثفة من قبل المشرفين التربويين للمعلمين في استخدامهم للاستراتيجية في تدريس الرياضيات وكيفية تناولها في الغرفة الصفية.
3. اجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية وأثرها على متغيرات تعليمية تعلمية أخرى.

4. اجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة تتناول فئات عمرية أخرى ومحتوى رياضي مختلف.

المراجع العربية

1. القبيلات، محمد والمقدادي، احمد. (2014) أثر التدريس وفق القوة الرياضية على استيعاب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن، دراسات العلوم التربوية. 41 (1)،333-346.
2. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2003) مستوى أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم "TIMSS2003"، 107، عمان، الأردن.
3. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2003) مستوى أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم "TIMSS2003"، 107، عمان، الأردن.
4. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2007) مستوى أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية الرابعة للرياضيات والعلوم "TIMSS2007"، 153، عمان، الأردن.
5. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2011) مستوى أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية الرابعة للرياضيات والعلوم "TIMSS2011"، 170، عمان، الأردن.
6. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2015) مستوى أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية السادسة للرياضيات والعلوم "TIMSS2015"، 183، عمان، الأردن.
7. الغامدي، منى. (2011). فاعلية وحدة دراسية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية جامعة الملك سعود،23(3)، 741-776.

References

1. Anthony, S. (2022). Student Productive Struggle in Mathematics Learning pedagogy in basic and higher education. Current Development and Challenges 3(42),23-54.
2. Bartell, T. (2012). Prospective teacher learning: recongnizing evidence of conceptual understanding. Journal of Math Teacher Education 16,57-79.

3. Downton, A. (2018). Exploring experiences for assisting primary Pre-Service teacher to extend their knowledge of student of productive struggle in Mathematics classroom. Journal of Education and Human Development Sciences 51,150-160.

4. Dian, D. (2016). The Role of productive struggle to enhance learning mathematics with understanding. Journal of education mathematics and science2(16), 12-42.

5. Granbery, C. (2016)>Discovering and addressing errors during mathematics problem-solving a productive struggle? Journal of Mathematics Behavoor2(42),33-48.

6. Hiebert, H. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students learning. In: Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning 1(2).371-404.

7. James, E. (2005). Constructing a math applications curriculum–based assessment: an analysis of the relationship between applications problems. computation problems and criterion-referenced assessments, 66(7). 33- 47.

8. James, R. (2021). Primary Teacher Attitudes towards Productive Struggle in Mathematics in Remote Learning Versus Classroom- Based Settings, Education Sciences 11(35),156-234.

9. Latrenda, K. (2017). Rich Tasks and productive struggle effective teaching with principle to action institute. Education science 2(33),12-23.

10. Junsay, M. (2016). Reflective Learning and prospective teachers' conceptual understanding, critical thinking, problem-solving and mathematical communication skills. Research in Pedagogy, 6(2),43-58.

11. Livy, S. (2000). Challenging tasks lead to Productive Struggle. Math teach. Sch2(5), 378-382.

12. Murawska, J. (2018). Seven billion people: Fostering productive struggle, Math teach sch 20(2),390-393.

13. National Council of teacher of Mathematics (NCTM) (2014). Principle to action: Ensuring mathematical Success for All; NCTM: Reston, VA, USA.

14. Sara, D. (2021). Productive Struggle as an Effective Strategy in the elementary Math classroom. International Journal of the Whole Child 2(2).43-65.

15. Schoenfeld, H. (1992).one Mathematics as sense-making: an informal attach on unfortunate deverace of formal and informal.

16. Skemp, R. (1992). Relational understanding and instrumental understanding 1- 16. Retrieved April 15, 2019.

17. Wiggins, G. (2012). Understanding by design framework. Alexandria, VA: ASCD.

18. Zeybek, Z (2016). Productive Struggle in geometry class. International Journal of Research in Education and Science 2(2), 396-415.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

دور الاسترجاع والاستباق في بناء شخصيّات رواية "تبكي الأرض يضحك زحل" لعبد العزيز الفارسيّ

عيسى بن سعيد بن عيسى الحوقاني
أستاذ النقد الأدبيّ المساعد، جامعة نزوى، سلطنة عمان
alhuqani@unizwa.edu.om

مالك بن محمد البلوشي
باحث في الأدب الحديث، مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، سلطنة عمان
malik44441@icloud.com

الملخص

تعنى هذه الدراسة بتتبع الدور الذي اضطلعت به تقنيتي الاسترجاع والاستباق في بناء شخصيّات رواية "تبكي الأرض يضحك زحل" لعبد العزيز الفارسيّ، وذلك من خلال تتبّع علاقة تقنيتي الاسترجاع والاستباق بالشَّخصيَّات الرَّئيسيَّة والثانويّة في الرواية، وإبراز دور الكاتب في تقديم شخصيَّاته الرِّوائيَّة عبرَ الزمنين: المسترجَع والمستبق، والكشف عن دور هاتين التقنيتين الزمنيّتين في ترتيب الأحداث في خَطٍّ زمنيٍّ يستطيع المتلقِّي عبرَهُ تصوّر شخصيّات الرواية وتسلسل خطها الزمني في صنع الأحداث.

وقد سعت الدراسة إلى إبراز دور الزمن في رسم ملامح شخصيَّات الرواية وتحديد أبعادها عبر تقنيتي الاسترجاع والاستباق، إضافةً إلى تحديد نَمَطِها من وُجُوهِ الدَّوْرِ والنُّمُوِّ والثَّبَاتِ، وكيف مثَّلَ الزمن أداةً لقياس تطوُّر الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة من خلال إبراز دور الزمنين: المسترجَع والمستبق في الكشف عن حالات عدم الاستقرار في البُعْدَيْن الخارجيّ والداخليّ لبعض شخصيَّات الرِّواية، وتتبع المواضع التي اضطلع فيها زمنا الاسترجاع والاستباق في الرِّواية بتحفيز الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة على التعبير عمَّا بداخلها، وبيان آليات توظيف الاسترجاعات والاستباقات الداخليّة منها والخارجيّة، وكيف تمكّن الكاتب من جعل الاسترجاعات والاستباقات عناصر تشويقٍ، وكيف أبرز من خلالهما علاقات الشَّخصيَّات مع بعضها البعض في روايته، وقد توسلت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن تساؤلاتها وتحقيق أهدافها.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

الكلمات المفتاحيّة: الاسترجاع، الاستباق، الشخصيّات، "تبكي الأرض يضحك زحل"، الفارسيّ.

The Role of Retrieval and Anticipation in Building the Characters of "The Earth cries and Saturn laughs" by Abdulaziz Al-Farsi

Issa bin Said bin Issa Alhuqani
Assistant Professor in Literary Criticism, University of Nizwa, Sultanate of Oman
alhuqani@unizwa.edu.om

Malek bin Mohammad Al-Balushi
Researcher in Modern Literature, Sultan Qaboos Higher Center for Culture and Science, Sultanate of Oman
malik44441@icloud.com

Abstract

This study aimed to investigate the role of retrieval and anticipation in building the characters of Abdulaziz Al-Farsi's novel "The Erath cries and Saturn laughs" through examining the relationship of the techniques of retrieval and anticipation with the main and minor characters in the novel, highlighting the role of the novelist in presenting his characters through both aspects of time; the retrieved and anticipated, and revealing the role of these two time techniques in ordering the events of the novel in a timeline through which readers can imagine the characters of the novel and the sequence of their timeline in creating the events of the novel.

The study sought to highlight the role of time in drawing the features of the novel's characters and to identify their dimensions through the techniques of retrieval and anticipation. In addition, the study tried to identify the types of the characters in terms of the aspects of their roles, their development and their consistency and the

way in which time represented a tool to measure the development of the characters through highlighting the role of the two time periods, the retrieved and anticipated, in revealing the states of instability in the external and internal dimensions of some characters in the novel. This was also done through identifying the situations in which the retrieved and anticipated time periods of the novel played a major role in motivating the characters to express their inner feelings, illustrating the mechanisms of employing these retrievals and anticipations and showing how the novelist succeeded in utilized such retrievals and anticipations as elements of suspense through which he highlighted the relationships of the characters with one another. The study followed the descriptive analytical approach to provide answers to its questions and achieve its objectives .

Keywords: Al-Farsi, anticipation, characters, retrieval, “The Earth cries and Saturn laughs”.

المقدمة

ترتبط الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة بعناصر السرد الأخرى؛ إذ لا يمكن فصلها ودراستها بمعزل عن شبكة العلاقات التي تربطها ببعضها البعض من ناحية، وبباقي عناصر العمل السردي من ناحية أخرى، فبهذه العلاقات تتشكّل الشخصيّة الروائيّة وتتضح أبعادها، ولا يتحقق انسجام العمل الروائي بدون هذه العلاقات التي تربط بين عناصر العمل السرديّ.

ويُعدُّ الزمان العنصرَ المنظِّمَ لِلسَّرْدِ الرِّوائيِّ وحركة الشَّخصيَّات وأفعالها وأقوالها، إضافةً لتنظيم المعلومات التي يتلقَّاها القارئ عن الشَّخصيَّات والأحداث الرِّوائيَّة، ويوظِّفُ الكاتب حركة الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة بالطريقة ذاتها التي يتحرك فيها الإنسان في الحياة الواقعيَّة فيجعلها مرتبطةً بعلاقات وثيقة مع الحدث والشَّخصيَّات وعناصر الحكاية الرِّوائيَّة الأخرى؛ حيث إنَّ أفعال الشَّخصيَّات وأقوالها تستدعي وجود الزمان وإنْ لم يتم تعيينه للمتلقِّي، إذْ يقدّم الكاتب معلومات شخصيَّاته عبرَ الزمان إظهارًا أو كَشْفًا، فيمثِّلُ الزمانُ الخطَّ الذي تتحرك فيه الشَّخصيَّة في الرِّواية، وهو أداة الملاحظة لأبعاد الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة ونمطها من وجوه الدَّوْرِ والنُّمُوّ والثَّبَاتِ، بِعَدِّهِمَا مقياسَيْ تطوُّر الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة من عدمِهِ.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

والزمان من سُبل الكشف عن طرائق تقديم الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة وأبعادها؛ فيظهر ذلك عبرَ طرائق التقديم المباشرة، وغير المباشرة، فحوار الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة، وأفعالها وأقوالها، إضافةً إلى الوصف والسَّرد تَبْرُز بمعرفة زمن تقديمها؛ ولهذا فإنَّ دراسة علاقة الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة بالزمان لا غِنَى عنه عند دراسة الشَّخصيَّة في العملِ الرِّوائيِّ؛ إذْ ترتبط طبيعةُ العملِ الرِّوائيِّ وشكله بطريقة معالجة الكاتب للزمن من خلال ما يتعلق بطريقة السَّرد الزمني للرِّوَايَة وطريقة عَرْضِهِ أو ما يُسَمَّى بالحبكة[1]؛ فلا يمكن تجريد الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة من الزمان لإسهامه في تَمَاسُكِ العملِ الرِّوائيِّ وانسجامه؛ إذْ لا أهمِّيَّة لأيِّ حدثٍ روائيٍّ أو لسلوك تقوم به الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة ما لم يكن ضمن إطارٍ زمانيٍّ "فنحن نثبت بطريقة أو بأخرى أنَّنَا نستنِد في ربطنا هذا على وَعْيٍ مُسَبَّقٍ بأنَّ لحظة وقوع الفعل تخضع بالضرورة لآليَّة زمنية تتحكم فيها وتؤطِّرُها، كما تخضع تمامًا لبناء وحتمية منطقية مُعَيَّنَة"[2]، وتظهر هذه الأهمية بصورةٍ خاصَّةٍ في السَّردِ الرِّوائيِّ الذي لا يأخذ شكل التَّتَابُع في أحداثِهِ حتى لا يفقد المتلقِّي تَرَابُط الحكايات والأحداث، وفَقْد قابلية القراءة للعملِ الرِّوائيِّ عند تَفَكُّكِ أحداث الرِّوَايَة.

يُسْهِمُ الزمان في التنظيم الدرامي لأحداث الرِّواية وما ترويه الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة؛ إذْ تقتضي الحبكة الرِّوائيَّة ترتيب الكثير من أحداث الرِّواية بطرائق وأساليب متنوعة من حيث التقديم والتأخير والحذف والإضافة لدواعٍ فنِّيَّة وجماليَّة، فَتَرِد الأحداث في العملِ الرِّوائيِّ على حسب مَنْ يتولَّى سَرْدَهُ، سواءٌ الكاتب أم الشَّخصيَّات التي يستعين بها لذلك؛ إذْ "تَرِدُ الأحداث وأفعال الشَّخصيَّات بصورة غير منظَّمَة ومتحرِّرَة من تتابُعها الزمني"[3].

وتتمثَّلُ أهمية الزمان عند دراسة الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة في دورِهِ التحفيزي لِلشَّخصيَّة الرِّوائيَّة، فينهض بهذه الوظيفة من خلال استرجاع الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة لحدثٍ من ماضيها[4]، فيدفع بالشَّخصيَّة الرِّوائيَّة للتعبير عمَّا يكن بدواخلها، وإظهار تحوُّلاتها فيؤكِّد على قَصْدِيَّة اختيار الزمان من قِبَل الكاتبِ الرِّوائيِّ، فالمعلومات التي يُقَدِّمُها النَّصُّ الرِّوائيُّ عن أبعاد شخصيَّاته وحالات تكون مرتبطة بزمانٍ يَدُلُّ عليها ويؤثِّر فيها ويتأثَّر بها.

والزمن "فكرة مجرَّدة اهتمَّتْ بها التَّيَّارات الفلسفية والنقدية منذ القِدَم وهي ركيزة أساسية في جوهر المعرفة الإنسانية التي تحاول أَنْ تُؤَسِّسَ فعلَها وتُحَقِّقُ كينونتها على المستوَيَيْن التَّوَجُّدِيِّ والتَّعَاقُبِيّ، وبهذا يتجلَّى

1 قاسم، سيزا، بناء الرِّوَايَة، دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ، مكتبة الأسرة، القاهرة، ط1، 2004م، ص38.

2 عقاق، قادة، السِّيمِيَّائِيَّات السَّرديَّة وتجلِّياتها في النقد العربي المعاصر: نظرية غريماس نموذجًا، رسالة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة بسيدي بلعباس، 2007م ص38.

3 همفري، روبرت، تَيَّارُ الوَعْي في الرِّوَايَة، ترجمة: محمود الربيعي، دار غريب، القاهرة، ط1، 2000م، ص147.

4 أحمد، مرشد، البنيةُ والدَّلالةُ في رواياتِ إبراهيم نصر الله، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2005م، ص218.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

الزمن مكوِّنًا مُرْتَهَنًا بالخبرة الإنسانية التي حاولت أَنْ تفسِّرَهُ وتَفْهَمَهُ على نحوٍ أو آخر"[1]، وتَبْرُزُ أهمية الزمان في العملِ الرِّوائيِّ عبرَ علاقته بالشَّخصيَّات التي تُسْهِمُ في مَنْحِهِ الدلالات التي تَبْرُز في الحكم على الحَدَثِ الرِّوائيِّ من حيث الواقعيَّة أو التَّخيليَّة، إضافة للتأثير المتبادل بين الشَّخصيَّات والزمان؛ إِذْ يعمل الزمان على تحديدِ سِمَات الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة وفَهْمِها، في الوقت الذي تعمل فيه الشَّخصيَّات على تحديد الزمان وتَشَكُّل بنائِهِ ونَسَقِهِ؛ إِذْ يرتبط تقديم الزمان في العملِ الرِّوائيِّ بتقديم الشَّخصيَّات.

يشير "الزمان" في اللغة إلى الوقت أو العصر، والجمع أزمنة وأَزْمُن وأزمان؛ فهو اسْمٌ لقليل الوقت أو كثيره وأَزْمَنَ الشيء: طال عليه الزمان، وأَزْمَنَ المكان: قام به زمانًا[2]؛ فهو دلالة على المدة أو العصر أو المدة.

ويشير بول ريكور (Paul Ricoeur) إلى أَنَّ الزَّمَنَ السَّرديَّ في العملِ الرِّوائيِّ يظهر بمظهَرَيْن: "الأول إِنَّه زمن التفاعل بين مختلف الشَّخصيَّات والظروف، والثاني زمن القصة ومستمِعِيها. أو بعبارة وجيزة، الزمن السَّردي في النَّصِّ وخارجه"[3]، فالزمن في الرِّواية لدى بول ريكور (Paul Ricoeur) زمنٌ تتفاعل فيه الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة وتتحرَّك، تقع فيه أحداث الرِّواية، أو باختصار زمن الرِّواية وأحداثها وشخصيَّاتها، وزمنٌ يحدث فيه انتقال تفاعل الشَّخصيَّات الرِّواية وأحداثها إلى المتلقِّي من خلال المشاهدة أو القراءة أو الاستماع؛ فهو زمن تلقِّي الرِّواية وأحداثها.

أمَّا رولان بارت (R.Barthes) فيشير إلى الزمن الرِّوائي بالإشارة إلى الفعل الماضي البسيط الذي يتمثَّل دورُهُ في: "إيصال الحقيقة إلى نقطة ما، وأَنْ ينتزع من الأزمان المعيشة المتعددة والمتراكبة حَدَثًا لفظيًّا صِرْفًا يجتثُّ التجربة الوجودية من جذورها ويتوجَّه نحو رابطة منطقية مع أحداث أخرى وقضايا أخرى ليؤلِّف حركة العالم العامة"[4].

ويرى تودوروف (Todorov) أَنَّ الزمن في الرِّواية يقوم على علاقات محدَّدة تتمثَّلُ في زمنية العالم المُقدَّم وزمنية الخطاب المقدِّم له[5]، وعلى ذلك فإنَّ الزمن يتَّخذ دلالات مختلفة تتحدَّد وفق التعامل مع النَّصِّ

1 النعيمي، فيصل غازي، العلامة والرِّوَايَة: دراسةٌ سيميائيَّةٌ في ثلاثيَّةِ أرض السَّوَادِ لعبد الرحمن منيف، دار مجدلاوي، عمّان، ط1، 2009- 2010م، ص43.

2 ابن منظور، لسانُ العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، مادة زمن، ص1867.

3 ريكور، بول، الوجودُ والزَّمانُ والسَّرْدُ: فلسفةُ بول ريكور، تر. سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1999م، ص29.

4 بارت، رولان، الكتابةُ في درجةِ الصِّفْر، تر. محمد نديم خشفة، مركز الإنماء الحضاري، القاهرة، ط2، 1990م، ص47.

5 تودوروف، تزفيطان، الشِّعْرِيَّةُ، تر. شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، منشورات دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 2005م، ص75- 76.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

الرِّوائيِّ فينقسم الزمن عند التعامل مع النَّصِّ الرِّوائيِّ إلى زمن المغامرة وهو زمن الأحداث في الرِّواية، وزمن الكتابة الذي يستغرقه الكاتب في إنجازِ عملِهِ الرِّوائيِّ وزمن القراءة وهو زمن تلقِّي العملِ الرِّوائيِّ وقراءته[1].

وجاء تعريف الزمان في قاموس السَّرديَّات بأنَّه: "مجموعة العلاقات الزمنية. السرعة، الترتيب الزمني، المسافة.... القائمة بين المواقف والأحداث المروية وسَرْدها، بين القصة والخطاب المَرْوِي والسَّرد"[2].

وجعل (سعيد يقطين) للزمن الحكائي ثلاثة أبعاد؛ الأول زمان القصة؛ المتمثِّلُ في: "البنيات الزمانية باعتبارها إطار لأفعال الفواعل، وموضوعًا للإدراك أو التَّصَوُّر من خلال الفواعل؛ لأنَّهم وهم ينجزون أفعالهم في الزمان ينطلقون في ذلك عن وَعْيٍ أو رؤية خاصة للزمان"[3]، فيتمثل زمان القصة في الإطار الزماني لأفعال الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة، والثاني زمان الخطاب المتمثِّل في: "الوقوف عند البنيات السَّرديَّة في علاقتها بزمان القصة"[4]. فيرتبط زمان خطاب الرِّواية بالبناء السَّردي بزمنِ القَصِّ الرِّوائيِّ، والأخير زمان النَّصِّ المتمثِّل في: "الكشف عن مختلف العلاقات التي تربط بين مختلف الأزمنة"[5]؛ إذْ يتحقَّقُ من خلال ما علاقة إنتاج النَّصِّ الرِّوائيِّ وتَلَقِّيه.

بينما يرى (عبد الملك مرتاض) أَنَّ الزمن "مظهر نفسي لا مادي، ومجرد لا محسوس، ويتجسد الوعي به من خلال ما يتسلَّط عليه بتأثيره الخفي غير الظاهر، لا من خلال مظهره في حَدِّ ذاتِهِ. فهو وعي خَفِي؛ لكنَّه متسلِّط، ومجرَّد، لكنَّه يتمظهر في الأشياء المجسِّدة"[6]، ويشير (عبد الملك مرتاض) إلى أَنَّ الزمن في العملِ الرِّوائيِّ يؤسِّس لعلاقات الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة، كما يعمل على تقليب الأحداث وتشويش بنائِها عبرَ تقديم بعضها وتأخير بعضها الآخر، كما يعمل تداخُل أزمنة السَّرد والحكايات التي يحيل بعضُها على بعض؛ وهو ما يحتاج إلى براعة واحترافية من قبل الكاتب السَّردي[7].

وعلى الرَّغْمِ من اختلاف تعريفات الزمان التي أَوْرَدْنَاها فإننا نلاحظ الاتفاق على زمن الحدث أو الفعل الذي تقوم به الشَّخصيَّات داخلَ العملِ الرِّوائيِّ؛ إذْ يتأطَّرُ سلوك الشَّخصيَّات وأبعادها وحالاتها في زمانٍ محدَّدٍ بطريقة مباشرةٍ أو عبرَ مدلولات تشير إليه، فيخضع هذا الزمان لِتَسَلْسُلٍ منطقيٍّ أو تاريخيٍّ من القديم إلى

1 بوتور، ميشال، بحوثٌ في الرِّوَايَةِ الجديدةِ، تر. فريد أنطونيوس، منشورات عويدات، بيروت، ط3، 1986م، ص47.
2 برنس، جيرالد، قاموسُ السَّرديَّاتِ، ترجمة السيد إمام، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، ط1، 2003م، ص198.
3 يقطين، سعيد، قال الرَّاوي: البنياتُ الحكائيَّةُ في السِّيَرةِ الشَّعبيَّةِ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1997م، ص161.
4 نفسه، ص161.
5 نفسه، ص161.
6 مرتاض، عبد الملك، في نظريَّةِ الرِّوايَةِ: بحثٌ في تِقْنِيَّات السَّرْدِ، سلسلة عالم المعرفة، العدد: 240، الكويت، ديسمبر 1998م، ص173.
7 نفسه، ص192 - 193.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

الحديث أو لتقليبٍ وتغيير تفرضه الحبكة الرِّوائيَّة؛ وعليه فإنَّ زمن كتابة العمل السَّردي وزمن قراءته، أو ما يُسَمَّى بزمن القصة "يخضع بالضرورة للتتابع المنطقي للأحداث بينما لا يخضع زمن السَّرد بهذا التتابع المنطقي"[1]، فيعمل الكاتب على قطع الأحداث للعودة إلى أحداثٍ سابقةٍ في ترتيبها من حيث ترتيب الأحداث داخل زمن الرِّواية، أو الاستباق إلى أحداث قبل وقوعها في ترتيبها من حيث ترتيب الأحداث، صانعًا مفارقة سرديَّة مع زمن القصة الخارجي؛ ليتحقَّقَ عبرَ هذه المفارقة التوازن الزمني الرِّواية، إضافةً لتخليصها من الخَطِّيَّة والرَّتابة[2].

المحور الأول: دور الاسترجاع في بناء الشخصيّات

تنطلق دراسة تِقْنِيَّة الاسترجاع في النَّصِّ الرّوائيّ من تَدَاخُلِ أزمنة السَّرد وتَنَافُرِهِا بعدم تَقَيُّدِهِا بالتَّسلسل الزمني في ذِكْرِ أحداث الرِّواية؛ إذْ تقوم دراسة الزمان في العملِ الرِّوائيِّ عبرَ "دراسة الترتيب الزمني لحكاية ما ومقارنة نظام ترتيب الأحداث أو المقاطع الزمنية في الخطاب السَّردي بنظام تَتَبُّع هذه الأحداث أو المقاطع الزمنية نفسها في القصة"[3].

يضع الكاتب أحداث الرِّواية وشخصيَّاتها في خَطٍّ زمنيٍّ يُسَمَّى زمن القصة، تنتقل عبرَهُ أفعال الشَّخصيَّات بشكل تسلسليّ يخضع لترتيب مُعَيَّن له أسبابِهِ، ويَعْمَدُ الكاتب في هذا التسلسل الزمنيّ إلى اختيار أحداثٍ وأفعالٍ لِلشَّخصيَّات الرِّوائيَّة ترتبط بالماضي بالنسبة للحظة القَصِّ أو زمن القصة المتسلسل يكشف من خلال هذه الأحداث أو الأفعال عن أبعاد شخصيَّاته الرِّوائيَّة وحالاتها عبرَ العودة لها والإشارة لتاريخها أو ماضيها وحياتها الباطنية[4]؛ هذه العودة للوراء في زمن القصة هو ما يُطْلَقُ عليه (الاسترجاع).

ويطلق جان ريكاردو (Jean Ricardou) على تِقْنيَة (الاسترجاع) مصطلح (التَّذَكُّر اللاحقة) أو (العودة إلى الوراء)، أي "العودة إلى ما قبل نقطة الحَكْي، أَيِ استرجاع حدثٍ كان قد وقع قبل الذي يُحْكَى الآن"[5]، ويشير جيرار جنيت (Girard Genette) إلى أَنَّ "كلَّ ذِكْرٍ لاحِقٍ لحدث سابق للنقطة التي نحن فيها من القصة"[6] يُطْلَقُ عليها مصطلح (الاسترجاع)، وفي قاموس السَّرديَّات يُعَرِّفُ (الاسترجاع) بأنه: "مفارقة زمنية باتجاه

1 لحمداني، حميد، بنيةُ النَّصّ السَّرْدِيّ من منظور النَّقْد الأدبيّ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط3، 2000م، ص73.

2 بحراوي، حسن، بنيةُ الشَّكْلِ الرّوائيّ: الفضاء ـ الزَّمن ـ الشَّخصيَّة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1999م، ص199.

3 جينت، جيرار، خطابُ الحكايةِ: بحثٌ في المنهج، تر. محمد معتصم، وآخرون، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 1977م، ص47.

4 بورنوف، رولان، اوئيليه، وريال، عالَمُ الرِّوَايَة، ترجمة: نهاد التكرلي، ومحسن الموسوي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1991م، ص121.

5 ريكاردو، جان، قضايا الرِّوَايَةِ الحديثةِ، تر. صياح الجهيم، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد، دمشق، 1977م، ص250.

6 جينت، جيرار، خطابُ الحكايةِ: بحثٌ في المنهج، ص51.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

الماضي انطلاقًا من الحاضر. استدعاء حدث أو أكثر وقع قبل لحظة الحاضر"[1]؛ فهو انقطاع لسلسلة الأحداث في زمن القصة للإفصاح عن حدثٍ سابقٍ.

ويشير (حسن بحراوي) إلى هذا النوع من التِّقْنِيَّة في استعمال الزمن بأنَّها سَرْدٌ استذكاري، يتمثَّل في: "كل عودة للماضي تشكِّل بالنسبة للفرد استذكارًا يقوم به لماضيه الخاص، ويُحِيلُنا من خلاله على أحداثٍ سابقةٍ عن النقطة التي وصلتها القصة"[2]؛ إِذْ تعمل هذه الاستذكارات على إعطاء معلوماتٍ بشأن الشَّخصيَّات الجديدة عند دخولها عالَم الرِّواية، أو شخصيَّة اختفتْ عن مسرح الأحداث ثم عادت للظهور[3]، والاسترجاع عند (نضال الشمالي) هو توقُّف الرَّاوي عن زمن السَّرد والعودة إلى الوراء لتصوير أحداث وقعت قبل وقوع حدثها لتسليط الضوء على ما مضى من حياة الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة وغَمُضَ[4]، أمّا في معجم المصطلحات النقدية الاسترجاع هو: "مخالفة لِسَيْر السَّرد تقوم على عودة الرَّاوي إلى حدث سابق"[5]؛ لِيُنْتِجَ بذلك حكاية ثانوية تكشف أبعاد الشَّخصيَّات وتزيل الغموض عن حدث.

تتَّضح علاقة الزمان بشخصيَّات الرِّواية عبرَ تِقْنِيَّة الاسترجاع وتأثُّرها به عبرَ ما يستدعيه الحدث من أبعاد وحالات للكشف عن نُمُوِّ الشخصيّات أو ثباتِها؛ إِذْ يُتِيحُ الاسترجاع للشَّخصيَّة الكشف عن دواخلها ومواقفها تِجَاهَ ما يحصل من حدثٍ في زمن السَّرد، ما يجعل الاسترجاع أداةً للبَوْحِ عمَّا تحمِلُهُ الشَّخصيَّة من مشاعر وأحاسيس تَخْرُجُ في صورة رؤية ذاتية تعكسها الشَّخصيَّة.

ولمَّا كان الاسترجاع إضافة حكاية ثانوية تربطها علاقة بالحكاية الأولى أو حكاية السَّرد؛ فإنَّه يتنوَّعُ بِعَدِّهِ أداةً إلى أنواع مختلفة هي:

أ. **الاسترجاعُ الخارجيُّ:** ضابِط الاسترجاع الخارجي زمن القصة؛ إِذْ إِنَّ الحكاية الثانوية أو الحدث المسترجَع في الاسترجاع الخارجي مُتقدِّم الوقوع في زمن القصة، يسترجعُهُ الكاتب ليقوم بوظيفة إكمال الحكاية الأولى أو الحدث الأول في زمن السَّرد؛ تتمثَّل وظيفة الاسترجاع الخارجي في تنوير المتلقِّي وإيضاح الحكاية الأولى أو حدث السَّرد، أو إيضاح الحكاية الثانوية، وعليه فيظلُّ الزمن القصصي للحكاية الثانوية أو للحدث المسترجع خارجًا وبعيدًا عن الزمن القصصي للحكاية الأولى أو الحدث الأول، ويستعمل الكاتب هذا النوع من الاسترجاع

1 برنس، جيرالد، قاموسُ السَّرديَّاتِ، ص16.
2 بحراوي، حسن، بنيةُ الشَّكْلِ الرِّوَائيِّ: الفضاء ـ الزَّمن ـ الشخصيَّة، ص121.
3 نفسه،، ص121 ـ 122.
4 الشمالي، نضال فتحي، قراءةُ النَّصّ الأدبيّ: مدخلٌ ومنطلقاتٌ، دار وائل للنشر والتوزيع، عَمَّان،2009م، ص79.
5 زيتوني، لطيف، معجمُ مصطلحاتِ نَقْدِ الرِّوَايَةِ، دار النهار للنشر، بيروت، ط1، 2002م، ص18.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

لإدخال شخصيَّة جديدة لأحداث روايتِهِ فيعمل على استرجاع معلومات تنتمي في زمنها لماضي الشَّخصيَّة الجديدة فَيُهيِّئ المتلقِّي لاستقبالها، أو لعودة شخصيَّة غابت عن أحداث الرِّواية عبرَ استرجاع معلومات تنتمي في زمنها لماضي الشَّخصيَّة العائدة لأحداث الرِّواية؛ فيبقى زمن كل حكاية من الحكايتين الأولى والثانوية منفصلًا عن الآخر[1].

ب. الاسترجاعُ الداخليُّ: ضابطُ الاسترجاع الداخلي كذلك زمن القصة؛ إِذْ إِنَّ الحكاية الثانوية أو الحدث المسترجَع في الاسترجاع الداخلي يشترك في زمن وقوعه مع الحكاية الأولى أو الحدث الذي يتوقف معه السَّرد في زمن القصة؛ فهو استرجاعٌ تكميليٌّ يُحِيل فيه الكاتب المتلقِّي على حدثٍ أو على حكايةٍ ثانوية تحدث في زمن الحكاية الأولى، يسترجعها الكاتب لعدم قدرتهِ على قَصِّ أكثر من حكاية في الوقت ذاته؛ إِذْ يعمل هذا النوع من السَّرد علي الكشف عن الشَّخصيَّات التي تشترك مع الشَّخصيَّة الرَّئيسيَّة التي يدور حولها الحدث أو الحكاية الأولى[2].

ج. الاسترجاع المختلَط: هذا النوع من الاسترجاع يتمثَّل في استعمال الكاتب استرجاعًا خارجيًّا لحكايةٍ ثانوية أو حدثٍ يمتدُّ في زمنِهِ فيشترك مع الحدث أو الحكاية الأولى في زمن السَّرد[3].

وتتَّضِحُ علاقة الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة بالزمان في توظيفِ الرِّوائيِّ هذا النوع من تِقْنِيَّات الاسترجاع عبر إسهامها في تشكيل أبعاد الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة؛ بتقديم أبعادها الدَّاخليَّة أو الخارجية وما يتعلق بها من معلومات، ويعمل الاسترجاع على لَفْتِ انْتبَاهِ المتلقِّي لِلشَّخصيَّات ومتابعة نُمُوِّها في العملِ الرِّوائيِّ أو ثباتِها ، إضافة لذلك يعمل الاسترجاع على مَنْحِ الحدثِ الرِّوائيِّ المُتَّصِل بالشَّخصيَّات الحركةَ التي تعمل على جَذْبِ انتباه المتلقِّي؛ إِذْ لا بُدَّ أَنْ يحرِصَ الكاتبُ الرِّوائيُّ عند استعماله تِقْنِيَّات الاسترجاع أَنْ تكون مناسبةً للحدثِ الرِّوائيِّ وتطوُّرِهِ ولِسَيْرِ السَّرد وزمنِهِ في الحكاية.

ونؤثر أن نطلق على تقسيمات الاسترجاع باعتباره تِقْنِيَّةً زمنيَّةً استرجاعًا مباشرًا، واسترجاعًا عير مباشر، يتحقق الأول عبرَ الإخبار يقوم به الكاتب أو الشَّخصيَّة السَّاردة بوصف الشَّخصيَّة جسدًا أم نفسًا؛ إِذْ يُوْقِفُ الكاتب زمن السَّرد للحكاية التي يتولَّى سَرْدَها بنفسه أو تتولَّاها الشَّخصيَّة الشَّاردة لوصف البُعْدِ الداخلي أو الخارجي لإحدى شخصيَّات الرِّواية يسترجع فيه مَنْ يقوم بالسَّرد لِيُطْلِقَ حُكْمَهُ على الشَّخصيَّة الموصوفة في

1 جينت، جيرار، خطابُ الحكايةِ: بحثٌ في المنهج، ص60.
2 نفسه، ص62.
3 نفسه، ص70.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

زمن القصة، وأمّا الآخر فيتحقق عبرَ الإظهار الذي تتولَّى فيه الشَّخصيَّة الإخبار عن نفسها أو بِتَوَلِّي شخصيَّة أخرى هذا الدور؛ إذْ تُوْقِفُ الشَّخصيَّةُ في حوارها زمن السَّرد لاسترجاع حوارٍ مع نفسها أو مع غيرها.

وبالبحث عن الزمن وعلاقته بالشَّخصيَّات في رواية "تبكي الأرضُ يَضْحَكُ زُحَلُ" وعن توظيف الزمن المسترجَع في الروايةِ فإنَّنَا نلاحظ عدم كشف الكاتب عن عصر وقوع الأحداث وزمنها التاريخي في الرِّواية؛ فالكاتب لا يعطي أَيَّ دلالات وإِنْ كانت عامَّةً للزمان كما فعل ذلك في دلالات المكان في الرِّواية، وهو أَمْرٌ كما يبدو قَصَدَهُ الرِّوائِيُّ في كتابتِهِ للعمل؛ ليجعلَ الرِّوايةَ وأحداثها وشخصيَّاتها صالحةً لكل زمنٍ يُقْرَأُ فيه النَّصُّ.

ونلاحظ استعمال الكاتب تِقْنِيَّة الاسترجاع التي تأتي عبرَ السَّرد بِعَدِّها وصفًا تقوم به الشَّخصيَّات السَّاردة لشخصيَّة واحدة أو أكثر، واسترجاعٍ للأحداث المرتبطة بها، كما يأتي عبرَ حوارٍ تقوم به الشَّخصيَّة السَّاردة عند الإخبار عن نفسها أو عن غيرها من الشَّخصيَّات واسترجاع ما يرتبط بها من أحداث؛ إِذْ تشترك الشَّخصيَّات الرَّئيسيَّة والثَّانويَّة في الرِّواية في استعمالها هذه التِّقْنِيَّة، فيعمل الزمن عبرَها على إيضاح أبعاد الشَّخصيَّات وكشف الأحداث وترابطها للمتلقِّي؛ ما يجعلنا نختار بعضًا منها على سبيل المثال لا الحصر.

يحضر الاسترجاع في حكايات الرِّواية الأولى للكشف عن الصورة الجَمْعِيَّة للقرية وأفرادها على لسان (خالد بخيت) الذي يُوْقِفُ زمنَ السَّرْد سريعًا بعد الفقرة الأولى من زمن السَّرد في الحكاية الأولى؛ لينقل للمتلقي حكاية سابقة في زمن القصة، "يحملُ الليل صوتي إلى حافة الوادي البعيد، حيث حدود قريتي؛ هذه «التي سقطت سهوًا من جهنم، وحتمًا ستعود إليها» كما قال ذلك «ولد السليمي» لأهل القرية في عشيةٍ تنضج بالبرد. كانوا مجتمعين في مجلس «المحيان بن خلف» كعادتهم بعد صلاة العشاء. فناجين القهوة المرَّة تدور مشعلة قلوب الحضور وحواسِّهم. أضاف ولد السليمي: «يجدر بكم ألا تصلوا أو تتعبدوا، فأنتم لن تحاسبوا ولن تمروا على الصراط.... لو قُدِّر لغريبٍ التواجد آنذاك لجزم بأن كل الحضور . بمنْ فيهم المحيان وجدي . يوافقون ولد السليمي، لأن أحدًا لم يزد على السكوت أو هزّ الفنجان"[1]، هذا الاسترجاع للزمن يضع المتلقِّي أمام صورة عامة وغامضة عن القرية وأهلها تزرع الفضول في نفس المتلقي وتدفعه للبحث عما فعله أهل هذه القرية ليستحقُّوا هذا الحكم من (ولد السليمي).

وبتَتَبُّعِ تِقْنِيَّة الاسترجاع في الرِّواية يوظف الكاتب الزمن عنوانًا لحكاية "مليار عام من العشق"، ويحضر الزمان المسترجَع، فبعدَ حديث خالد بخيت عن قريته وفَجْرِها وتضاريسها وما حصل في حادثة إيقاظ أهل القرية،

1 الفارسي، عبد العزيز، تبكي الأرضُ يَضْحَكُ زُحَلُ، مؤسسة الانتشار العربيّ، بيروت، لبنان، ط2، 2017م، ص13 - 14.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

التي أَعْقَبَتْ عودته من المدينة وهروبه للقرية يستذكر لقاءَهُ بـ (عبير) "يوم رأيتها أول مرة داهمني شعور الحب الأول. الشعور الذي يوحي بالمعرفة وغياب الفواصل. تقدمت وألقت التحية وناولتني أوراق المعاملة. رددتُ التحية. قرأتُ اسمها «عبير». وقّعتُ مباشرة دون دراسة المعاملة .... في الغد جاءت قبل انتهاء الدوام بعشر دقائق. ناولتها المعاملة وخرجنا معًا"[1]، فتتحرَّكُ الأحداث وتنكشف الشَّخصيَّات في أثناء زمن الاسترجاع في المدينة منفصلةً عن زمن سَرْدِ الرِّواية في القرية، وما أَنْ ينتهيَ توظيف الشَّخصيَّة للاسترجاع الخارجي حتى يعود السَّرد للنقطة التي بلغها السَّرد؛ "بدأت بشائر الفجر وصاح الديك. ومع صياح الديك.. رأيت شبحين لرجلين يتسابقان الشبح الأول طويل القامة ...."[2]، هذا الاسترجاع يعمل على تحديد أبعاد شخصيَّتَيْ (خالد بخيت) و (عبير) والكشف عمَّا بداخل الشَّخصيَّتَيْن، ويعمل كذلك على تحديد نَمَطِهِمَا من وُجُوهِ الدَّوْرِ والنُّمُوِّ والثَّبَاتِ، فيكشف الزمان عن دور شخصيَّة (خالد بخيت) بِعَدِّها شخصيَّة رئيسيَّة وما يختلِجُهُ من عُقَدٍ تمثَّلَتْ في الاغتراب المكاني، فيتفاعل الزمان ويؤثِّر في نُمُوِّ شخصيَّة (خالد بخيت) وتفاعلها مع الأحداث، كما يتفاعل مع عنصر المكان؛ فَهُمَا "يتبادلان توازن القوى، كما يتبادلان المنافع،... فالمكان (يُزمّن) بالزمان، وأَنَّ الزمان (يُمكّن) بالمكان"[3].

ويُسْهِمُ الزمن في الاسترجاع السابق في تماسُكِ وانسجامِ العملِ الرِّوائيِّ؛ إِذْ تتَّضِح أهمية الحدث المسترجَع ومستوى ارتباطِه بسلوك شخصيَّة (خالد بخيت) وما يَنْتُجُ عن الشَّخصيَّة من أقوال وأفعال في زمن السَّرد، وتُخْضِعُها لحتميَّة مُعَيَّنَة ومنطقيَّة.

ونلاحظ في هذه الروايةِ وتوظيف الاسترجاع بكثافة في الكثير من الحكايات الداخلية في مبتدأ الرِّواية؛ فَيَعْمَدُ من خلاله إلى تقديم شخصيَّاته الجديدة للمتلقِّي عبرَ تَوَلِّي شخصيَّة ساردة واصفة، أو عبرَ تَرْكِ الشَّخصيَّة تتحدث عن نفسها باستعمال تِقْنِيَّة الاسترجاع، حيث نَجِدُ استعمال تِقْنِيَّة الاسترجاع المختلَط عبرَ الشَّخصيَّة السَّاردة الواصفة حاضرًا في تقديم شخصيَّة (عبيد الديك) على لسان خالد بخيت: "بعد دقيقة، ارتفع صوت الأذان، هذا صوت عبيد الديك؛ مؤذِّن القرية الأقدم، وصاحب الجسد الطويل النحيل. صوته يربطني بالطفولة البكر حين سمعتُ الأذان أول مرة. كنتُ إذا سمعته أترك الألعاب وأنصت. أرسم في خيالات عقلي الطفولي شكله، فأتخيّله بجناحين أبيضين، ووجه منير. يوم سُمح لي بالذهاب إلى المسجد أول مرة، بحثت عن عبيد الديك. لم أُصدم كثيرًا لعدم وجود الجناحين، لأني وجدتُ وجهه منيرًا بلحيةٍ بيضاء يشوبها

1 نفسه، ص19.
2 نفسه، ص24.
3 النابلسي، شاكر، جماليَّاتُ المكانِ في الرِّوَايَةِ العربيَّة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1994م، ص328.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

سواد حنون.... تابعتُ أذانه يومًا بعد يوم، ملاحظًا الحشرجة اللذيذة التي تغمره بها السنون"[1]، فيأتي الاسترجاع مباشرًا عبرَ الإخبار؛ إذ تصف شخصيَّة (خالد بخيت) شخصيَّة (عبيد الديك) جسدًا ونفسًا؛ عبرَ إيقاف زمن السَّرد للحكاية التي يتولَّى (خالد بخيت) سَرْدَها عن ثُنَائِيِّ الأذان في القرية، فَيُطْلِقَ حُكْمَهُ على الشَّخصيَّات الموصوفة في زمن القصة، التي تمتدُّ إلى زمن الحكاية الأولى في زمن السَّرد.

ونَجِدُ استعمال تِقْنِيَّة الاسترجاع الخارجي في الاسترجاع غير المباشر عبرَ الإظهار الذي تتولَّى فيه الشَّخصيَّة الإخبار عن نفسها؛ إِذْ تُوْقِفُ الشَّخصيَّةُ في حوارها زمنَ السَّرد عبرَ الحوار مع نفسها في حكاية "سيل الموت.. سيل الميلاد" عبر الحوار الداخلي لشخصيَّة (المحيان بن خلف)، "خمسة عشر عامًا مرت كأنها لحظات حلم، والسيل لم يزل يرعبني. تلك الليلة التي غاب فيها البدران؛ بدر السماء، وبدر الروح، فلذة كبدي ...."[2]؛ حيث نلاحظ الحدث الرئيس والحكاية كلها مَبْنِيَّة على استرجاعِ زمنٍ خارجيٍّ يعمل على إظهار العُقْدَة النَّفسيَّة لشخصيَّة (المحيان بن خلف) وأبعادها، لِيُسْهِمَ الزمن في الكشف عن ثبات الشَّخصيَّة وعدم نُمُوِّها، كما يكشف علاقة شخصيَّة (المحيان بن خلف) بشخصيَّة (خديم ولد السيل).

في السِّيَاق ذاته من الإظهار الذي تتولَّى فيه الشَّخصيَّة الإخبار عن نفسها يحضر الاسترجاع المختلَط عبرَ شخصيَّة (خديم ولد السيل)؛ "حين كنتُ في الثامنة مات جارنا إبراهيم، وترك ثلاثة أطفال. كانوا يبكون كثيرًا. حين رأيت ذلك خفتُ فذهبتُ أسأل سيدي المحيان: «هل سيموت أبي أيضًا؟». قال لي: «لا..السيل لا يموت..ويظل حيًا ما دامت الأرض حية».. ففرحت لأن أبي لن يموت. بعدها صرتُ أحب النزول إلى الوادي .... كثيرون مروا عليّ قبل الليلة وصرخوا في بطن الوادي: «إيه خديم.. يا ولد السيل: لا تنم في بطن وادٍ ولو كان من ذهب»، فأغمضُ عيني وأصمت"[3].

ونقف عند حالة استرجاع خارجي للزَّمَن في حكاية "قدسية الموتى" يتحدث فيها (خالد بخيت) عن زيارته للمقبرة ووقوفه أمام قبر والدِهِ (بخيت زاهر بخيت)، يتذكر أيَّامه الأخيرة، لينتقلَ بعدها إلى حديثهما قبل يومين من رحيلِهِ؛ "جلست قبالته: سؤال واحد يشغلني دائما. أنت من تعاقب؟ كل الذي تفعله أراه يضرك وحدك. هذا الإفراط في الشرب يقتلك وحدك. ماذا تفعل؟ ضحك من تساؤلي. وسألني: وأنت بتدينك هذا من تعاقب؟ كنت مذهولا بحق. لم أفهم سؤاله..."[4]، ليعودَ بعدها لنقطة السَّرد مرة أخرى؛ "سلمت على أبي

1 نفسه، ص25.
2 نفسه، ص24 - 25.
3 نفسه، ص99.
4 نفسه، ص137.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

في رقدته الآمنة. حكيت له الكثير مما يدور. وصفت له ولع أمي به. رأيته قربي يبتسم راضيا..." [1]؛ إِذْ يكشف الإظهار أبعاد شخصيَّة (خالد بخيت) غير المستقرة داخليًّا وخارجيًّا المتمثِّلة في التَّدَيُّن ومظاهره، كما يكشف الزمن عن حافز الحدث المسترجَع في تَخَلِّي الشَّخصيَّة عن فكرة التَّدَيُّن؛ "أعترف أن بداية الزلزال الذي أطاح بقناعات التدين كانت في ذلك اليوم العصيب الذي فارق فيه بخيت زاهر بخيت الحياة"[2]، كما يكشف الاسترجاع عن أبعاد شخصيّة (بخيت زاهر بخيت) الداخليّة والخارجيّة، والعلاقة المشحونة بالكثير من الاختلاف والتوتر بين الوالد وابنه.

ويَحْضُرُ الزَّمَنُ المسترجَع حافزًا لِنُمُوِّ الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة دافعًا إيَّاها للتعبير عمَّا تكِنّ دواخلها، وإظهار تحوُّلاتها عبرَ قَصْدِيَّة اختيار الزمن المسترجَع وما يرتبط به من أحداث؛ إِذْ إِنَّ المعلومات التي يُقَدِّمُها النَّصُّ الرِّوائيُّ في روايةِ الفارسيِّ عن أبعاد شخصيَّاته وحالاتها مرتبطةٌ بزمانٍ يَدُلُّ عليها ويؤثِّر فيها ويتأثَّر بها، فاسترجاع شخصيَّة (أُمِّ خالد) للأحداث التي سَبَقَتْ ولادة (خالد بخيت) وعلاقة (بخيت زاهر بخيت) بشخصية (أُمِّ عايدة) وعلاقة الأُخُوَّة التي تجمع (خالد بخيت) بشخصيَّة (عايدة)؛ تجعل الأحداث في الرِّواية تأخذ مجرَى التَّسَارُع والتَّغَيُّر، ويؤثر على شخصيّة (خالد بخيت) الذي يتَّخِذُ قرار العودة إلى المدينة وترك القرية بعد قتلِ جَدِّهِ (زاهر بخيت) واكتشافه أَنَّ (عايدة) أخته من أَبٍ؛ « أريدُ نسيان كلّ شيء». هذا ما قلته لأمي في الظهيرة حين أخبرتها برغبتي العودة إلى عملي في المدينة. قلتُ لها: «إن بقيتُ هنا سأجن. كل شيء يثير الجنون في هذه القرية الملعونة». بكت بحرقة وأطرقت صامتة"[3]، و (عايدة) التي تتَّخِذُ قرار الهروب مع (خديم ولد السيل) بعد كشف (خالد بخيت) السِّرَّ لها.

ويحضر الاسترجاع الداخلي في الرِّواية لتكميل الأحداث وبناء نَسَقِها وانتظام السَّرد؛ على إنَّه لا يَقِلُّ أهمية في بناء أبعاد الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة ومعرفة خصائصها عبرَ لمحات سريعة في كثيرٍ من الأحيان، مثال ذلك ما نَجِدُهُ في الحكاية الداخلية "مجلس المحاكمة المنتظر" التي يتولَّى (المحيان بن خلف) سَرْدَهَا: "كنتُ قد أمسكتُ الفنجان أثناء الحديث. هززته ثم ناولته لخديم. عاد بدلة القهوة إلى مكانها. انشغل بغسل الفناجين. قلتُ: «ما أخبار القرية؟ أسمعتَ شيئًا؟». قال: «نعم سيدي. الكل مشغولُ بلقاء الليلة وما سيفعله زاهر بخيت. قال «حمدان تجريب»: «اتقوا شر الحليم إذا غضب». سعيد الضبعة قال إن الحمى تنهش عظامه، وقد لا يحضر، فرد عليه حميد الدهانة: «هلا بعثت بزوجتك إلى المجلس فهي أشجع منك وعلى الأقل هي لا

1 نفسه، ص147.
2 نفسه، ص140.
3 نفسه، ص299.

تتحجج بالحمى وقت الشدائد؟». فغضب سعيد وأعلن عن مجيئه. خالد بخيت ذهب إلى المدينة وعاد بأربعة كتب جديدة. قال للمصلين وقت العصر: «نام الوطن في أحد هذه الكتب. سأبحث عنه قبل مجيئي وربما أحضرت الشاعر الزحلي» ...."[1]؛ فهذه الأحداث جميعُها تقع في الزَّمَنِ السَّرديِّ ذاتِهِ للحكاية الداخلية تأخذ شكل الترتيب في بعضها والعشوائيَّة في البعض الآخر، إلَّا أنَّها تكشف للمتلقِّي أبعاد الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة وسلوكيّاتها وأفكارها.

وكما يوظِّفُ الفارسيُّ الاسترجاع الداخلي في روايته لإكمال الحدث الكلي للحكاية الداخلية الواحدة فإنّه يوظِّفُه كذلك بين حكايات داخلية مختلفة في عنواناتها وسَارِدِيها؛ إلَّا أنَّها تشترك في زمن القصة، كما في الحكاية الداخلية "عبور أمام الشرفة الشبقة"، التي تقع بعض أحداثها في زمن وقوع حكاية "مجلس المحاكمة المنتظر"، والحديث على لسان (عايدة): "قلبي المتلهّف كان خائفًا عليك قبل ذهابك إلى المجلس. سمعتُ أمي تقول إنهم سيطردونك من القرية إلى الأبد. امتلأت عيناي بالدموع أمامها رغمًا عنّي. شهقتْ والقلق واضحٌ عليها: «ما يبكيك؟ ويحك. ماذا تخفين عني؟». لم أستطع الرد. أخفيتُ وجهي وجلست. أمسكتْ بيدي غاضبة ...."[2]، فيكشف هذا الاسترجاع عن العلاقة التي تَسيرُ في اتِّجَاهٍ من (عايدة) نحو (خالد بخيت)، ويكشف كذلك عن أبعاد شخصيَّة (عايدة).

وتأتي أغلب الاسترجاعات في روايةِ "تبكي الأرضُ يَضْحَكُ زُحَلُ" بأنواعها المختلفة خالية من تحديد مستوى الاسترجاع المتمثِّل في تحديد المدة الزمنية الفاصلة بين الحكاية الأولى والحكاية الثانوية؛ إذْ لا يشتغل الفارسيُّ على تحديد المدة الزمنية للاسترجاعات القاطعة لزمن السَّرد، إلَّا ما نَدَرَ كما في حكاية "صلاة الخائف"؛ حيث تأتي الاسترجاعاتُ مُحَدَّدَةً في زمن استرجاعها؛ "بعد ليلة من حرق المجلس، تقدّم سهيل ببلاغٍ إلى سلطات المدينة مشتكيًا خالد .... بدأ الناس يعملون في بناء مجلسٍ جديد بعد أربعة أيام من احتراق المجلس الأول. بعد ليلة من بدء البناء هُدِّم بيت الطين الذي كان يبنيه المحيان لعلم الدين .... بعد ليلةٍ من حادثة الشجار تلك، وُجد زاهر معطونًا بسكين في قلبه وقد فارق الحياة .... بعد يومين من الإجراءات والتشريح أفرجوا عن الجثة ...."[3]، فقد جاءت الاسترجاعات في الحكاية محدَّدَة في مُدَّتِها ومُحَدَّدة في سَعَتِها كونها تَرِدُ في الحكاية ذاتِها؛ حيث جاءت مختصرةً لأحداث الرِّواية ومُسَرِّعَةً، مُشْعِرَةً المتلقِّي بوصول الأحداث لنقطة الذروة وقرب انتهاء الرِّواية.

1 نفسه، ص43 - 44.
2 نفسه، ص53.
3 نفسه، ص289 - 290.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

المحور الثاني: دور الاستباق في بناء الشخصيّات

يشترك الاستباقُ مع الاسترجاع في كونه تِقْنِيَّةً زمنيَّةً في النَّصِّ الرِّوائيِّ تنتج من تَدَاخُلِ أزمنة السَّرد وتنافُرِهِ، وبعدم تقيُّدِهِ التسلسل الزمنيّ في ذِكْرِ أحداثِ الرِّوايةِ، ففي الوقت الذي يتوجب فيه سَيْرُ الزمن السَّردي في العملِ الرِّوائيِّ بشكلٍ منتظِمٍ في الرِّوَايَة؛ فإنَّ زمن القصة لا يستوجب السَّيْر بالانتظام ذاتِهِ أو السَّيْر بالتَّوَافُقِ ذاتِهِ مُشَكِّلًا ما سَمَّاهُ جيرار جنيت (Girard Genette) بالمفارقات الزمنية[1].

ويتمثَّل الاستباق في الخروج عن خَطِّ الزمن السَّردي في الرِّواية بصورة عكسية لتلك التي نَجِدُها في تِقْنِيَّة الاسترجاع، ففي الوقت الذي يَعْمَدُ فيه الكاتب باستعمال تِقْنِيَّة الاسترجاع إلى اختيار أحداثٍ وأفعالٍ لِلشَّخصيَّات الرِّوائيَّة ترتبط بالماضي بالنسبة لِلَحْظَةِ القَصِّ أو زمن القصة المتسلسل؛ فإنَّ الكاتب يستعمل تِقْنِيَّة الاستباق للكشف عن أحداثٍ أو أفعالٍ تظهر للمتلقِّي أبعاد وحالات شخصيَّاته الرِّوائيَّة والإشارة لها بشكلٍ صريحٍ أو تلميحيٍّ قافزًا بذلك إلى الأمام في أحداث الرِّواية[2]؛ إذْ تُبْنَى مصائرُ الشَّخصيَّات عبرَ رُؤًى مستقبليَّةٍ يتم التركيز عليها على وفق معطيات الماضي التي تدعمُهُ[3]؛ هذه الإشارة للمستقبل في زمن القصة هو ما يُطْلَقُ عليه "الاستباق"، إذْ تقوم هذه التِّقْنِيَّة "على استعمال الحاضر والماضي لِسَرْدِ حقبة قادمة"[4].

عَرَّفَ توماشفسكي (Girard Genette) هذه التِّقْنِيَّة بأنَّها "أَيْ سَرْدُ ما سيحدث لاحقًا والذي يدمج في الحكي قبل أَنْ تقع الأحداث المُمَهِّدَة لِمَا سيأتي"[5]؛ حيث يأتي هذا الرَّدُّ في صورة حُلُم أو نُبُوءَة أو افتراضات، ويشير جيرار جنيت (Girard Genette) إلى تِقْنِيَّة الاستباق بمصطلح "الاستشراف"؛ فهي "كلُّ حركة سرديَّة تقوم على أَنْ يُرْوَى حدثٌ لاحِقٌ أو يُذْكَرُ مقدَّمًا"[6]، وفي قاموس السَّرديَّات؛ يُعَرَّفُ الاسترجاع بكونه: "استدعاء حدث أو أكثر سوف يقع بعد لحظة الحاضر أو اللحظة التي ينقطع عندها السَّرد التَّتَابُعِي الزمني لسلسة من الأحداث"[7]؛ فهو انقطاع لسلسة الأحداث في زمن القصة للإفصاح عن أحداث سيتم ذكرها مرة أخرى في العملِ السَّرديِّ.

1 جينت، جيرار، خطابُ الحكايةِ: بحثٌ في المنهج، ص58.
2 بوتور، ميشال، بحوثٌ في الرِّوَايَةِ الجديدة، ص100.
3 طحَّان، محمد جمال، الحاضرُ غائبًا: تأمُّلاتٌ في الزَّمَانِ، دار بترا، دمشق، ط3، 2009م، ص48.
4 بورنوف، رولان، اوئيليه، وريال، عالَمُ الرِّوَايَة، ص121.
5 بوريس، إيخنباوم، وآخرون، نظريَّةُ المنهجِ الشَّكْلِيِّ: نصوصُ الشَّكلانيِّينَ الرُّوس، ترجمة: إبراهيم الخطيب، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ط1، 1982م، ص189.
6 جينت، جيرار، خطابُ الحكايةِ: بحثٌ في المنهج، ص51.
7 برنس، جيرالد، قاموسُ السَّرديَّاتِ، ص158.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

ويشير (حسن بحراوي) إلى هذا النوع من التِّقْنِيَّة في استعمال الزمن بأنَّها سَرْدٌ استشرافيٌّ، يتمثَّل في: "القفز على فترة ما من زمن القصة وتجاوز النقطة التي وصلها الخطاب لاستشراف مستقبل الأحداث والتَّطَلُّع إلى ما سيحصل من مستجدَّات في الرِّوَايَة"[1]؛ إذْ تعمل هذه الاستشرافات على تمهيد أحداث الرِّوايَة وتحرُّكات الشَّخصيَّات ومستقبلها[2]، وتشير (مها القصراوي) إلى الاستباق بكونِهِ تصويرًا مستقبليًّا لأحداثٍ سَرْدِيَّةٍ مُجْمَلَةٍ وغير مُفَصَّلَةٍ تَسْتَبِقُ الحَدَثَ الرَّئِيسيَّ في السَّرد تُمَهِّدُ وتُهَيِّئُ القارئ لِمَا يمكن حدوثه[3]، أمَّا (عبد المنعم زكريا) فيشير إلى الاستباق بأنَّه "نَمَطٌ من أنماط السرد يَلْجَأُ إليه السَّارد في محاولة لكسر الترتيب الخَطِّي للزمن فيقدِّم وقائع على أخرى، أو يشير إلى حدوثها سَلَفًا، مُخَالِفًا بذلك ترتيب حدوثها في الحكاية"[4].

والاسترجاع في معجم المصطلحات النقدية هو: "مخالفة لسير السَّرد تقوم على تجاوُز حاضر الحكاية وذكْر حدث لم يَحِنْ"[5]؛ لِيُنْتِجَ بذلك حكاية ثانوية تكشف أبعاد الشَّخصيَّات وتزيل الغموض عن حدث.

تتَّضِح علاقة الزمان بالشَّخصيَّات الرِّواية عبرَ تِقْنِيَّة الاستباق وتأثُّرها به عبرَ ما يستدعيه النَّصُّ السَّردي من أحداثٍ لاحقةٍ مرتبطةٍ بأبعاد الشَّخصيَّات وحالاتها للكشف عن نُمُوِّها وتطوُّرِها أو ثباتِها؛ إذْ يُتِيحُ الاستباق التَنَبُّؤَ بمصير الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة والكشف عن اتجاهاتها ودواخلها ومواقفها تِجَاهَ ما يحصل من حدثٍ في زمن السَّرد؛ لذلك فالاستباق أداةٌ للكشف عمَّا تَحْمِلُهُ الشَّخصيَّة من مشاعر وأحاسيس تخرج في صورة رؤية ذاتية تعكسها الشَّخصيَّة، إضافةً إلى دورِه كعنصر تشويقٍ في العملِ الرِّوائِيِّ.

ولمَّا كان الاستباقُ إضافةَ حكاية ثانوية تربطها علاقة بالحكاية الأولى أو حكاية السَّرد؛ فإنَّه يتنوَّع بِعَدِّهِ أداةً إلى أنواع مختلفة هي:

أ. الاستباق الخارجي: وضابط الاستباق الخارجي زمن القصة؛ إذْ إنَّ الحكاية الثانوية أو الحدث المُسْتَبَق في الاستباق الخارجي متأخِّرُ الوقوع في زمن القصة متقدِّم في زمن السَّرد، يقدِّمُهُ الكاتب ليقوم بوظيفة التمهيد للحكايات القادمة أو الحدث القادم في زمن السَّرد، وتتمثَّل وظيفة الاستباق الخارجي في توطئة الأحداث ومساعدة المتلقِّي في التَّنَبُّؤ بمستقبل الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة وأحداث الرِّوايَة والدفع بالرِّوايَة لنهاية منطقية؛

1 بحراوي، حسن، بنيةُ الشَّكلِ الرِّوائيّ: الفضاء ـ الزَّمن ـ الشخصيَّة، ص132.

2 نفسه، ص121 - 122.

3 القصراوي، مها حسن، الزمَنُ في الرِّوَايَةِ العربيَّة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2004م، ص211.

4 القاضي، عبد المنعم زكريا، البنيةُ السَّرْدِيَّةُ في الرِّوَايَة، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، مصر، ط1، 2009م، ص116.

5 زيتوني، لطيف، معجمُ مصطلحاتِ نَقْدِ الرِّوايَة، دار النهار للنشر، بيروت، ط1، 2002م، ص15.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

فيظلُّ الزمن القصصي للحكاية الثانوية أو الحدث المُسْتَبَق خارجًا وبعيدًا عن الزمن القصصي للحكاية الأولى أو الحدث الأول[1].

ب . الاستباق الداخلي: وضابط الاستباق الداخلي كذلك زمن القصة؛ إذْ إنَّ الحكاية الثانوية أو الحدث المُسْتَبَق في الاستباق الداخلي يشترك في زمن وقوعه مع الحكاية الأولى أو الحدث الذي يتوقف مع السَّرد في زمن القصة؛ فهو استباقٌ تكميليٌّ يُحِيلُ فيه الكاتب المتلقِّي لِحَدَثٍ أو حكاية تحدُثُ في زمن الحكايات القادمة إلَّا أنَّها تشترك مع الحكاية الأولى في زمن السَّرد، يَسُدُّ من خلاله الكاتبُ الفجواتِ الحكائيَّةَ[2]، كما يأتي هذا النوع من الاستباق استباقًا تكراريًّا يهدُف لإعلان المتلقِّي بالأحداث القادمة؛ إذْ يعمل هذا النَّوع من السَّرد في تَوَقُّع أبعاد الشَّخصيَّات وما يَنْتُجُ عنها من سلوك، فهي تضاعف سياق الحكائيَّة القادمة في السَّرد[3].

وتتَّضِح علاقة الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة بالزمان في توظيفِ الكاتبِ الرِّوائيِّ هذا النوع من تِقْنِيَّات الاستباق في الإسهام في تشكيل أبعاد الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة؛ بتقديم أبعادها الداخليَّة أو الخارجية وما يتعلق بها من معلومات، كما يعمل الاستباق على لَفْتِ انتباهِ المتلقِّي لِلشَّخصيَّات ومتابعة نُمُوِّها أو ثباتِها في العملِ الرِّوائيِّ، فيمنحَ الحدثُ الرِّوائيَّ المُتَّصِل بالشَّخصيَّات الحركة التي تعمل على جَذْبِ انتباهِ المتلقِّي؛ إذْ لا بُدَّ أَنْ يَحْرِصَ الكاتبُ الرِّوائيُّ عند استعماله تِقْنِيَّات الاستباق أَنْ تكون مناسبةً للحدثِ الرِّوائيِّ وتطوُّرِهِ وسَيْر السَّرد وزمنِهِ في الحكاية.

ونؤثر أن نطلق على تقسيمات الاستباقُ بعدّه تِقْنِيَّةً زمنيَّةً استباقًا مباشرًا، واستباقًا غير مباشر، يتحقق الأول عبرَ الإخبار يقوم به الكاتب أو الشَّخصيَّة السَّاردة بوصفِ الشَّخصيَّة جسدًا أو نفسًا؛ إذْ يُوْقِفُ الكاتبُ زمنَ السَّرد للحكاية التي يتولَّى سَرْدَها بنفسه أو تتولَّاها الشَّخصيَّة السَّاردة لوصف البُعْدِ الداخلي أو الخارجي لإحدى شخصيَّات الرِّواية يستبِقُ فيه مَنْ يقوم بالسَّرد لِيُطْلِقَ حُكْمَهُ على الشَّخصيَّة الموصوفة في زمن القصة، ويتحقق الآخر عبرَ الإظهار الذي تتولَّى فيه الشَّخصيَّة الإخبار عن نفسها أو بتولِّي شخصيَّة أخرى هذا الدور؛ إذْ تُوْقِفُ الشَّخصيَّة في حوارها زمن السَّرد لاستباق حوارٍ مع نفسها أو مع غيرها.

ويُعَدُّ عنوانُ الرِّواية، وعنوانات الحكايات الداخلية والعَتَبَات من أشكال الاستباق؛ إذ تقوم بدور التمهيد إلى ما هو متوقَّع من أحداث، أو الإعلان بشكلٍ صريحٍ عن الأحداث ومواقف شخصيَّات الرِّواية وأبعادها.

1 جينت، جيرار، خطابُ الحكايةِ: بحثٌ في المنهج؛ ص76.
2 نفسه؛ ص79.
3 نفسه؛ ص80.

ونُلاحِظُ عدم كشف الكاتب عن عصر وقوع الأحداث وزمنها التاريخي في الرِّواية، فالكاتب لا يعطي أَيَّ دلالات وإِنْ كانت عامة للزمان، وهو أَمْرٌ كما يبدو قَصَدَهُ الرِّوائِيُّ في كتابتِهِ للعمل؛ ليجعلَ أحداث الرِّوايةَ وشخصيَّاتِها صالحةً لكل زمانٍ يُقْرَأُ فيه النَّصُّ.

يمثّل حضور الزمان عَتَبَةً تعمل على تمهيد أحداث هذه الرِّواية وشخصيَّاتها، عبرَ عنوانات الحكايات الداخلية والعَتَبَات التي تَسْبِقُ هذه الحكايات؛ إِذْ تتمركزُ أهميةُ هذه العَتَبَات في كونها وسيلةً للكشفِ عن طبيعةِ العملِ الرِّوائِيِّ والإعلان عن أحداث الرِّواية المتوقَّعَة، وتُسْهِمُ هذه العَتَبَاتُ في فَكِّ غموض العمل أو التَّشويق لقراءَتِهِ.

جاءَت العَتَبَة الأولى متوسِّطَةً أعلى صفحة فهرس المحتويات أو فهرس عنوانات الحكايات الداخلية بِخَطٍّ غامقٍ أكبر من نَصِّ مَتْنِ الحكاية ومن نَصِّ عنوانات الحكايات الداخلية، مُشِيرَةً إلى فعلٍ زمانِيٍّ عبرَ السفر الذي يُمَثِّلُ اختراقًا للزمن؛ "السفر نحو الحكايات"[1]، تأتي بعدَها عنوانات الحكايات الداخلية في إشارةٍ إلى تهيئة المتلقِّي لِمَا ينتظرُهُ من حكايات تحتاج منه حَزْمَ حقائبه والاستعداد كما هو حالُ السفر في الواقع، والإشارة لِمَا ينتظرُهُ من متعة أو العكس كما هو الحال في السفر.

وتتكامَلُ العَتَبَةُ السابقة مع عَتَبَةٍ أخرى تأتي في صفحة مستقلَّةٍ بعد صفحات فهرس المحتويات متوسطةً في أسفل الصفحة بِخَطٍّ غامقٍ أصغرَ من خَطِّ العَتَبَة الأولى، وأكبر من الخَطِّ المستعمَل في مَتْنِ الرِّواية؛ "وعلى القاطنين خارجها مراعاة فارق التوقيت"[2]، مشيرةً إلى الوقت بعدِّه عنصرًا زمانيًّا يعمل على تشويق المتلقِّي ودَفْعِهِ لشراء الرِّواية وقراءة النَّصِّ؛ فتقوم هذه العَتَبَة بدورٍ إعلانِيٍّ واضحٍ من خلال الإشارة لضرورة مراعاة فارق التوقيت، وتناصِّها تناصًّا حرفيًّا مع العبارة الإعلامية المستعمَلَة في مراعاة فارق توقيت الصلاة أو الأذان في المُدُن التي تكون خارج نطاق العاصمة أو المدينة التي يُنْقَلُ منها الأذان الرسمي في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة؛ فتعمل هذه العَتَبَة على إثارة التشويق ودَفْع المتلقِّي لمعرفة تفاصيل الرِّواية وأحداثها، ومستوى ارتباط هذه العبارة بالشَّخصيَّات، خاصَّةً أنَّها تَرِدُ بعد فهرس المحتويات المُقَسَّم إلى حكايات داخليَّة معنونة بأسماء بعض الشَّخصيَّات.

1 الفارسي، عبد العزيز، تبكي الأرضُ يَضْحَكُ رُحَلُ، ص5.

2 نفسه، ص9.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

ويحضر استعمال العَتَبَات تِقْنِيَّةَ استباقٍ عبرَ استعمالِ الفارسيِّ عنوانات حكاياته الداخلية التي جاءت عنواناتها دالَّةً على زمنٍ؛ من أمثلة ذلك: "الفجر الغريب"، و "ليلة زارنا النهار"، و "لقاء قبيل الفجر"، و "عند الفجر تولد الحكايات"؛ ليكون الزَّمَنُ عنصرًا مُشَوِّقًا ومُمَهِّدًا لموضوع الحدث أو الحكاية.

نُلاحِظُ مِمَّا تَقَدَّمَ أَنَّ الفارسيَّ قد استعمل الزمن عبرَ عناصر مختلفة في هذه العَتَبَات عبرَ الإشارة إلى السفر بِعَدِّهِ أداةً لاختراق الزمان، والتوقيت والفجر والليل والنهار بِعَدِّها أدواتِ احتساب الزمان أو أجزاء منه؛ فقد جاءت هذه العَتَبَاتُ استباقًا واضحًا يُمَهِّدُ ويُعْلِنُ للمتلقِّي عن أحداثِ الرِّواية وشخصيَّاتها.

ويَحْضُرُ الاستباقُ أداةً زمنيَّةً بصورةٍ أقلَّ حضورًا من أداة الاسترجاع في مَتْنِ رواية الفارسيِّ، كما هو الحال في الكثير من الرِّوايات الغربية والعربية؛ لذلك نختار منها ما يحقِّقُ صُوَر الاستباق واستراتيجيَّاته وعلاقتهما بالشَّخصيَّة.

يتحقَّقُ الاستباق الخارجي في هذه الرِّواية من خلال حكاية "ليكن قلبك غيمة"؛ فيأتي عبرَ الحوار المباشر الذي يدور بين (خالد بخيت) و (الشَّاعر الزُّحَلِي) بشأن رسالة (عايدة) التي أَلْقَتْهَا من شُرْفَتِها أمام (خالد بخيت)؛ "خاطبته:

. لكن هذا يدفعك نحو تجربة أخرى مع عايدة.

. ربما مع أنثى أخرى من قرية ثانية. بعيدا عن أي تجربة طفولية مشتركة، وبعيدا عن أوهام قريتنا.

. يا صديقي.. الأنثى تختصر المدن، وتغيرها، وليس العكس.

. يا إلهي أيا الزحلي. مذ دخلت قريتنا وأنت تتغير. ألم تكن الذي قال: لا مهرب من جحيم الوطن إلا في صدر أنثى.. ولا مهرب من صدر أنثى إلا في جحيم الوطن؟

. نعم.. هربنا من صدر عبير إلى جحيم القرية، وها نحن نهرب من جحيم القرية إلى صدر عايدة"[1]، فهذا الاستباق الذي يَرِدُ على لسان (الشَّاعر الزُّحَلِي) من إمكان وجود علاقة حُبٍّ تجمع (خالد بخيت) و (عايدة) تتحقَّق عبرَ لقاءاتِهِمَا في قُبُوِّ بيت (أبو عايدة) في حكاية داخلية قادمة بالنسبة لزمن السَّرد هي حكاية "أرواح لا بُدَّ أَنْ تلتقي"، ونُلَاحِظُ مستوى اتِّسَاع الاستباق عبرَ تَحَقُّق الحدث بعد مدة زمنية غير مُحَدَّدَة في زمن القصة.

1 نفسه، ص173.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

وحَدَثُ علاقة (خالد بخيت) و (عايدة) هو في ذاتِهِ نتيجة لإشارة سابقة نَجِدُها في أكثر من حكاية داخلية في الرِّواية؛ منها: حكاية "عبور أمام الشرفات" وحكاية "ألعاب لا تنتهي"، عندما أَطَلَّتْ (عايدة) على الرجال وهُمْ يَبْنُونَ بيتَ (عَلَمِ الدِّينِ)، فيأتي الاستباق عبرَ حِوَارٍ داخليٍّ يقوم به (الشَّاعرُ الزُّحَلِي)؛ "من بيتٍ تطل شرفاته البعيدة على الباحة، أطلت عايدة بشفتيها القرمزيتين اللامعتين .... همستْ: «متى تلتفت أيها المجنون؟ لقد أتعبتني». دخلت وأحضرت كرسيًا بأطراف طويلة وجلست تتأمل حركات خالد .... قلتُ له مرّة: «ثمة من يعشقك في هذه القرية.. ويطرب لمجرد التفاتة منك»"[1]، إذْ يأتي الاستباق داخليًّا ومباشرًا تُخْبِرُ فيه الشَّخصيَّة السَّاردة عمَّا يمكن حصوله أو توقُّعه لغيرها من الشَّخصيَّات؛ ليكشفَ (الشَّاعر الزُّحَلِي) أحاسيس شخصيَّة (عايدة) ومشاعرها تِجَاهَ (خالد بخيت)، ويتحقَّقَ ذلك لاحقًا في أحداث الرِّواية.

ويَحْضُرُ الاستباقُ تِقْنِيَّةَ تمهيد لِمَا ستكون عليه مشاعر الشَّخصيَّة ومواقفها من أحداث الرِّواية كونها نتيجةً طبيعيَّةً وقدرًا محتومًا في حكاية "ليكن قلبك غيمة" عبرَ الحديث المباشر على لسان (خالد بخيت) وموقفه من (عبير) وما خَلَّفَتْهُ في داخلِهِ من جرح؛ "كلما مرّ الوقت وجدتني أصير أكثر حيادية مع ذكرى عبير، ورويدًا رويدًا أتذكر الجرح دون أن أبكي أو أنزف ألمي .... ما العنصر الذي تضيفه الأيام على وعينا الداخلي، فيزول الحنق ويتصاعد بالتدريج كبخار، وتصبح أذهاننا أكثر صفاءً وتقبلًا لما مضى .... رغم كل الألم الذي عانيته من عبير، إلا أني مازلت أشعر بأنها واحدة من أروع إناث الأرض. رائعة. تأخذك إلى أقصى الفرح. تجعلك طائرًا حرًا لا تبالي بشيء. باختصار: إنها الأجمل والأفضل، وما حدث في النهاية نتج عن صدمتي بذلك الموقف فقط"[2]، فيتحقَّق هذا الاستباق في حكاية "لك وحدكِ الرسائل" عندما يقرِّرُ (خالد بخيت) تَرْكَ القرية والعودة لـ (عبير) ومصارحتها بما يشعر به تجاهَها في رسالتِهِ؛ "مذ تركتك وخطواتي تتجه إلى الضياع. ما مرّ وقتٌ إلا والحزن يحرث قلبي. أهربُ فأجدكِ في كل شيء أمامي. أسأل نفسي: «أي شيء يجهل عبير بهذه القدسية داخلي؟ لماذا تغيب كل وجوه الناس ويظل وجهها لوحده حاضرًا يملأني؟ لماذا لا أذكر غيرها في لحظات فرحي وحزني؟» .... ما الذي يفترض بي أن أرويه لك؟ الحكايات كثيرة وقد لا يكفينا المشي أسبوعًا في شوارع المدينة لأحكي لك كل شيء"[3].

1 نفسه، ص158.
2 نفسه، ص171 - 172.
3 نفسه، ص298 - 299.

International Journal of Educational Sciences and Arts, London Vol (3), No (3), 2024
https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n3p5 E-ISSN 2976-7237

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (3)
IJESA
March 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (3)

ويُظْهِرُ الاستباق في المثال السابق عدم ثبات بُعْدِ شخصيَّة (خالد بخيت) الداخلي، عبرَ كَشْفهِ عن تَغَيُّر موقِف (خالد بخيت) من جرح (عبير) وخيانتها، وتعاطيه مع الأمر بطريقة مختلفة مع مرور الأيام؛ وهو ما يتأكَّد عبرَ حكاية "لكِ وحدكِ الرسائل" بقرار رجعتِهِ للمدينة وتصريحِهِ بحاجتِهِ لـ (عبير).

وفي حكاية "ابن الكل.. حبيب اللا أحد" يتراءَى الاستباق في موضعَيْن؛ الأول منهما جرى على لسان (أُمِّ عايدة) استباقًا داخليًّا تكميليًّا يأتي في زمن الحكاية التي تسترجعها الشَّخصيَّة السَّاردة (خديم ولد السيل) يحمل صفة الاستباق بالنسبة لِلشَّخصيَّة القائلة؛ "قالت «أم عايدة» وقد رأت ثورتي مرة: «ويل لنا منك. ويلٌ للأيادي التي أطعمتك وكستك. أحقًّا أنت طفل؟! كيف إذا غدوت شابًا؟»"[1]؛ إذْ يُظْهِرُ لنا هذا الاستباقُ أبعادَ شخصيَّة (خديم ولد السيل)، كما يُمَهِّدُ للمتلقِّي حالات الشَّخصيَّة وما يُتَوَقَّعُ أَنْ تكون عليه، أمَّا الاستباق الآخر فَيَرِدُ على لسان (خديم ولد السيل) نفسه في حديثٍ داخلي؛ "آه أيتها السماء! هل ستحضرين عايدة لي الآن؟ أشتهي رؤيتها. أريد عينيها السوداوين الجميلتين، وشعرها الناعم الطويل..."[2]، ليتحقق هذا الاستباق في آخر حكايات وأحداث الرِّواية عبرَ تَوَلِّي (خديم ولد السيل) السَّرد؛ "كما وصفت لي عايدة، وقفتُ قبيل الفجر أمام الباب الخلفي لبيتها وبيدي شمعة حمراء. فُتح الباب ودخلت. أدخلتني إلى غرفةٍ رائحتها زكيّة، وأجلستني على فراشٍ ناعم. تأمّلتني بابتسامتها الجميلة. قالت: «جئت أيها الملك». لو نمت وحلمت بالذي يحدث لي الآن لم أكن سأصدّق ذلك...."[3]، فيقوم بذلك الزَّمَانُ المُسْتَبقُ في الرِّواية بدور تحفيز الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة، دافعًا الشَّخصيَّاتِ للتعبير عمَّا بداخلها، وإظهار تحوُّلاتها؛ ما يؤكِّد على قَصْدِيَّة الاستباق لذلك الحدث من قِبَل الكاتب.

ويأتي الاستباقُ في الشواهد السابقة جميعها منظِّمًا لِلْحَدَثِ الرّوائيِّ وما تَرْوِيهِ الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة في الحالات التي تقتضي فيها الحبكة الرّوائيَّة ترتيب أحداث الرِّواية بطرائقَ وأساليب متنوعة، فيعملَ الاستباقُ على سَدِّ الكثير من الفجوات في معرفة أبعاد الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة ونُمُوِّها والكشف عن سلوكاتها.

1 نفسه، ص98.
2 نفسه، ص100.
3 نفسه، 313.

الخاتمة

بعد تتبّع حضور تِقْنِيتي الاسترجاع والاستباق في رواية (تبكي الأرض يضحك زحل) لعبد العزيز بدا جليّا التنوُّع في استعمال هاتين التِقْنِيتين الزمنيّتين وإسهامهما البارز في بناء شخصيّات الرواية، ويمكن إبراز ذلك من خلال النتائج الآتية:

- جاءت الاسترجاعات في الرواية خارجيّة وداخلية ومختلَطة؛ حيث كَثَّفَ الكاتب من توظيف الاسترجاع الخارجي في الحكايات الأولى من الرِّواية تمهيدًا لإدخال شخصيَّاته الرِّوائيَّة وتقديم ما يتَّصِل بها من معلومات للمتلقِّي.
خلت الرِّواية من تحديد مستوى الاسترجاع المتمثِّل في تحديد المدة الزمنية الفاصلة بين الحكاية الأولى والحكاية الثانوية؛ إذْ لا يشتغلُ الفارسيُّ على تحديد المدة الزمنية للاسترجاعات القاطعة لزمن السَّرد إلَّا ما نَدَرَ.
- وردت الاسترجاعات في الرِّوَايَة باستراتيجيَّاتها المختلفة مناسبةً للحَدَثِ الرِّوائيِّ وتطوُّرِهِ وسَيْرِ السَّرد وزمنِهِ في الحكاية وتطوُّر الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة وتحديد نُمُوِّها أو ثباتِها، وعملت على الكشف عن طرائق تقديم الشَّخصيَّة وتِقْنِيَّات التقديم.
- وظّف الكاتب الاسترجاع الداخلي تكميليًّا للحكايات، يحضر في الرِّواية لتكميل الأحداث وبناء نَسَقِها مسهمًا في كشف أبعاد الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة ومعرفة خصائصها.
- وَظَّفَ الكاتب الاسترجاع الداخلي بين الحكايات الداخلية المختلفة في عنواناتها وسَارديها؛ لاشتراك أحداث هذه الحكايات في زمن القصة، وهذا ما جعل الاسترجاعَ الداخليَّ عنصرَ تشويقٍ للرِّوَايَة، إضافةً لإبرازِهِ علاقات الشَّخصيَّات مع بعضها البعض في هذه الحكايات المختلفة.
- جاءت الاسترجاعات عبرَ السَّرد بِعَدِّها وَصْفًا تقوم به الشَّخصيَّات السَّاردة لشخصيَّة واحدة أو أكثر، واسترجاعًا للأحداث المرتبطة بها، وتأتي كذلك عبرَ الحوار الذي تقوم به الشَّخصيَّة السَّاردة عند الإخبار عن نفسها أو عن غيرها من الشَّخصيَّات واسترجاع ما يرتبط بها من أحداث.
- أبرز الفارسيَّ علاقة تقنية الاسترجاع بالشَّخصيَّات الرَّئيسيَّة والثانويّة؛ إذ يعمل الزمن عبرَها على إيضاح أبعاد الشَّخصيَّات وكشف ترابط الأحداث للمتلقِّي.
- قدّم الفارسي معلومات شخصيَّاته الرِّوائيَّة عبرَ الزمن المسترجَع، بِعَدِّه إطارًا زمانيًّا لسلوكيات الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة، والأحداث المرتبطة بها؛ فأسهم الزمان في تحديد أبعاد الشَّخصيَّات، إضافةً

لتحديد نَمَطِها من وُجُوهِ الدَّوْرِ والنُّمُوِّ والثَّبَاتِ، ليمثِّلَ أداةً يمكن عبرَها قياس تطوُّر الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة، وأَسْهَمَ الزمن المسترجَع في الكشف عن حالات عدم الاستقرار في البُعْدَيْن الخارجيّ والداخليّ لبعض شخصيَّات الرِّواية.

- أسهم الزمن المسترجَع في روايةِ الفارسيِّ في تنظيم أحداث الرِّواية وما تَرْوِيه الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة في الحالات التي تقتضي فيها الحبكة الرِّوائيَّة ترتيب أحداث الرِّواية بطرائقٍ وأساليب متنوعة تقديمًا وتأخيرًا، حَذْفًا وإضافةً حسب ما يتطلبه البناء الفني والجمالي؛ ليعملَ الاسترجاع على تنظيم وترتيب الأحداث في خَطٍّ زمنيٍّ يستطيع عبرَهُ المتلقِّي بناء زمن القصة.
- عمل الزمن المسترجَع في الرِّواية على تحفيز الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة، فاضطلع بهذه الوظيفة من خلال دفع الزمن المسترجَع الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة للتعبير عمَّا بداخلها، وإظهار تحوُّلاتها ما يؤكِّد على قَصْدِيَّة الاسترجاع لذلك الحدث من قِبَل الكاتب.
- تنوّع توظيف الكاتب لتِقْنِيَّةِ الاستباقَ؛ فوردت استباقات خارجيَّة وداخليَّة، وعلى الرَّغْمِ من قِلَّتِها مقارنة بالاسترجاع فقد وظّفها الكاتب عبرَ عَتَبَات الرِّواية وعنوانات حكاياتها الداخليَّة، فجاءت العَتَبَاتُ استباقًا يُمَهِّدُ ويُعْلِنُ للمتلقِّي عن أحداث حكايات الرِّواية الدَّاخليَّة وشخصيَّاتها.

جاءت استباقات الرِّواية خالية من تحديد مستوى الاستباق المتمثِّل في تحديد المدة الزمنية الفاصلة بين الحكاية الأولى والحكاية الثانوية؛ إِذْ لا يشتغل الفارسيُّ على تحديد الفترة الزمنية للاستباقات القاطعة لزمن السَّرد إِلَّا ما نَدَرَ.

وردت الاستباقات في الرِّواية باستراتيجياتها المختلفة مناسِبةً للحدثِ الرِّوائيِّ وتطوُّرِهِ وسَيْر السَّرد وزمنِهِ في الحكاية وتطوُّر الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة وتحديد نُمُوِّها أو ثباتها، وعملت على الكشف عن طرائق تقديم الشَّخصيَّة وتِقْنِيَّات التقديم وعلاقات الشَّخصيَّات.

- مهّد الاستباق الداخلي في مَتْنِ الرِّواية لأحداث الرِّواية، وكشف عمَّا ستكون عليه الشَّخصيَّات وما ينتظرها من تحوُّلات وأحداث تُسْهِمُ في نُمُوِّهَا أو ثباتِها؛ إذ جاءت هذه الاستباقاتُ قدرًا محتومًا لِلشَّخْصِيَّات الرِّوائيَّة يَتَنَبَّأُ به المتلقِّي مُرْتَكِزًا في ذلك على ما اكْتَشَفَهُ من أبعاد الشَّخصيَّات ومشاعرها وسلوكيّاتها، وعبرَ أحداث الرِّواية وأَزْمَاتِها.
- وظّف الكاتب الاستباق الداخلي تكميليًّا للحكايات، يحضر في الرِّواية لتكميل الأحداث وبناء نَسَقها وانتظام السَّرد، مُسْهِمًا في كشفِ أبعاد الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة ومعرفة خصائصها عبرَ لَمَحَات سريعة في كثيرٍ من الأحيان؛ جعلت منها عنصرًا إعلانِيًّا.

- تأتي الاستباقات في الرِّواية وَصْفًا تقوم به الشَّخصيَّات السَّاردة لشخصيَّة واحدة أو أكثر، واستباقًا للأحداث المرتبطة بها، وتأتي كذلك عبرَ حوارٍ تقوم به الشَّخصيَّة السَّاردة عند الإخبار عن نفسها أو عن غيرها من الشَّخصيَّات واستباق ما يرتبط بها من أحداث.
- أبرز الفارسيَّ علاقة تقنية الاستباق بالشَّخصيَّات الرَّئيسيَّة والثانويّة؛ إذ يعمل الزمن عبرَها على إيضاح أبعاد الشَّخصيَّات وكشف ترابط الأحداث للمتلقِّي.
- قدم الكاتب معلومات شخصيَّاته الرِّوائيَّة عبرَ الزمان المُسْتَبَق، بِعَدِّ الزمان الإطارَ الزَّمَانِيَّ لسلوكيّات الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة، والأحداث المرتبطة بها؛ فأسهم الزمان في تحديد أبعاد الشَّخصيَّات، إضافةً لتحديد نَمَطِها من وُجُوهِ الدَّوْرِ والنُّمُوِّ والثَّبَاتِ؛ ومثّل الزمانُ أداةً يمكن عبرَها قياس تطوُّر الشَّخصيَّة الرِّوائيَّة، وأَسْهَمَ الزمان المُسْتَبَق كذلك في الكشف عن حالات عدم الاستقرار في أبعاد الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة.
- أسْهم الزمان المُسْتَبَق في تنظيم أحداث الرِّواية وما تَرْوِيه الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة في الحالات التي تقتضي فيها الحبكة الرِّوائيَّة ترتيب أحداث الرِّواية بطرائقٍ وأساليب متنوعة تقديمًا وتأخيرًا، حَذْفًا وإضافةً حسب ما تطلّبه البناء الفني الجمالي؛ وعملَ الاستباقُ على سَدِّ الكثير من الفجوات في معرفة أبعاد الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة ونُمُوِّها وسلوكيّاتها وتعاطِيها مع أحداث الرِّواية ليستطيعَ المتلقِّي عبرَ الاستباق بناء زمن القصة بناءً منطقيًّا.
- عمل الزمن المُسْتَبق في الرِّواية عَمِلَ على تحفيز الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة، فاضطلع بهذه الوظيفة من خلال دَفْع الزمن المُسْتَبِق الشَّخصيَّات الرِّوائيَّة للتعبير عمَّا بداخلها، وإظهار تحوُّلاتها؛ ما يؤكِّدُ قَصْدِيَّة الاستباق لذلك الحدث من قِبَل الكاتب.

قائمة المصادر والمراجع

- ابن منظور، لسانُ العربِ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.
- أحمد، مرشد، البنيةُ والدَّلالةُ في رواياتِ إبراهيم نصر الله، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2005م.
- بارت، رولان، الكتابةُ في درجةِ الصِّفْرِ، تر. محمد نديم خشفة، مركز الإنماء الحضاري، القاهرة، ط2، 1990م.

- بحراوي، حسن، بنيةُ الشَّكلِ الرِّوائِيّ: الفضاء . الزَّمن . الشَّخصيَّة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1999م.
- برنس، جيرالد، قاموسُ السَّرديَّاتِ، ترجمة السيد إمام، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، ط1، 2003م.
- بوتور، ميشال، بحوثٌ في الرِّوَايَةِ الجديدةِ، تر. فريد أنطونيوس، منشورات عويدات، بيروت، ط3، 1986م.
- بورنوف، رولان، اوئيليه، وريال، عالَمُ الرِّوَايَة، ترجمة: نهاد التكرلي، ومحسن الموسوي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1991م.
- بوريس، إيخنباوم، وآخرون، نظريَّةُ المنهجِ الشَّكْلِيِّ: نصوصُ الشَّكلانيِّينَ الرُّوسِ، ترجمة: إبراهيم الخطيب، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ط1، 1982م.
- تودوروف، تزفيطان، الشِّعْرِيَّةُ، تر. شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، منشورات دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 2005م.
- جينت، جيرار، خطابُ الحكايةِ: بحثٌ في المنهجِ، تر. محمد معتصم، وآخرون، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 1977م.
- ريكاردو، جان، قضايا الرِّوَايَةِ الحديثةِ، تر. صياح الجهييم، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد، دمشق، 1977م.
- ريكور، بول، الوجودُ والزَّمانُ والسَّرْدُ: فلسفةُ بول ريكور، تر. سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1999م.
- زيتوني، لطيف، معجمُ مصطلحاتِ نَقْدِ الرِّوَايَةِ، دار النهار للنشر، بيروت، ط1، 2002م.
- الشمالي، نضال فتحي، قراءةُ النَّصِّ الأدبيِّ: مدخلٌ ومنطلَقاتٌ، دار وائل للنشر والتوزيع، عَمَّان،2009م.
- طحَّان، محمد جمال، الحاضرُ غائبًا: تأمُّلاتٌ في الزَّمَانِ، دار بترا، دمشق، ط3، 2009م.
- عقاق، قادة، السِّيميَّائيَّات السَّرديَّة وتجلّياتها في النقد العربي المعاصر: نظرية غريماس نموذجًا، رسالة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة بسيدي بلعباس، 2007م ص38.
- الفارسي، عبد العزيز، تبكي الأرضُ يَضْحَكُ رُحَلُ، مؤسسة الانتشار العربيّ، بيروت، لبنان، ط2، 2017م.
- قاسم، سيزا، بناء الرِّوَايَة، دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ، مكتبة الأسرة، القاهرة، ط1، 2004م.

- القاضي، عبد المنعم زكريا، البنيةُ السَّرْدِيَّةُ في الرِّوَايَة، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، مصر، ط1، 2009م.
- القصراوي، مها حسن، الزَّمَنُ في الرِّوَايَةِ العربيَّة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2004م.
- لحمداني، حميد، بنيةُ النَّصِّ السَّرْدِيِّ من منظورِ النَّقْد الأدبيّ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط3، 2000م.
- مرتاض، عبد الملك، في نظريَّةِ الرِّوايَةِ: بحثٌ في تِقْنِيَّات السَّرْدِ، سلسلة عالم المعرفة، العدد: 240، الكويت، ديسمبر 1998م.
- النابلسي، شاكر، جماليَّاتُ المكانِ في الرِّوَايَةِ العربيَّةِ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1994م.
- النعيمي، فيصل غازي، العلامة والرِّوَايَة: دراسةٌ سيميائيَّةٌ في ثلاثيَّةِ أرضِ السَّوَادِ لعبد الرحمن منيف، دار مجدلاوي، عمّان، ط1، 2009 2010م.
- همفري، روبرت، تيَّارُ الوَعْيِ في الرِّوَايَة، ترجمة: محمود الربيعي، دار غريب، القاهرة، ط1، 2000م
- يقطين، سعيد، قال الرَّاوي: البنياتُ الحكائيَّةُ في السِّيرةِ الشَّعبيَّةِ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1997م.

References

- Ahmad, M البنيةُ والدَّلالةُ في رواياتِ إبراهيم نصر الله. (2005). [The structure and meaning in the novels of Ibrahim Nasr Allah] (1st ed.). Arab Institute for Research and Publishing. Beirut.
- Al-Farsi, A. A تبكي الأرضُ يَضْحَكُ زُحَلُ. (2017). [The Earth cries and Saturn laughs] (2nd ed.). Arab Diffusion Company. Beirut, Lebanon.
- Al-Nablsi, Sh جماليَّاتُ المكانِ في الرِّوَايَةِ العربيَّةِ. (1994). [Aesthetics of place in the Arabic novel] (1st ed.). Arabic Institute of Research and Publishing, Beirut.
- Al-Neimi, F. A العلامة والرِّوَايَة: دراسةٌ سيميائيَّةٌ في ثلاثيَّةِ أرضِ السَّوَادِ لعبد الرحمن منيف. (2009 – 2010).[The sign and the novel: a semiotic study on the Land of Blackness trilogy by Abdulrahman Munif] (1st ed.). Dar Majdalawi, Amman.

- Al-Qadi, A. A. Z البنيةُ السَّرْدِيَّةُ في الرِّوَايَة .(2009) .[the Narrative structure in the novel] (1st ed.). Ain for Human and Social Sciences research. Egypt.
- Al-Qasrawi, M. H الزَّمَنُ في الرِّوَايَةِ العربيَّة .(2004) .[Time in the Arabic Novel] (1st ed.). Arab Institute for Research and Publishing. Beirut.
- Al-Shamali, N. F قراءةُ النَّصِّ الأدبيِّ: مدخلٌ ومنطلَقات .(2009) .[Reading a literary text: Introduction and beginnings].Wael for Publishing, Amman.
- Bahrawi, H بنيةُ الشَّكلِ الرِّوائِيّ: الفضاء ـ الزَّمن ـ الشَّخصيَّة .(1999) .[The structure of the novel: space, time and characters] (1st ed.). Arab Cultural Center, Casablanca, Morocco.
- Barthes, R. (1999). Degré zero de l'écriture. Trans. Mohammad Nadim Khasfa (2nd ed.), Markaz Al Inma Al Hadari, Cairo.
- Boris, E; et al. (1982). Structuralist Theory: Texts of Russian Structuralists. Tran. Ibrahim Al-Khatib (1st ed.). Arab Research institution, Beirut.
- Butor, M. (1986). Research in new novel. Trans. Fareed Antonios (3rd ed.). Editions Oueidat, Beirut.
- Gennette, G. (1977). Narrative Discourse (An essay in method). Trans. Mohamad Mutasim et al (2nd ed.). Supreme Council of Culture.
- Humphry, R. (2000). The Current of Consciousness in the Novel. Trans. Mahmoud Al-Rbei'e (1st ed). Dar Gharib, Cairo.
- Ibn Manzur لسانُ العربِ .(2003) ,[Tongue of Arabs] (1st ed.). Dar al kotob al ilmiyah, Beirut, Lebanon.
- Iqaq, Q السِّيميَّائيَّات السَّرديَّة وتجلِّياتها في النقد العربي المعاصر: نظرية غريماس نموذجًا .(2007) .[Narrative semiotics and its manifestations in modern Arabic criticism: Gremas theory as an example] (Doctoral thesis) , College of Arts and Humanities, University of Sidi Bel Abbes, p. 38.
- Lahmadani, H بنيةُ النَّصِّ السَّرْدِيِّ من منظورِ النَّقْد الأدبيّ .(2000) .[The structure of narrative texts from the perspective of literary criticism] (3rd ed.). Arab Cultural Center. Casablanca, Morocco .
- Murtadh, A. A في نظريَّةِ الرِّوايَةِ: بحثٌ في تِقْنِيَّات السَّرْدِ .(1998) .[On the theory of the novel: A study on narrative techniques]. Alam Almarifah Series. Issue 240, December, Kuwait.
- Prince, G. (2003). Dictionary of Narratology. Trans. Alsayed Imam (1st ed.). Merit for Publishing and Information, Cairo .

- Qasim, S بناء الرِّوَايَة، دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ .(2004) .[The structure of the novel: a comparative study on Njib Mahfouz trilogy] (1st ed.). Family Library, Cairo.
- Ricardou. J. (1977). Problèmes du Nouveau Roman. Trans. Sayyah Aljheim. Publications of Ministry of Culture and Guidance, Damascus.
- Ricoeur, P. (1999). Existence, time and narrative: Paul Ricoeur Philosophy. Trans. Saeed Al-Ghanmi (1st ed.). Arab Cultural Centre, Casablanca ,
- Roland, B & Puf, R.O. (1991). Lunivers Lu Roamn Bar. Trans. Nihad Al-Takrali & Mohsen Al-Mosawi (1st ed.). The General House of Cultural Affairs, Baghdad .
- Tahhan, M. J الحاضرُ غائبًا: تأمُّلاتٌ في الزَّمَانِ .(2009) .[The present is absent: Reflections on time] (3rd ed.). Dar Petra, Damascus .
- Todorov, T. (2005). Poetique. Trans. Shkri Al-Mabkhout & Raja bin Salama (1st ed.). Toubkal for Publishing, Casablanca .
- Yaqteen, S قال الرَّاوي: البنياتُ الحكائيَّةُ في السِّيرةِ الشَّعبيَّةِ .(1998) .[The narrator says: narrative structures of folklore biography] (1st ed.). Arab Cultural Centre, Casablanca.
- Zaituni, L معجمُ مصطلحاتِ نَقْدِ الرِّوَايَةِ .(2002) .[Dictionary of the terms of novel criticism] (1st ed.). Dar Annahar for publishing, Beirut .

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (3), No. (3)

IJESA

March 2024

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (3)، العدد (3)

انتظروا العدد القادم

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة حاصلة على رقم تسلسلي معياري دولي: ISSN 2976-7237 (Online)

موقع المجلة: https://ijesa.vsrp.co.uk/

البريد الإلكتروني: ijesa@vsrp.co.uk

رقم التليفون (واتس): 442039115546+

دار النشر **رؤية للبحوث العلمية والنشر**، لندن، المملكة المتحدة

Vision for Scientific Research and Publishing, London, UK

71-75 Shelton Street, Covent Garden, London, WC2H 9JQ