ISSN 2976-7237 (Online)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

International Journal of Educational Sciences and Arts - IJESA

مجلة علمية دولية محكمة

Vol. (3), No. (9) September 2024

الإصدار (3)، العدد (9) سبتمبر 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. (9)

IJESA

September 2024

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (3)، العدد (9)

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 مساعد 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.
- الدكتورة/ أمال ميلاد البوعيشي زريبة، أستاذ مشارك فنون تشكيلية (رسم وتصوير)، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة طرابلس، ليبيا.
- الدكتور/ سيد المختار محمد الأمين البشير، أستاذ مساعد البلاغة والأدب والنقد، كلية العلوم والآداب بلقرن، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية. - أستاذ تعليم عالي، جامعة المحظرة الشنقيطية الكبرى، موريتانيا.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (3), No. (9)

IJESA

September 2024

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (3)، العدد (9)

قائمة الأبحاث المنشورة بالعدد

م	عنوان البحث	اسم الباحث الجامعة، الدولة	تخصص البحث	الصفحة
1	The Effect of Pre-reading Strategies on Adult ESL Learners' Reading Comprehension	Samar Ali Aldhahri Taibah University, Saudi Arabia	English Language, Linguistic Studies	19-10
2	مكانة اللغة العربية: تحديات التراجع وآفاق الارتقاء من منظور سياسي	زايد عبيد الله مصباح جامعة طرابلس، ليبيا	علوم سياسية	43-20
3	تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا	إيمان سالم أحمد بار عيده، اسره سالم عبد المحسن الحساوي جامعة جدة، المملكة العربية السعودية	العلوم التربوية، مناهج وطرق التدريس	68-44
4	خصائِص التّراكيب في شِعر الأضياف في حَماسِة أبي تمام: دِراسة تَحليليّة بلاغيّة	خضر جرايسة جامعة بيرزيت، دولة فلسطين	لغة عربية، أدب ونقد، أدب وبلاغة	126-69
5	تأثير الشبكات الرقمية الاجتماعية على القيم الاجتماعية للشباب السعودي	عبدالله محمد مقبول جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية	إعلام، اتصال، علم اجتماع	157-127
6	واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس	مرام فيصل مشيلح الشريف، ابتسام صالح حبيب الحبيب جامعة جدة، المملكة العربية السعودية	العلوم التربوية، مناهج وطرق التدريس	187-158

م	عنوان البحث	اسم الباحث الجامعة، الدولة	تخصص البحث	الصفحة
7	أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	فارس محمد سعد العلياني، تركي سماح أحمد الزهراني جامعة جدة، المملكة العربية السعودية	علوم تربوية، صعوبات التعلم	237-188

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

The Effect of Pre-reading Strategies on Adult ESL Learners' Reading Comprehension

Samar Ali Aldhahri
Assistant Professor of Applied Linguistics, Department of Languages and Translation, College of Arts & Humanities, Taibah University, Saudi Arabia
sdhahri@taibahu.edu.sa

Abstract

Reading comprehension plays a significant role in second language learning. Yet, it is still the most challenging skill to acquire for second language learners. Because reading is an active process, research indicated that readers need to apply different strategies before, during, and after reading. This study aimed to examine the effect of pre-reading strategies on reading comprehension of adult ESL learners. Fourteen adult ESL students participated in the study. Data were collected through pre and post reading comprehension tests during a period of three weeks. Students' performance was measured before they were introduced to the pre-reading strategies and was compared to their performance after learning and applying those strategies. Results showed that students' scores increased significantly after using pre-reading strategies.

Keywords: Adult ESL Learners, Pre-Reading Strategies, Pre and Post Reading Comprehension Assessments.

1. Introduction

"In a foreign language (FL) curriculum, reading has been, and is still, a critical source of input for the language learning" (Osa-Melero, 2012, p.300). Reading in a foreign/second language does not only enrich learners' vocabulary and grammar skills, but also opens their eyes and minds to the target language culture and enables them to gain a deeper understanding of the target language (Osa-Melero, 2012; Chen

& Intaraprasert, 2014). Naidu, Briewin & Embi (2013) state that most EFL students would read the whole text from the beginning to the end and still have difficulties comprehending the article. According to Osa-Melero (2012) and Naidu, Briewin, & Embi (2013), misunderstanding the message and inability to identify the main ideas and supporting details are expected problems for EFL/ESL readers to face. Previous research shows that in order to achieve reading comprehension, second/foreign language learners need to apply a variety of reading strategies (Iwai, 2008; Mihara, 2011; Osa-Melero, 2012; Bui & Fagan, 2013; Naidu, Briewin, & Embi, 2013; Abdelrahman & Bsharah, 2014; Chen & Intaraprasert, 2014). Researchers also indicate that readers need to interact with the text and become active readers in order to fully comprehend the reading. Peregoy & Boyle (2013) describe in details the reading strategies that the readers need to engage in before, during, and after the reading process to boost their comprehension. Aebersold & Field (1997) and Peregoy & Boyle (2013) highlight the purposes of applying pre-reading strategies and list three functions. First, pre-reading strategies help L2 readers to establish a purpose for reading a particular article or text. Second, they help L2 learners become more motivated and interested by building and activating their background knowledge, connecting exist information to the new one which is presented in the text, and making predictions. Third, those pre-reading strategies help L2 students get the gist of the article and identify the main idea of the text by skimming and scanning and looking at the headings, subheadings, tables, graphics, pictures, etc. (Aebersold & Field, 1997; Peregoy & Boyle 2013). In the same vein, Hedge (2000) points out that readers should be encouraged to activate their prior knowledge, review their experiences, look at pictures and questions, and predict from the title in order to become active readers, achieve reading comprehension, and eventually become successful readers.

1.1 Pre-reading Strategies

Pre-reading strategies are the techniques that the readers employ before they start reading and their main function is to prepare the readers for the reading process. There are many types of pre-reading strategies such as vocabulary pre-teaching, pair/group discussion, field trips and role plays, etc. However, this study focusses on the type of strategies that the students can implement individually and independently. Those strategies were also recommended by previous research. Therefore, the present study examines the effect of three pre-reading strategies; 1) activating and building background knowledge and prediction method, 2) skimming and scanning to get the main idea and supporting details, and 3) looking at the questions to get an idea of what to focus on when reading. Those strategies were selected to explore the effect of a combination of pre-reading strategies.

2. Literature Review

Previous studies have investigated the effect of different reading strategies in general and pre-reading strategies in particular on L2 reading comprehension showing that they were both beneficial. In a study by Naidu, Briewin, & Embi (2013), skimming for the main idea as a reading strategy was examined to determine whether it helps EFL learners with their reading comprehension or not. The study found that students' performance improved significantly after they applied the pre-reading strategy. Similarly, Abdelrahman & Bsharah (2014) examined the effect of speed reading strategies, skimming and scanning, on reading comprehension among EFL students in Jordan. The study suggested that the students who applied the speed pre-reading strategies scored significantly higher than those who did use those strategies. This study provides additional support for the significance of pre-reading strategies as an academic tool to help ESL students improve their reading comprehension. According to Osa-Melero (2012), there were another two pre-reading activities, guided cooperative and textbook-based individual activities, which were examined and

compared to explore their effect on reading comprehension of students of Spanish as a foreign language. This study found that students who used guided cooperative activities performed significantly higher than the students who worked individually and that the guided cooperative strategy helped the students to identify the main idea of the reading more than the supporting details. Bui & Fagan (2013) investigated another types of reading strategies; 1) integrated reading comprehension strategies such as story grammar, story maps, prior knowledge and prediction method, and word webs (IRCS) and, 2) integrated reading comprehension strategies plus multicultural literature and cooperative learning (IRCS Plus) on elementary students' reading performance. The study revealed that both groups who used the two strategies made a significant progress in their reading comprehension. Mihara (2011) examined the effect of vocabulary pre-teaching and comprehension question presentation on reading comprehension of EFL students and concluded that comprehension question presentation strategy was more effective than vocabulary pre-teaching. Based on that, we can see that vocabulary knowledge does not necessary improve the overall reading comprehension. Furthermore, students' levels seem to be an important variable to consider when investigating the pre-reading strategies as Chen & Intaraprasert (2014) reported that students with high reading levels were more aware of the importance of reading strategies than the low level students. This study suggested that teachers should encourage their low level students to use more reading strategies to improve their reading comprehension. In a similar study, Iwai (2008) investigated the perceptions of ESL Japanese students regarding their academic reading in English. The study found that ESL students can benefit from learning reading strategies and therefore should be encouraged to apply different reading strategies such as skimming, scanning, note taking, critical reading, and using dictionaries. From the above literature review, it can be clearly seen that reading strategies in general and pre-reading strategies more specifically helped ESL students to improve their reading comprehension.

3. Research Questions

This study aims to answer the following questions:

1. Do pre-reading strategies help adult ESL learners improve their reading comprehension?
2. To what extent do pre-reading strategies enhance adult ESL students' reading comprehension?

4. Methodology

4.1. Participants and Context

The study involved 14 adult English as a Second Language (ESL) learners who were studying at an institution of teaching English to speakers of other languages. The students were enrolled in different classes (reading and writing, listening and speaking) to improve their English language skills and were all planning to complete a degree in an American university once they graduate. Five of the ESL learners were females and nine were males. Furthermore, the participants' native languages were Arabic, Chinese, Finnish, Korean, and Vietnamese. Their ages were ranged from 17 to early 40s. Before they started to study in this ESL program, they were required to take a placement test and were placed in different proficiency levels; beginners, intermediate, and advanced. In addition, there were 4 students enrolled in the beginner classes, 6 in the intermediate classes, and 4 in the advanced classes.

Table 1: Participant's description

Students' levels	**Beginner**	**Intermediate**		**Advanced**	**Total**
	4	6		4	14
L1	Arabic	Chinese	Finnish	Korean	Vietnamese
	8	3	1	1	1
Gender	Female	Male			
	5	9			

4.2. Research Design

In order to investigate whether there is an effect of pre-reading strategies on adult ESL reading comprehension or not, a quasi-experimental study was conducted and focused on two variables: pre-reading strategies and reading comprehension of adult ESL learners.

4.3. Instrument

The data were collected from pre- and post- tests. The participants were divided into three groups according to their proficiency levels; beginners, intermediate, and advanced. Nine reading passages with their multiple-choice comprehension questions were used in this study. In order to select the reading passages, the researcher met with the three teachers who were teaching those different levels to discuss what type of articles fit their students' levels. Then, the researcher met with each group three times during three weeks. For the first meeting, each group was given an article which was suitable for their levels and each member was given half an hour to read and answer the questions individually. The time limit was also discussed with the teachers based on how long the students would usually spend on in-class reading. Additionally, the students were not allowed to use their cell phones or talk to each other. The purpose was to measure their comprehension without translating vocabulary or getting help from other students. For the second meeting, the researcher taught each group the pre-reading strategies (Activating and building background knowledge, skimming and scanning, reading the questions) for half an hour. For the last meeting, each student was given another article and half an hour to read and answer the questions. Moreover, the students were asked to spend the first five minutes applying the pre-reading strategies and then read and answer the comprehension questions during the rest of the time. The time for applying the pre-reading strategies was set to make sure that the students will have enough time to read and answer the questions and that they do not spend much time on those

strategies. It is also worth noting that all participants were told that those three readings are part of their class activities to guarantee authentic performance. In other words, if the students were aware that this was a part of a research, they were more likely to be less motivated to do the tasks. Therefore, all students were asked to do the readings as a class requirement.

5. Results and Discussion

The study scope was to examine the effect of the pre-reading strategies on reading comprehension skills of adult ESL learners. The data were analyzed quantitatively using SPSS application. Before analyzing the data, however, the sample in this study was tested confirming that it was normally distributed. Then, T-test was run to compare the means of student's scores before and after applying the pre-reading strategies.

Table 2: The mean scores for the pre and post-reading comprehension tests

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Student's scores before pre-reading strategies	58.31	14	16.951	04.530
Student's scores after pre-reading strategies	75.08	14	14.468	03.867

Table 2 shows that the mean score in the pre-test was (M=58.31), whereas the mean score in the post-test was (M=75.08). Accordingly, it can be seen that students' performance improved after applying the pre-reading strategies. The study also found that there was a significant difference between students' scores before and after carrying out the pre-reading strategies (P<.00) suggesting that students' performance in the post reading comprehension test was significantly higher than their performance in the pre-test. According to the previous research (Iwai, 2008; Mihara,

2011; Osa-Melero, 2012; Bui & Fagan, 2013; Naidu, Briewin, & Embi, 2013; Abdelrahman & Bsharah, 2014; Chen & Intaraprasert, 2014), pre-reading strategies were highly invaluable for ESL learners in terms of reading comprehension skills. The results of this study came with no surprise confirming that pre-reading strategies improved L2 students' reading comprehension. Therefore, the results above provide substantial support for the effectiveness of the pre-reading strategies. Unlike other studies that focused on students of specific proficiency levels and/or language backgrounds (Mihara, 2011; Bui & Fagan, 2013; Abdelrahman & Bsharah, 2014), this study have looked at students with different proficiency levels; beginners, intermediate, and advanced and a variety of language backgrounds; Arabic, Chinese, Finnish, Korean, and Vietnamese. Interestingly, we found that pre-reading strategies were beneficial for all students despite their proficiency levels and/or L1 backgrounds.

6. Conclusion

This study investigated whether or not there is an effect of pre-reading strategies on adult ESL students' comprehension. The findings of previous research (Iwai, 2008; Mihara, 2011; Osa-Melero, 2012; Bui & Fagan, 2013; Naidu, Briewin, & Embi, 2013; Abdelrahman & Bsharah, 2014; Chen & Intaraprasert, 2014) indicated that pre-reading strategies helped ESL learners to improve their reading comprehension. This study confirms the results of previous studies showing that students' scores increased significantly after using pre-reading strategies. The study suggested that pre-reading strategies helped adult ESL learners with their reading comprehension. The study also found the pre-reading strategies were helpful for students with different proficiency levels and L1 backgrounds. However, there are two limitations to this study that must be acknowledged; the sample size was small (14 students), and there was no delayed post-test to measure the delayed effect of pre-reading strategies on students' performance over time.

References

- Abdelrahman, M. S. H. B., & Bsharah, M. S. (2014). The Effect of Speed-Reading Strategies on Developing Reading Comprehension among the 2nd Secondary Students in English Language. English Language Teaching, 7(6), 168-174.
- Aebersold, J.A., & Field, M.L. (1997). From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bui, Y., & Fagan, Y. (2013). The Effects of an Integrated Reading Comprehension Strategy: A Culturally Responsive Teaching Approach for Fifth-Grade Students' Reading Comprehension. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 59-69.
- Chen, J. & Intaraprasert, C. (2014). Reading Strategies Employed by University Business English Majors with Different Levels of Reading Proficiency. English Language Teaching, 7 (4), 25-37.
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. The Reading Teacher, 64, 166-178. doi: 10.1598/RT.64.3.2
- Hedge, T. (2000). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Iwai, Y. (2008). The perceptions of Japanese students toward academic English reading: Implications for effective ESL reading strategies. Multicultural Education, 15(4), 45-50.
- Mihara, K. (2011). Effects of Pre-Reading Strategies on EFL/ESL Reading Comprehension. TESL Canada Journal, 28(2).
- Naidu, B., Briewin, M., & Embi, M. A. (2013). Reading Strategy: Tackling Reading through Topic and Main Ideas. English Language Teaching, 6(11), p60.

- Osa-Melero, L. (2012). A Comparative Analysis of the Impact of Cooperative versus Textbook-based Individual Prereading Activities on the Reading Comprehension of Students of Spanish. Hispania, 95(2), 299-315.
- Peregoy, S., & Boyle, O. (2013). Reading, Writing and Learning in ESL: A Resource Book for Teaching K-12, sixth edition. Boston: Allyn and Bacon.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

مكانة اللغة العربية: تحديات التراجع وآفاق الارتقاء من منظور سياسي

زايد عبيد الله مصباح
أستاذ العلوم السياسية، جامعة طرابلس، ليبيا
z.saeid@uot.edu.ly

ملخص البحث

تتناول هذه الدراسة مسألة تراجع مكانة اللغة العربية من منظور سياسي، مركزة على دور العوامل السياسية في هذا التراجع. تمت مناقشة هذه العوامل على مستويين: المستوى الخارجي، حيث يتناول التحليل تأثير سياسات النفوذ الأجنبي وما نتج عنها من تغلغل ثقافي في الوطن العربي؛ والمستوى الداخلي العربي، حيث تُبحث مكونات الغطاء السياسي المتعلقة بأنظمة الحكم العربية التي تفتقر غالبًا إلى الإرادة السياسية الجادة للنهوض الثقافي واللغوي، بالإضافة إلى ضعف تماسك النظام الإقليمي العربي ومثالب السياسات التعليمية التي أسهمت في ضعف الاستخدام اللغوي.

خلصت الدراسة إلى أن تراجع مكانة اللغة العربية يعود إلى عوامل سياسية داخلية وخارجية، أبرزها غياب الإرادة السياسية الحقيقية للنهوض الثقافي واللغوي، وافتقار النظام الإقليمي العربي إلى التماسك والمتانة، وسيطرة الاتفاقيات الانفرادية على الدبلوماسية العربية بدلًا من الاتفاقيات التكاملية، بالإضافة إلى قصور التشريعات والقوانين التي تضبط الاستخدام اللغوي.

الكلمات المفتاحية: مكانة اللغة العربية، التراجع اللغوي، العوامل السياسية، النفوذ الأجنبي، التغلغل الثقافي، الأنظمة العربية، السياسات التعليمية.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

The Status of the Arabic Language: Challenges of Decline and Prospects for Advancement from a Political Perspective

Zayid Obaydallah Misbah
Professor of Political Science, University of Tripoli, Libya
z.saeid@uot.edu.ly

Research Summary

This study addresses the issue of the declining status of the Arabic language from a political perspective, focusing on the role of political factors in this regression. These factors are examined on two levels: externally, the analysis explores the impact of foreign influence policies and the resulting cultural infiltration in the Arab world; internally, it investigates the political frameworks of Arab regimes that often lack serious political will for cultural and linguistic revitalization, alongside the fragility of the Arab regional system and the shortcomings of educational policies that have contributed to weak language usage.

The study concludes that the decline in the status of the Arabic language is attributable to both internal and external political factors. Chief among these are the absence of genuine political will for cultural and linguistic advancement, the lack of cohesion and strength within the Arab regional system, the prevalence of unilateral agreements over integrative diplomacy in Arab relations, and the inadequacy of legislation and laws necessary to regulate language usage effectively.

Keywords: Status of the Arabic Language, Linguistic Decline, Political Factors, Foreign Influence, Cultural Penetration, Arab Regimes, Educational Policies

مقدمة

تعتبر اللغة عنصراً أساسياً وحيوياً في مجمل مكونات الهوية القومية لأي أمة من الأمم. فاللغة بالنسبة لامتها، تعد بمثابة اللسان للجسد، فهي وسيلة التعبير عن أحوالها وعما يكمن في وجدانها. كما أنها تحمل دلالة رمزية تعبر، صدقاً، عن وجودها وإرثها التاريخي الحضاري والثقافي وكل نواياها ومقاصدها. وكما يقول العلامة العربي الشهير ابن خلدون؛ << اعلم أنّ اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام >>[1].

ليس لدي أدنى شك في أن علاقة الترابط بين اللغة وأمتها تظهر بصورة واضحة وجلية، وعلى قدر أعظم، في ترابط العرب بلغتهم. فاللغة العربية تشكل الركن الأقوى، بل العنصر الرئيسي الذي يرسم هوية العرب القومية. وهذا ما تشير إليه أدبيات القومية العربية[2]. فقد اعتبر ساطع الحصري، أبرز أقطاب القومية العربية، إن اللغة هي المرتكز الأقوى والرباط الأكثر متانة، من أي عنصر آخر، في تكوين الأمة[3]. ويشير الباحث في تاريخ الحضارة العربية ناجي معروف؛ إلى إن اللغة العربية من أقوى وسائل الترابط بين العرب [4]. وفي هذا السياق يكون من المفيد الاستدلال، أيضاً، بما أشار إليه أستاذ التاريخ السياسي بيير رينوفان (Pierre Renouvin) وزميله جان دوروزيل (J.B.Duroselle) في كتابهما الصادر في عام 1964 بعنوان ((مدخل إلى تاريخ العلاقات الدولية))، والذي أشارا فيه إلى إن دور عامل اللغة متفوق في منشأ الحركة القومية العربية [5].

وحريّ بنا، في هذا الصدد، الإشارة إلى مدى ولوع العرب بلغتهم وشدة تعلقهم بها، إذ يجدون فيها متعة تعبيرية في جمالها ويظهرون إعجابهم واعتزازهم بها . فتباهى وتعاظم شعراء العرب، في العصر الحديث، ببهاء اللغة العربية، فأنشدوا أروع القصائد في تمجيدها وبيان بلاغتها وروعتها.

ومن المناسب، أيضاً، في سياق التطرق لشغف العرب بلغتهم وافتخارهم بها، أن نقتبس المقولة الشهيرة التي وردت في استهلالية ألبرت حوراني لِكتابه الفكر العربي المعاصر << العرب أشد شعوب الأرض إحساساً بلغتهم

[1] عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ط 1، (بيروت: دار صادر، 2000)، ص 442.

[2] حليم بركات، المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي، ط 3، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1986)، ص 35.

[3] أبو خلدون ساطع الحصري، مختارات ساطع الحصري: أبحاث مختارة في القومية العربية (بيروت: دار القدس للطباعة والنشر والتوزيع، [د.ت])، ص 21.

[4] ناجي معروف، أصالة الحضارة العربية، ط 3، مزيدة ومنقحة، (بيروت: دار الثقافة، 1975)، ص 244.

[5] بيير رينوفان وجان باتيست دوروزيل، مدخل إلى تاريخ العلاقات الدولية، ترجمة فايز كم نقش، قدّم له نور الدين حاطوم، ط 3، (بيروت / باريس: منشورات بحر المتوسط / منشورات عويدات، 1989) ، ص 270 .

>>[6]. فالعرب يستمتعون بلغتهم ويتلذذون بآدابها ويستعذبون أنغام حروفها. فهي اللغة الوحيدة المنفردة بحرف ((الضاد)) الظاهر في فصاحة العرب والمستعصي نطقه عند غيرهم، وهي بذلك سميت لغة الضاد.

بيد أن هذه اللغة الجميلة، لغة العرب ولسان حالهم، لم تكن بمنأى عن الأخطار المحدقة بالأمة العربية، في عمومها، إذ طالها الإهمال والتخريب ومحاولات الطمس، وتراجعت وساءت حالتها وغلبت عليها مظاهر الوهن والتراجع، وهذا ما عبر عنه حماتها ومحبوها والمهتمون بها الذين يرون أنه من الضروري والواجب تدارك هذه الإشكالية والعمل على معالجتها بقدر من العقلانية والاعتبار[7]. ولعله من المفيد والملائم، في هذا الشأن، الاستشهاد بمقولة أشار كاتبها بأنها ترددت منذ أكثر من قرن، إذ يقول: << اللغة العربية ستكون من بين اللغات المهددة بالانقراض، وهي في خطر تعاني التكلس الشديد >>[8] .

إن ما يثار بشأن مسألة ضعف اللغة العربية وانحدار مكانتها الدولية كما يبرز في أدبياتها، ليس في موضع شك، فالعرب يدركون، تمام الإدراك، حال اللغة العربية، في ماضي تاريخها، وفي واقعها الحاضر.

عليه، فإننا نسعى في هذه الدراسة إلى ترسيخ فهمنا الموضوعي للعوامل والأسباب الكامنة وراء تراجع مستوى اللغة العربية. وذلك في محاولة لتحفيز العقول العربية وصناع القرار على البحث عن الحلول والسبل الناجعة والكفيلة بتخليص هذه اللغة العظيمة من حالة الوهن التي تعيشها والعمل على الارتقاء بها إلى المكانة المرموقة داخل الوطن العربي وخارجه. وهذا الأمر يدفعنا، من الناحية العلمية إلى إبراز إشكالية تستحق، بجدارة، البحث العلمي بكل مقوماته.

مشكلة الدراسة

رغم تعلق العرب بلغتهم التي تمثل الزاد الإستراتيجي للثقافة العربية، ورغم أن معظم الدول العربية تنص في دساتيرها على رسمية اللغة العربية، إلا أنها تشهد تراجعاً ملحوظاً. فما هي العوامل والأسباب الكامنة وراء هذا التراجع؟

---

[6] ألبرت حوراني، الفكر العربي في عصر النهضة 1798-1939، ترجمهُ إلى العربية كريم عزقول، (بيروت: دار النهار، [د.ت])، ص 11.

[7] انظر، على سبيل المثال، لا الحصر: سليمان إبراهيم العسكري، <<لغتنا العربية بين احتفاء العالم وإهمال أهلها،>> العربي، العدد 651، (فبراير 2013)، ص 8-13؛ عاصم المصري، << التصدي للمخاطر التي تهدد اللغة العربية،>>، آراء ومناقشات، المستقبل العربي، السنة 38 ، العدد 438 ، (أغسطس 2015) ، ص 121-128 .

[8] المصري، المصدر نفسه، ص 121.

فرضية الدراسة

لا شك في أن عوامل وأسباب تراجع اللغة العربية عديدة ومتداخلة، إلا أن العامل السياسي هو الأبرز فيها والأكثر تأثيراً.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى فهم دور العوامل السياسية في تراجع مكانة اللغة العربية، وذلك من خلال التركيز على مناقشة تأثير سياسات النفوذ الخارجي، ودور العوامل السياسية المحلية، سواء على مستوى السيادة الوطنية لكل دولة أو على مستوى التكامل العربي في إطاره الإقليمي.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تتناول مسألة تراجع اللغة العربية من منظور سياسي. فمعالجة موضوعات مثل تأثير النخب السياسية وسياسات النفوذ الخارجي على اللغة العربية قد لا تكون واضحة في الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، نظراً لحساسيته. وهذا ما يمنحنا دافعاً قوياً لدراسة هذه المسألة بعمق.

منهجية الدراسة

لقد اعتمدت الدراسة على التوفيق أو التكامل بين منهجين أساسيين: المنهج التحليلي النقدي، والمنهج الوصفي التحليلي لملائمتهما لطبيعة الدراسة وهدفها. وعلى هذا الأساس، فإن السؤال الذي يستحق الطرح والمناقشة، هو: ما هي أسباب تدهور مستوى اللغة العربية التي تعتبر أكبر رصيد يملكه العرب وتمثل الزاد الاستراتيجي للثقافة العربية؟

لا شك في أن عوامل وأسباب ضعف وتراجع مكانة اللغة العربية عديدة ومتداخلة، إلا أن العامل الأبرز فيها هو العامل السياسي الذي يمكن النظر إليه على أنه المحفّز لبقية العوامل البيئية الأخرى، في عالمنا المعاصر. فهو يمثل قطب الرحى في حركية وتفاعل المجتمعات المعاصرة داخلياً وخارجياً ذلك أن << السياسة هي حقيقة من حقائق الوجود الإنساني لا يمكن تجنبها >>[9]. ولا يمكن تجنب النتائج المتولدة عنها[10].

[9] روبرت أ.دال ،التحليل السياسي الحديث ، ترجمة علاء أبوزيد ، مراجعة علي الدين هلال ، ط 5 ، (القاهرة : مركز الأهرام للترجمة والنشر [د.ت]) ، ص 7 .

[10] المصدر نفسه، ص 7

ومن منطلق هذه الملامسة الإجرائية يبدو لنا مفيداً وملائماً أن نركّز اهتمامنا على دور العوامل السياسية في ما يخص مكانة اللغة العربية. وحيث إن هذه العوامل تتعدد وتتنوع، فإنه من الأفضل الابتعاد عن العمومية لكي ينحصر الاهتمام والتركيز على أهم وأبرز العوامل ذات الفاعلية والتأثير الأعظم. عليه ارتأينا تناول هذه المسألة على النحو التالي:

أولاً: دور سياسات النفوذ الخارجي؛ ثانياً: دور العوامل السياسية الداخلية؛ ثالثاً: دور السياسة اللغوية واستخدام اللغة.

أولاً: دور سياسات النفوذ الخارجي

عندما نتحدث عن النفوذ الخارجي، فإن المقصود هنا هو مركز السلطان والقوة في البيئة الدولية، أي البيئة الخارجية التي يمكن التمييز بينهما وبين البيئة الداخلية على أساس معيار الحدود وفقاً لرأي وتصور الباحث الفرنسي مارسيل ميرل[11] (M.Merle)

بناء على ذلك؛ فإن العرب الذين يشكلون في مجملهم الأمة العربية هم << كل من ينتسب إلى البلاد العربية ويتكلم اللغة العربية (...) مهما كان اسم الدولة التي يحمل جنسيتها وتبعيتها بصورة رسمية، ومهما كانت الديانة التي يدين بها والمذهب الذي ينتمي إليه. ومهما كان أصله ونسبه، وتاريخ حياة أسرته >>[12] .

ومن هذا المنطلق، يمكن القول إن الفضاء الجغرافي الذي يقطنه العرب ويدينون له بالولاء كوطن لهم هو تلك المنطقة الجغرافية التي تتسع امتداداً من المحيط الأطلسي غرباً إلى الخليج العربي شرقاً، وهي منطقة ذات تاريخ وثقافة ولغة واحدة. وهي تشمل كل الكيانات والنظم العربية مهما كانت أحوالها وتسمياتها السياسية والدستورية. وبالتالي فإن قصدنا بمصطلح ((الوطن العربي)) في هذا الصدد هو المنطقة العربية أو ما يرادفها من مصطلحات تحمل الدلالة ذاتها، مثل؛ ((الدول العربية))، ((البلدان العربية))، ((العالم العربي)) و((النظام الإقليمي العربي)).

ومن خارج الوطن العربي، حيث يتربّص الأعداء، انهالت موجات الحكم الأجنبي والمد الاستعماري على المنطقة العربية وأثرت بشكل أو بآخر على المقدرات العربية وتطويق حركة الوحدة العربية من خلال تهميش مقومات الهوية القومية العربية بما في ذلك اللغة العربية التي تعد الركن الأقوى في هذه الهوية والرباط المتين

[11] نقلاً عن الحسان بوقنطار وعبدالوهاب معلمي، العلاقات الدولية، سلسلة تطبيقات، ط 1، (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1988)، ص13 .
[12] الحصري، مختارات ساطع الحصري: أبحاث مختارة في القومية العربية، ص 190-191.

في تماسك الأمة العربية.

لقد خضعت المنطقة العربية للحكم العثماني منذ بدايات القرن السادس عشر عندما اقتحم الجنود الأتراك أرض الشام عام 1516 ومصر عام 1517 وامتدت السيطرة العثمانية لتشمل أجزاء أخرى من شرق وغرب الوطن العربي. وقد ركّزت السلطات العثمانية على فرض اللغة التركية، وإرساء سياسة التتريك، في إطار تكريس الطورانية التركية [13]، الأمر الذي أفضى إلى التأثير على اللغة العربية [14] .

وعلى الرغم من إن تأثير سياسة التتريك على اللغة العربية كان محدوداً في بعض الجوانب، إلا أن هناك بعض التأثيرات الرئيسية مثل؛ إدخال المصطلحات التركية والفارسية خصوصاً في المجالات الإدارية والعسكرية. بعض هذه الكلمات لا يزال يستخدم حتى اليوم في اللهجات المحلية. هذا إلى جانب التأثير على الكتابة والإملاء خصوصاً في الوثائق الرسمية التي كانت تكتب بألفاظ وأسماء تركية. ومع ذلك، فإن التأثير كان محدوداً بفضل مراكز ثقافية قوية مثل الأزهر في مصر والمدارس الشرعية في دمشق وبغداد التي حافظت على التراث العربي والإسلامي.

وإلى جانب السيطرة العثمانية تعرضت المنطقة العربية لمخاطر المد الاستعماري الأوروبي الحديث، إذ وقعت الجزائر تحت الاستعمار الفرنسي عام 1830، وأيضاً فرض الحماية الفرنسية على تونس بموجب معاهدة باردو علم 1881، وعلى مراكش بمعاهدة فاس عام 1912. وأقدمت إيطاليا على احتلال ليبيا عام 1911، وقبل ذلك احتلت بريطانيا وادي النيل _ السودان ومصر _ بعد هزيمتها للثورة العرابية عام 1882 [15]، فضلاً عن احتلالها لعدن منذ عام 1839 وهيمنتها على عدد من إمارات الخليج العربي؛ مسقط والبحرين والكويت وفق معاهدات أبرمت معها [16].

إن إشارتنا إلى هذه الأمثلة على التدخلات الخارجية التي استهدفت الوطن العربي واستولت على مختلف بلدانه في فترات متقاربة وظروف متنوعة تاريخياً لم يكن من باب السرد فحسب، بل من منطلق التحليل والاتعاظ

[13] انظر: منذر معاليقي، معالم الفكر العربي في عصر النهضة العربية، قدّم له ياسين الأيوبي، ([د. م]: دار اقرأ، [د.ت])، ص 32،33؛ علي المحجوبي [وآخرون]، كتاب التاريخ، ج 1، (تونس: وزارة التربية والعلوم، المركز القومي البيداغوجي، [د.ت])، ص 74 ؛ محمد كشاش ، << رؤية نهضوية لتطوير اللغة العربية : رشيد رضا نموذجاً ، >> المستقبل العربي ، السنة 18 ، العدد 196 ، (يونيو 1995)، ص113 .

[14] عطا محمد صالح زهرة، في الأمن القومي العربي، ط 1 (بنغازي: جامعة قاريونس، 1991)، ص 82؛ بكر مصباح تنيره، << حركة الوحدة العربية في مواجهة الاستراتيجيات الدولية المعاصرة،>> شؤون عربية، العدد 2، (أبريل 1981)، ص 121.

[15] تنيره، المصدر نفسه، ص 130.

[16] المحجوبي [وآخرون]، كتاب التاريخ، ص 74؛ سليمان موسى، الحركة العربية: المرحلة الأولى للنهضة العربية الحديثة 1908-1924، ط 2 (بيروت: دار النهار للنشر، 1977) ، ص 19 .

في إطار البحث عن الحلول العقلانية والناجعة. فمن الناحية النظرية والعلمية ينبغي ألا نستهين بأهمية التاريخ والأكثر أهمية، أيضاً، هو كيف يمكن أن نستخلص منها الدروس والعبر ونستوحي الحلول والقرارات الرشيدة الكفيلة لمعالجة أزمات الحاضر والتهيؤ لبناء صرح المستقبل.

إن موجات التدخل الخارجي التي شهدتها المنطقة العربية، خلال القرنين الماضيين والتي حاولت جاهدة طمس معالم الهوية العربية وتذويب مقوماتها، يتعين علينا أن ننظر إليها برؤية ثاقبة وفق مقاربة تحليلية عميقة. فلا ريب أن المرحلة الاستعمارية التي شهدتها الأمة العربية تعكس، إلى حد كبير، واقعاً سياسياً ارتسمت أهدافه الاستراتيجية آنذاك، أي في فترة الاحتلال، بما فيها الحرص على استمرارية وديمومة هذه الأهداف حتى بعد انتهاء الاحتلال، أي في مراحل ما بعد الاستقلال.

إن سرد أحداث التاريخ ليس بالأمر الصعب ولكن الأصعب هو كيف نستطيع تشخيص الواقع والظروف التي أفرزت تلك الأحداث، ومن ثم التعامل معها بقصد تحليل مضامينها وفهم بواعثها ودلالاتها، وذلك لكي نكون على بيّنة منها، وبالتالي يتسنى إرساء دعائم الاستنهاض السياسي والثقافي.

ومن هذا المدخل نستطيع، من الناحية التحليلية، مناقشة أثر العامل السياسي الخارجي على المكانة الدولية للغة العربية بعد استقلال البلدان العربية. بيد أن علامة الاستفهام التي تبرز في هذا الخصوص، هي كيف يكون بمقدورنا مناقشة وفهم أثر العامل السياسي الخارجي على منزلة اللغة العربية محلياً ودولياً؟، وهنا بيت القصيد. والملحوظ على أهداف الدول الاستعمارية، وسياساتها إزاء اللغة العربية هو حالة الديمومة أو الاستمرارية (The continuity)، فهي لم تتغير، جوهرياً، بعد استقلال البلدان العربية عما كانت عليه في فترات الاحتلال الأجنبي التي شهدت محاولات جادة لإبعاد اللغة العربية وزعزعة مكانتها كلغة قومية للأمة العربية[17]. وفي هذا الصدد يشير عبدالله العروي إلى إن الاستعمار << (...) حاول جاداً أن يقصي اللسان العربي من حقل الحياة العامة باعتبار أنه وعاء الوجدان القومي>> [18].

إن الأداة الصلبة التي ظلت تكبح حركية العلاقات الدولية حتى عام 1945 كانت تتمثل في القوة العسكرية، ولكن الأمر تغير بعد ذلك العام الذي شهد تأسيس منظمة الأمم المتحدة التي ينص ميثاقها في جملة ما ينص عليه، في المادة الأولى، على التذرع بالوسائل السلمية، وفقاً لمبادئ العدل والقانون الدولي لحل المنازعات

[17]عمار بوحوش، << لغتنا العربية جزء من هويتنا،>>، آراء ومناقشات، المستقبل العربي، السنة 4، العدد 35، (يناير 1982)، ص 125.
[18]عبدالله العروي، ثقافتنا في ضوء التاريخ، ط 2، (بيروت / الدار البيضاء: دار التنوير للطباعة والنشر/ المركز الثقافي العربي، 1984)، ص 223.

الدولية . ومن هذا المنطلق أخذت الدول كافة، الكبرى منها والصغرى لا تعبر عن نواياها ومقاصدها بأساليب قد تتعارض علانية مع قواعد القانون الدولي، وتتنافى مع مبادئ وقيم الأخلاقيات الدولية، وإنما تسعى إلى إظهار أهدافها في صيغ تكون مقبولة دوليا. بيد أن ذلك لا يحول، من الناحية التحليلية، دون التعرف إلى حقيقة وخفايا هذه الأهداف.

ولما كان الواقع الدولي، بطبيعته، يعكس البعد الصراعي على مراكز النفوذ بين الدول فإن مظاهر التنافس والتعاظم على كسب النفوذ، في البيئة الدولية، هي الغالبة في معترك السياسة الدولية حتى وان كانت بوسائل سلمية؛ مثل الوسائل الثقافية. وفي هذا الصدد يقول الباحث الشهير لويس دوللو (Louis Dollot): <<(...) ذلك لأن الأمر يتعلق بالتنافس، حتى في قلب منظمة الأونسكو والمنظمات الإقليمية حيث يجب ألاّ تخدعنا عبارة ((التعاون)) الرنانة، وسواء أتعلق الأمر بنشر اللغة والتظاهرات الأدبية أو الفنية، وإعطاء المنح أو توزيع المساعدة التقنية، فإن كل الدول تسعى إلى توطيد تغلغلها الثقافي، وإذا حصلت على منافع فإن هذا يكون عامة على حساب الآخرين (....)>>[19].

لم يكن مهندسو السياسة الاستعمارية وروادها، إذن يخفون اتّكالهم على نشر لغتهم في البلدان العربية وتعزيز مكانتها على حساب لغة الأمة العربية. وهذا نهج لم يتغير بعد استقلال هذه البلدان، فهو من أهم وأبرز ثوابت أهداف السياسات الاستعمارية في المنطقة العربية.

من الناحية الأخلاقية، يمكن النظر إلى أي لغة، في حد ذاتها، على إنها عنصر محايد، إلا إن سياسة توظيفها لإنجاز هدف ما تبقى هي الفيصل الحاسم لمعرفة حقيقة ونوايا هذه السياسة أو تلك. فقد يكون الهدف نزيهاً وسامياً وأخلاقياً مما يضفي عليه قيمة الفضيلة التي تجعله مشروعاً ومقبولاً. وفي هذه الحالة نكون في دائرة مفهوم التلاقح الحضاري والانفتاح الثقافي على الآخر. أما إذا كان الهدف هو الاجتياح والسطوة والهيمنة (hegemony) لغرض طمس هوية الآخر، فإننا نكون بصدد مفهوم الامبريالية الثقافية (Cultural imperialism) التي تعتبر << محاولة للغزو والسيطرة على عقول الناس كأداة لتغيير علاقات القوى بين دولتين>> [20]. ومن هذا المنطلق يمكن فهم مضامين سياسات النفوذ الثقافي الخارجي إزاء اللغة العربية.

---

[19] لويس دوللو، العلاقات الثقافية الدولية، ترجمة بهيج شعبان؛ مراجعة هنري زغيب، (بيروت: منشورات عويدات، 1974)، ص 54-55.

[20] جيمس دورتي وروبرت بالتسغراف، النظريات المتضاربة في العلاقات الدولية، ترجمة وليد عبدالحي، (بيروت / الكويت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع / مكتبة كاظمة للنشر والترجمة، 1985)، ص 72؛ وانظر، أيضاً: هانزجي مورجنتاو، الصراع بين الأمم: الصراع من أجل السلطان والسلام، تعريب وتعليق خيري حماد، 3 ج (القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، 1965)، ج 1، ص 98-99.

إن القوى الاستعمارية التي مارست الهيمنة العسكرية والثقافية على المنطقة العربية خلال الحقبة الاستعمارية انتهجت سياسة الاستلاب الثقافي ومكافحة اللغة العربية بأساليب ووسائل عديدة تتكيف مع معطيات البيئة الدولية التي أفرزها النظام الدولي بعد نهاية الحرب العالمية الثانية وظهور منظمة الأمم المتحدة والتطورات التي أحدثتها المتغيرات الدولية في نهاية القرن الماضي ومطلع القرن الحالي؛ كالعولمة والثورة الرقمية الهائلة. وهذا ما عبر عنه الكتّاب والأبحاث الغربيون ب ((القوة اللينة أو الناعمة)) (soft power) التي تعني القدرة على إنجاز الأهداف عن طريق جاذبية الثقافة[21].

من المستحسن أن نستفهم عن الأمور من خلال جواهرها، فنتساءل: كيف استطاعت الثقافة الإمبريالية أن تتغلغل في الثقافة العربية وتؤثر على اللغة العربية ؟

يمكن القول إن المخاطر التي تواجه اللغة العربية تبرز بوضوح تحت تأثير الهيمنة الفرنسية والأنجلو - أمريكية. فقد خرجت فرنسا من الحرب العالمية الثانية على نحو من الاستمرارية الملحوظة في أهدافها الخارجية ومدلول مصالحها الوطنية انطلاقاً من تصوراتها في الماضي والحاضر[22]. وكذا الأمر بالنسبة لبريطانيا التي خرجت منتصرة من هذه الحرب مما عزز ثقة وإيمان البريطانيين بمؤسساتهم ونظرتهم إلى أنفسهم كقوة عظمى في السياسة العالمية من ضمن القوى الثلاث الكبرى المسؤولة عن تجميع عناصر أو أجزاء النظام الدولي الجديد[23]. ولا يخفى علينا التطور الذي شهدته السياسة الخارجية الأمريكية غداة الحرب العالمية الثانية فقد أضحت الولايات المتحدة الأمريكية تتمتع بمكانة مرموقة فوصفت بأنها تمارس دور الشرطي العالمي[24].

وتعتبر فرنسا من أبرز الدول الغربية في تبني نشر اللغة الفرنسية وتعزيز نفوذها الثقافي في العالم عموماً والمنطقة العربية خصوصاً، وذلك من منطلق الاعتبارات والدوافع التالية:

[21] انظر: جوزيف س. ناي، القوة الناعمة وسيلة النجاح في السياسة الدولية، نقله إلى العربية محمد توفيق البجيري؛ تقديم عبد العزيز عبد الرحمن الثنيان، (الرياض: العبيكان للنشر، 2007)، ص 12.

[22] انظر: Wolfram F.Hanrieder and Graeme P.Auton , The Foreign policies of west Germany , France and Britain , (New Jersey 07632 : prentice-Hall,Inc,englewood cliffs,1980) p.97

[23] المصدر نفسه، ص 177.

[24] هنري كيسنجر، الدبلوماسية من القرن السابع عشر حتى بداية الحرب الباردة، ترجمة مالك فاضل البديري، ج 1، ط 1، (عمان: الأهلية للنشر والتوزيع، 1995) ص 57.

1-التخوف من مخاطر تراجع اللغة الفرنسية أمام تنامي مد الأنجلو-أمريكية المتطلع إلى أن تصير اللغة الإنجليزية لغة التواصل العالمي الوحيدة[25].

2-تعْويل السياسة الفرنسية على دور اللغة الفرنسية في التنشئة العقلية في البلدان العربية وفي إفريقيا من خلال تسخير هذه اللغة لتقويض الذاكرة اللغوية الأصلية بقصد الدمج باسم الحداثة والرقي في الفضاء المجتمعي الفرنسي [26]. فهذه السياسة اللغوية تهدف إلى محاولة محو العربية نهائياً [27].

3-كسب مناطق نفوذ من خلال تكوين وتوسيع الفضاء الجغرافي للفرنكوفونية بحيث تكون اللغة الفرنسية بمثابة الأداة الرئيسية للفكر الثقافي الفرنسي والزاد الاستراتيجي المقوي لحركة السياسة الخارجية الفرنسية. وكل ذلك يتحقق عن طريق تسخير اللغة الفرنسية لتشكيل وتعزيز هوية فرنكوفونية (Francophone Identity) تضمن للغة الفرنسية مكاناً متميزاً في العالم عموماً والعالم العربي على نحو خاص. وبالتالي إتاحة الفرصة للغة الفرنسية في التوصل إلى المكانة العالمية التي طالما تطلعت إليها منذ عهد الثورة الفرنسية[28].

4-تكوين وتأطير نخب سياسية متشبعة بالثقافة الفرنسية وتدين بالولاء لفرنسا وتؤدي دور المحامي الدائم الذي لا يكلّ للدفاع عن فرنسا وثقافتها وسياستها الخارجية، والأكثر من ذلك أنها تتبوأ مراكز السيادة وصنع القرار في بلدانها، ومن ثم إبداء مساندتها وانحيازها لمواقف وأهداف السياسة الفرنسية إقليمياً وعالمياً .

وقد تبلورت هذه الدوافع والأهداف المرتبطة بها في سياسات ومشاريع أنجزتها السياسة الخارجية الفرنسية بوسائل وأساليب عديدة أهمها ما يلي:

1-الحركة الفرنكوفونية المتمثلة في الآليات والوسائل التي تستخدمها فرنسا في إطار المنظمة الدولية للناطقين باللغة الفرنسية (International organization of la Francophonie)، والتي توخّى منها، أبوها الروحي،

[25] بنسالم حميش، <<الفرنكفونية ... والفرنسية،>>، المستقبل العربي، السنة 23، العدد 255، عدد خاص، (مايو 2000)، ص 38-39.

[26] في هذا الشأن، انظر: المصدر نفسه، ص 35.

[27] زكريا أبو حمدية، << دور اللغة العربية في تكامل الوطن العربي ووحدته: هل اللهجات عامل معاكس للتكامل والوحدة ؟،>> في: غسان سلامة [وآخرون]، محررون، الأمة والدولة والاندماج في الوطن العربي، ج2، ط1 (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1989)، ص 842.

[28] انظر: آلان ديلير، << فرنكوفية مشتركة لآسيا القرن الحادي والعشرين،>>، لابل فرنسا، مجلة إعلامية تصدرها وزارة الخارجية الفرنسية، العدد 30 (يناير 1998)، ص 6-7.

أن تكون أداة لتنحية اللغة العربية[29].وقد برزت سياستها المعلنة في مسارها الرسمي مع انعقاد أول مؤتمر فرنكوفوني أو المجلس الأعلى للغة الفرنسية في عام 1986، ومن ثم صارت الإطار الحركي المعلن للسياسة الفرنكوفونية المعاصرة التي ارتسمت وتحددت معالمها وفق استراتيجية السياسة الخارجية الفرنسية.

2-أسلوب الإغراء والجذب عن طريق إعطاء المنح الدراسية وبناء مدارس البعثة الثقافية الفرنسية [30].

3- شبكة الإدارات والمؤسسات الثقافية في الخارج؛ ومن بينها المراكز الثقافية والمعاهد الفرنسية وفروعها وغيرها من المراكز التابعة لمنظمة أليانس فرانسيز (Alliance Francaise) الهادفة إلى ترويج الثقافة واللغة الفرنسية في جميع أنحاء العالم.

وإلى جانب الحصار الذي ضربته السياسة الثقافية الفرنسية، تواجه اللغة العربية، أيضاً، تغلغل الثقافة الأنجلو-أمريكية ذات التأثير الأكثر نفاذاً. ذلك أن اللغة الإنجليزية هي اللغة السائدة عالمياً وهي لغة العلم والمعرفة، لغة التقانة والرقمنة، في الوقت الراهن. كما أنها بهذه المكانة تعتبر من أهم وأبرز عوامل الجذب والاندفاع إلى أسواق العمل في الداخل والخارج. ذلك إن اكتساب اللغة الإنجليزية أضحى مطلباً ملحاً ومؤشراً على رأس مال معرفي وثقافي يمنح صاحبه قيمة مادية ومعنوية رفيعة اجتماعياً واقتصادياً ومعرفياً في ظل النظرة السائدة في عالم اليوم.

ومن منطلق هذه المكانة التي تحظى بها اللغة الإنجليزية أخذت سياسة الأنجلو-أمريكية تتغلغل بكل يسر وارتياح في البلدان العربية عبر عديد الأدوات والوسائل الثقافية لعل أهمها ما يلي:

1- المراكز الثقافية التي تؤدي دوراً مهماً في تعليم ونشر اللغة الإنجليزية؛ من ذلك النشاطات التي تقوم بها فروع كل من المركز الثقافي الأمريكي (American Cultural Center) والمجلس الثقافي البريطاني (British council) في الدول العربية من خلال إقامة أندية المحادثة باللغة الإنجليزية وانتقاء المستهدفين لبرامج الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا.

[29] تعود فكرة الفرنكوفونية إلى نهاية القرن التاسع عشر. ويعتبر الجغرافي الفرنسي أونسيم ريكلو (Onesime Reclus) هو أول من قدّم مفهومها. انظر في هذا الشأن: حميش، <<، الفرنكوفونية ...والفرنسية، >>، ص33؛ وأيضاً : عمر بوزيان ، <<الفرنكفونية : تعزيز للتعاون المغاربي الفرنسي أم تهديد له ، >> ، المجلة المغربية لقانون واقتصاد التنمية ، جامعة الحسن الثاني ، العدد 31 (1993) ، ص 7-8 .

[30] بوزيان، المصدر نفسه، ص 12-13.

2-تأسيس فروع للجامعات الأمريكية، في المنطقة العربية، على غرار الجامعة الأمريكية بالقاهرة، والجامعة الأمريكية في بيروت، والجامعة الأمريكية في دبي ... وغيرها. وتلقى هذه الجامعات إقبالاً عليها بسبب إعطاء الأولوية لخريجيها في التوظيف بالقطاعين العمومي والخاص.

3- أسلوب إعطاء المنح الدراسية؛ كبرنَامج فولبرايت، وبرنامج هيوبرت وغيرهما، والتي تقتضي، بالضرورة، على المترشح لها أن يكون متحصلاً على شهادة إجادة اللغة الإنجليزية .

وقد تمت ممارسة هذه السياسات ووسائل تنفيذها في إطار المقاربة التي ترتكز في فلسفتها على أساس تحقيق الأهداف السياسية بالوسائل الثقافية أو ما يفضّل البحاث الأمريكيون تسميته بالقوة الناعمة وبحرب الأفكار (A war of ideas) التي تعتمد بشكل رئيسي على تكوين واستقطاب النخب (elites) في الجمهور المستهدف والتي لا يتحدد مفهومها، في هذا السياق، بالحالة الاجتماعية أو الاقتصادية بقدر ما يقصد بها القدرات العقلية أو الفكرية (Intellectual Capabilities)[31]، وذلك بمحاولة توظيف الأفكار في التأثير على الناس، أي بمعنى السيطرة على القدرات العقلية، فحَرب الأفكار مبنية على فكرة مفادها ((أن النصر النهائي لا يحدث على أرض المعركة وإنما في العقل البشري))[32].

إن الهدف من تأطير واستقطاب مثل هذه النخب هو أن تكون مؤهلة لتولي مواقع السيادة ومراكز صنع القرار. وبالتالي ضمان ديمومة الفائدة الأمريكية في المنطقة العربية، وتأمين تدفق ثقافة الأنجلو-أمريكية بما يضمن تأثيراً مستمراً وفعالاً على اتجاهات الرأي العام العربي، وفتح أبواب القبول العربي أمام هذه الثقافة. ومن ثم تأمين مستقبل مصالح أمريكا وحلفائها في المنطقة، وكذا ديمومة حصادها النفعي من الموارد العربية [33].

إن تعويل السياسة الأمريكية على المقاربة العقلية لغرض الهيمنة على العرب من خلال تسخير اللغة الإنجليزية في تكوين القدرات الفكرية النخبوية المتشبعة بالثقافة الغربية والتي تكن الولاء للسياسة الأمريكية، هو أمر لا يختلف عن النهج الفرنسي في المنطقة العربية الذي يرتكز أساساً على كسب العقول . وهذا ما قاله أبرز أقطاب وحماة الثقافة الفرنسية أ.ل شاتليه (A.Le Chatelier) في عام 1910 : << ينبغي لفرنسا أن يكون

[31] Robert R.Reilly,<<Conducting a War of Ideas with public Diplomacy : An insider's view , >> in : J.Michael Waller ,ed., Strategic Influence : public Diplomacy ,counterpropaganda ,and political warfare (Washington , DC : The institute of world politics press, 2008),p.121.

[32] المصدر نفسه، ص 120.

[33] انظر: زايد عبيد الله مصباح، << السياسة الثقافية الأمريكية تجاه الوطن العربي: دبلوماسية ثقافية أم إمبريالية ثقافية؟ >>، المستقبل العربي، السنة 37، العدد 427 (سبتمبر 2014)، ص108.

عملها في الشرق مبنياً قبل كل شئ على قواعد التربية العقلية ليتسنى لها توسيع نطاق هذا العمل والتثبت من فائدته (....)>>[34].

يمكن القول إن سياسات النفوذ الخارجي الوافدة إلى الوطن العربي تشكل أحد أبرز العوامل السياسية التي تسهم بشكل كبير في تراجع مكانة اللغة العربية محلياً ودولياً.

ثانياً: دور العوامل السياسية الداخلية

المقصود بالعوامل السياسية الداخلية هو كافة المعطيات السياسية التي تخص الأمة العربية ذاتياً، سواء كانت على مستوى السيادة الوطنية، أو على مستوى الأمة العربية ككل في إطارها الإقليمي. ومن أبرز وأهم هذه العوامل على المستوى الوطني؛ مكونات الغطاء السياسي بما فيها طبيعة نظام الحكم، وبيئة القرار ووحدة اتخاذ القرار وما يحيط بها من ظروف موضوعية ومزاجية. وعلى المستوى التكاملي، حيث يتوقف الأمر على مدى فعالية ونجاعة دبلوماسية التكامل العربي، فإن العامل المؤثر يكمن في الشكل أو الإطار الذي يكتنف النظام العربي الإقليمي، في كونه يتسم بالمتانة والتماسك أم تغلب عليه حالة التهلهل والتفكك.

على المستوى الوطني تعاني اللغة العربية حالة من الوهن وتواجه جملة من التحديات بين نص رسميتها في الدستور وتهميشها في واقع الممارسة على صعيد التعليم وعلى مستوى التعامل اليومي في العمل الإداري الحكومي. فعلى الرغم من أن معظم الأقطار العربية تنص في دساتيرها على رسمية اللغة العربية [35]، فإن الإرادة السياسية الجادة لتفعيل هذه النصوص الدستورية، ما زالت غائبة وتواجه قيوداً خارجية وداخلية، حيث تتقاطع مصالح النخبة المتسلطة داخلياً مع مصالح القوى المسيطرة خارجياً [36] والتي تعمل جاهدةً لفرض هيمنتها الثقافية على الأمة العربية منذ القرن التاسع عشر وخاصة مع مطلع القرن الماضي [37].

إن الفجوة بين النصوص الدستورية والواقع العملي، في ما يتعلق بمكانة اللغة العربية في البلدان العربية، ترجع في الواقع، إلى أن معظم المبادرات والقرارات في النظم العربية، وبخاصة القرارات الشعبية، تُصدر بهدف

[34] <<مقدمة المسيو شاتليه،>> في: أ.ل شاتليه، الغارة على العالم الإسلامي، لخصها ونقلها إلى اللغة العربية مُساعد اليافي ومُحبّ الدين الخطيب، ط 2، (جدة: الدار السعودية للنشر، 1387هـ)، ص 13.

[35] انظر: رياض زكي قاسم، <<اللغة العربية: من التراجع إلى التمكين،>>، المستقبل العربي، السنة 36، العدد 413 (يوليو 2013)، ص 88؛ وأيضاً: أبو حمدية، << دور اللغة العربية في تكامل الوطن العربي ووحدته: هل اللهجات عامل معاكس للتكامل والوحدة ؟، >>، ص 832.

[36] انظر: بوحوش، <<لغتنا العربية جزء من هويتنا، >>، ص 122.

[37] انظر: مسعود ضاهر، مجابهة الغزو الثقافي الإمبريالي الصهيوني للمشرق العربي: دراسة في الثقافة المقاومة، سلسلة مواجهة الغزو الثقافي 1 ط1 (الرباط: منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، 1989)، ص 26-27.

إرضاء الرأي العام وتسكينه بشكل مؤقت . ومع مرور الوقت، تتباعد الفجوة بين تنفيذ هذه القرارات والواقع الفعلي، وذلك بسبب أن الحكام، بفضل صلاحياتهم وقوة تأثيرهم التي تتجاوز الأطر الدستورية والقانونية، يحيطون أنفسهم بنخبة من الإداريين التنفيذيين. هؤلاء الإداريون يتولون ترجمة إرادة الحاكم وتنفيذها،[38] مما يؤدي إلى تنفيذ قرارات لا تتوافق دائماً مع الواقع العملي.

بعض من النخب العربية المتمركزة في مواقع السيادة والنفوذ لا تتردد في اتخاذ قرارات قد تؤثر سلباً على السياسات التعليمية وتخدم السياسات الثقافية الوافدة إلى الوطن العربي.

وفي هذا السياق لا نستغرب إذا علمنا أن الرئيس التونسي الأسبق الحبيب بورقيبة اتهم عملية التعريب بأنها هي السبب في تدهور مستوى التعليم في تونس. ومنه جاء قراره بتدريس الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي بدلاً من السنة الرابعة[39]. لا شك في أن ذلك جاء على حساب مكانة اللغة العربية في التحصيل العلمي، حيث أشارت الإحصائيات، في تلك الفترة، إلى إن 72% من التلاميذ في تونس يعانون صعوبة في التحدث باللغة العربية الفصحى، وأن 60% يجدون صعوبة في الكتابة باللغة العربية[40].

ولا يقتصر هذا الأمر على تونس فحسب، بل يشمل دولاً عربية عديدة. فهناك من يرى إن قضية التعريب الكلي لجميع مستويات التعليم هي مسألة سياسية أكثر من كونها ثقافية أو لغوية، ولذلك ظلت أمراً بعيداً[41]. فيقول: فعلى الرغم من تأكيد مجموعة بلدان المغرب العربي نهج سياسة تعريبية، فإن الواقع يبين استمرار العمل بازدواجية لغة التدريس [42].

ولنفترض، جدلاً، جديّة المساعي والجهود المبذولة على المستوى الوطني، فإنها، سواء كانت في هيئة قرارات داخلية أو اتفاقيات بينية مع قوى خارجية، ستبقى منقوصة المقومات لأنها تتم في إطار السياسة الانفرادية التي يتعسر عليها أن تحقق نجاحاً في القضايا القومية التي تهم الأمة العربية في عمومها ما لم تتم معالجتها على

[38] انظر: مصطفى التير، << الودّ المفقود بين الباحث وصانع القرار: ملاحظات حول علاقة الموظف بالسلطة،>> ورقة قدمت إلى: المعرفة والسلطة في المجتمع العربي، الندوة الفكرية، جامعة صنعاء، صنعاء، ط1 (بيروت: معهد الإنماء العربي ،1988)، ص 298.

[39] محمود الذوادي، << تأملات في العهد البورقيبي في ضوء رسالة مفتوحة إلى الحبيب بورقيبة،>>، الفكر العربي، السنة 9، العدد 53 (أكتوبر 1988)، ص 239.

[40] عبدالعزيز عاشوري، << محاولة لتقويم تجربة التعليم في تونس،>> المستقبل العربي، السنة 5، العدد 39 (مايو 1982)، ص 87.

[41] انظر: عكاشة بن المصطفى، <<تأثير اللغة الفرنسية في المستوى القيمي والاجتماعي والتعليمي في المغرب،>>، المستقبل العربي، السنة 35، العدد 402 (أغسطس 2012)، ص 136.

[42] المصدر نفسه، ص 136.

المستوى القومي، في إطار كيان تكاملي، يستمد فاعليته ونجاعته من قوة وصلابة ميثاقه . وهذا ما يقودنا إلى مناقشة قضية اللغة العربية على مستوى النظام الإقليمي العربي في إطاره التكاملي منذ إنشاء جامعة الدول العربية عام 1945 كمنظمة إقليمية عربية.

كان من المأمول، عربياً، أن تكون جامعة الدول العربية بمثابة البيت العربي المشترك عن طريق تدبير وتنسيق وتوثيق الصلات بين الدول العربية تحقيقاً للتعاون بينها، والسعي الحريص على حماية وضمان مستقبل الأمة العربية وتحقيق أمانيها وآمالها وكل ما فيه خير ومنفعة على كافة الجوانب؛ ومنها الجانب الثقافي بما فيه المسألة اللغوية، وهو الأمر الذي يترك أثره على التوجه السياسي لشدة اتصاله بالسياسة ولأنه يترك أثرا في الجيل المعاصر والأجيال التالية [43].

لم يكن الأمل المعقود على دور الجامعة العربية في إحداث الانبعاث الثقافي، نابعاً من فراغ، بل كان مبنياً على مجموعة من المعطيات والدوافع التي ظهرت مع بدايات عهد هذه الجامعة، ومن بينها ما يلي:

1-إن الشأن الثقافي يعد من ضمن الشؤون التي نص ميثاق الجامعة على تحقيق التعاون فيها وفقاً لنص المادة الثانية منه[44].

2-إن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التي هي إحدى المنظمات العربية المتخصصة، حددت أهدافها، وفقاً لمضمون المادة الأولى من دستورها، على << (...) تمكين الوحدة الفكرية بين أجزاء الوطن العربي عن طريق التربية والثقافة والعلوم ورفع المستوى الثقافي في الوطن العربي حتى يقوم بواجبه في متابعة الحضارة العالمية والمشاركة الإيجابية فيها>> [45].

3-ظهور منظور قومي يرى أن قضية اللسان العربي هي انعكاس لمشكلة الوجود العربي ولا يمكن أن تحل إلا في نطاق قرار وحدوي [46]، وإن اللسان العربي هو آخر سلاح بيد الوحدويين، إذ سقط تلاشت معه آمال الوحدة [47].

[43] محمد محمد حسين، حصوننا مهددة من داخلها، ط 1 (الكويت / الدوحة: مكتبة المنار الإسلامية / مكتبة الثقافة، 1967)، ص 160.
[44] محمد عزيز شكري، جامعة الدول العربية ووكالاتها المتخصصة بين النظرية والواقع، ط 1 (الكويت: منشورات دار ذات السلاسل، 1975)، ص 19.
[45] المصدر نفسه، ص 106.
[46] عبدالله العروي، ثقافتنا في ضوء التاريخ، ص 209.
[47] المصدر نفسه، ص 227.

4-ظهور نوع من التفاؤل والتزايد في الأمل بعد تأسيس معهد البحوث والدراسات العربية في عام 1952 وتولي المفكر القومي ساطع الحصري رئاسته في عام 1953، والذي يرى أن اللغة تكوّن روح الأمة وحياتها [48]. فهناك من يشير إلى أن كتاباته قد أسهمت <<في تلوين القومية المصرية بلونها العربي>> [49].

في ضوء هذه المعطيات، يجدر بنا أن نتساءل: هل حظيت مسألة اللغة العربية باهتمام كافٍ من مجلس جامعة الدول العربية، وهل نالت نصيباً مرضياً في القرارات الصادرة عنه، حتى ولو بالحد الأدنى؟

إن الإجابة عن هذا السؤال قد تكون مستعصية بدون الأخذ في الاعتبار محورية العامل السياسي.

النقطة المهمة التي يجب التنبه إليها هي أن مركز القرار في جامعة الدول العربية المتمثل في مجلس الجامعة، كان ولا يزال متأثراً بعدة عوامل سياسية أبرزها؛ قيود البيئة الخارجية (الضغوط الدولية)، وتأثير ومصلحية النظم العربية الحاكمة [50]. إضافة إلى مثالب ميثاق الجامعة فيما يتعلق بإلزامية قرارات مجلس الجامعة. حيث تنص المادة السابعة من الميثاق على أن << ما يقرر المجلس بالإجماع يكون ملزماً لجميع الدول المشتركة في الجامعة، وما يقرره المجلس بالأكثرية يكون ملزماً لمن يقبله. وفي الحالتين تنفذ قرارات المجلس في كل دولة وفقاً لنظمها الأساسية >> [51].

في نظرتنا إلى جامعة الدول العربية نستشهد بما أشار إليه أحد كتّاب القومية العربية قائلاً: << الجامعة العربية نشأ لها وضع مزدوج نتيجة إنها بِميثاقها جاءت استجابة لما أراده المؤسسون منها كجهاز يرشح التجزئة والسيادة، بينما تمناها القوميون تجسيداً وتحقيقاً لإرادة الوحدة العربية. وقد سيطر هذا الازدواج على حركة الجامعة ووضع محددات سلوكها وتصرفاتها >>[52]. لهذا السبب، ظلت جامعة الدول العربية، إلى حد كبير، غير قادرة على تنفيذ المشاريع القومية التي تخدم مصالح الأمة العربية وتضمن مستقبلها الحضاري. فالواقع يشير إلى أن الجامعة لم تحقق مستوى مرضياً من الوحدة العربية، وبقيت بعيدةٌ عن التعامل الفعال مع القضايا العربية لأسباب سياسية. [53]

[48] الحصري، مختارات ساطع الحصري: أبحاث مختارة في القومية العربية، ص 21.

[49] حوراني، الفكر العربي في عصر النهضة 1798-1939، ص 377.

[50] انظر جميل مطر، <<التجارب الوحدوية الوظيفية: الجامعة العربية،>> ورقة قدمت إلى: القومية العربية في الفكر والممارسة: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، ط 3 (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، يوليو 1984)، ص 495.

[51] شكري، جامعة الدول العربية ووكالاتها المتخصصة بين النظرية والواقع، ص 182.

[52] مطر، << التجارب الوحدوية الوظيفية: الجامعة العربية،>>، ص 486.

[53] شكري، جامعة الدول العربية ووكالاتها المتخصصة بين النظرية والواقع، ص 10-11.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

خلاصة القول هو إن مسألة اللغة العربية تُعد من القضايا الجوهرية التي تستحق معالجة قومية جادة، في إطار جامعة الدول العربية التي تمثل أعلى هيئة دبلوماسية في النظام الإقليمي العربي، وذلك باعتبار أن اللغة العربية تعتبر عنصراً أساسياً في الثقافة العربية، بل هي جوهرها وخزانها الاستراتيجي. فالمجال الثقافي، هو الأساس والمحور قبل كل شئ وبعده، وهو المجال الذي لا تزال الأمة العربية تملكه، ويجب عليها ألّا تفقده [54].

هناك العديد من المقترحات والمشاريع، التي قدمها حماة اللغة العربية في سياق كتاباتهم القومية، والهادفة إلى تعزيز مكانة اللغة العربية، والتي ينبغي دراستها ومناقشتها بعقلانية على المستوى القومي في إطار جامعة الدول العربية. على سبيل المثال: إيجاد قانون ينظم استخدام اللغة العربية في مجالات التواصل والعمل والتعليم والإعلام المرئي،[55] ومشروع تمويل دراسة اللغة العربية في الدول الأجنبية عن طريق إنشاء مراكز ومعاهد ثقافية خارج الوطن العربي لنشر لغة العرب وثقافتهم في العالم [56] .

إن بلورة وإنجاز هذين المشروعين وغيرهما يجب أن تتم وفق رؤية قومية في دائرة التكامل العربي . ذلك لأن مسائل حماية اللغة العربية تُعد من الشؤون القومية التي تهم كل العرب. وبالتالي، يجب تشخيصها ومعالجتها كجزء لا يتجزأ من الأمن القومي العربي لأنها تشكل ركنه الثقافي المتمثل في الأمن الثقافي العربي .

وعلى الرغم من أن قوانين حماية اللغة العربية باتت تجد طريقها في المنظومة التشريعية لعدد من البلدان العربية وهو تطور إيجابي ملحوظ، ولكن يجب أن يكون هذا الجهد مدعوماً ومصحوباً بجملة من القواعد التنظيمية اللازمة لترسيخه على المستوى العملي، لضمان توسيع نطاقه وتحقيق ظاهرة الانتشار أو التعميم (Spillover) على المستوى العربي . وهذا أمر لن يتحقق إلا بتضافر جهود الدول العربية في إطار جامعة الدول العربية من خلال اتباع مسار دبلوماسية الاتفاق الجماعي كبديل عن دبلوماسية الاتفاقيات الانفرادية .

ثالثاً: دور السياسة اللغوية وضبط استخدام اللغة

عند الحديث عن دور السياسة اللغوية في التأثير على مكانة اللغة العربية، فإن الأمر يتعلق بخصوصية المنظومة التشريعية والقانونية في كل دولة عربية فيما يخص الشأن اللغوي. تعكس هذه المنظومة إلى حد كبير درجة التحكم في استخدام اللغة الذي يعد بمثابة الحد الفاصل بين سياسة الانفتاح وسياسة التماهي

[54] عبد المنعم سعيد، <<دروس التجارب الوحدوية في العالم،>> المستقبل العربي، السنة 12، العدد 127، (سبتمبر 1989)، ص 114.
[55] قاسم، <<اللغة العربية: من التراجع إلى التمكين، >>، ص 89.
[56] انظر: العسكري، << لغتنا العربية بين احتفاء العالم وإهمال أهلها،>>، ص 11-12.

والقبول بالهيمنة الثقافية التي تهدف إلى تذويب اللغة الوطنية في اللغات الأجنبية. ومن ثم التعرف على حقيقة أيّة سياسة لغوية في أي بلد عربي، خاصة ما يرتبط بمسألة الثنائية اللغوية والتي نقصد بها، هنا، استعمال الدولة للغة أجنبية أو أكثر، إلى جانب لغتها الأولى (اللغة الأم) سواء على مستوى التدريس في العملية التعليمية والمعرفية أو على المستوى المؤسساتي (اللغة الإدارية). في هذا الخصوص لابد من لفت الانتباه إلى نقطة مهمة وهي ضرورة التمييز بين لغة التدريس وتدريس اللغات ذلك إن التدريس بلغة أجنبية يدخل في دائرة مفهوم الثنائية اللغوية بينما يعتبر تدريس اللغات الأجنبية نوعاً من أنواع التحصيل العلمي والاكتساب المعرفي.

لا شك في أن تعلم اللغات الأجنبية سواء في إطار منهجي أو بصورة فردية وبدافع الطواعية هو أمر مقبول ومرغوب فيه ولا يرفضه العقل دائماً . خاصة في العصر الحالي المتسم بالتواصل والتداخل والعولمة، حيث يعتبر تعلم اللغات الأجنبية ومعرفتها خطوة عقلانية عندما يكون ذلك في إطار المنفعة المتبادلة[57].

ولقد أفرز لنا الفكر العربي والإسلامي ما يؤيد الانفتاح على تعلم اللغات الأجنبية، من ذلك على سبيل المثال؛ نادى الإمام محمد عبده بضرورة تعلم لغة من لغات العالم الأوروبية، حيث قال: << إن العالم المسلم لا يمكنه أن يخدم الإسلام من كل وجه يقتضيه حال هذا العصر إلا إذا كان متقناً للغة من اللغات الأوروبية تمكنه من الاطلاع على ما كتب أهلها في الإسلام وأهله من مدح وذم وغير ذلك من العلوم >>[58].

إن الخطر على مستقبل اللغة العربية لا يكمن في تعلم اللغات الأجنبية وإتقانها، بل في الاعتماد على هذه اللغات كوسيلة للتدريس في مجال التعليم جزئياً أو كلياً. إذ إن التدريس باللغات الأجنبية في البلدان العربية يؤثر سلباً على مكانة اللغة العربية ومستقبلها، حيث يتم على حساب اللغة العربية، مما يؤدي إلى تهميشها واندماجها في الثقافات الأجنبية الوافدة، وهذا يهدد بفقدان الهوية الثقافية وأصالتها، ومن ثم يفقد الانفتاح الثقافي معناه[59].

إن استئثار اللغات الأجنبية بالنصيب الأكبر في عملية التدريس في بعض البلدان العربية يؤدي إلى نتائج سلبية على مسار التنشئة، سواء على المستوى اللغوي (التنشئة اللغوية) أو على المستوى السياسي (التنشئة السياسية) . وهذا من شأنه أن يفتح المجال أمام سياسة التوسع والهيمنة الثقافية القادمة من الخارج .

---

[57] عبد الملك مرتاض، << موقع اللغة والثقافة العربية في مواجهة الفرنكوفونية،>>، العربي، العدد 515، (أكتوبر 2001)، ص 69.

[58] الإمام الشيخ محمد عبده، الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده، جمعها وحققها وقدّم لها محمد عمارة، ج 3، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1972)، ص 174، نقلته عن: حورية توفيق مجاهد، الفكر السياسي من أفلاطون إلى محمد عبده، ط 2، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1992)، ص 539.

[59] المصطفى، <<تأثير اللغة الفرنسية في المستوى القيمي والاجتماعي والتعليمي في المغرب،>>، ص 153.

إن الانفتاح على اللغات الأجنبية ينبغي ألّا يكون على حساب لغة العرب وثقافتهم، ذلك إن الانفتاح الثقافي يتطلب بالضرورة ظروف الموضوعية والاتزان بين أطراف التفاعل بحيث يكون في إطار معرفي قوامه العلاقة المتكافئة بين هذه الأطراف والتي تقتضي حيادية اللغة وعدم المساس بالهوية الوطنية وكل مقومات الشخصية القومية وتراثها الحضاري . وبالتالي، فإن الانفتاح على اللغات الأجنبية يتطلب انتهاج سياسة لغوية رشيدة، ذلك لأن خطر التفاعل مع أي لغة أجنبية يكمن في مقومات السياسة اللغوية في الداخل، من حيث الضعف أو القوة أمام خطر اللغة الأجنبية [60].

بناء على ذلك، فإن السياسات اللغوية في الأقطار العربية يجب أن تكون قوية ومحكومة بمنظومة من التشريعات والقوانين الكفيلة بضبط الاستخدام اللغوي على النحو الذي يضمن تأمين وحصانة اللغة العربية في إطار الانفتاح على اللغات الأجنبية. وهذا، كما ذكرنا، يتوقف، إلى حد كبير، على النخب العربية المتحكمة في مراكز صنع القرار في البلدان العربية.

النتائج المستخلصة والتوصيات

من خلال المعالجة التحليلية التي قمنا بها في هذه الدراسة، يمكن استخلاص مجموعة من النتائج والتوصيات لعل من أهمها وأبرزها ما يلي:

1. رغم تعدد وتنوع عوامل وأسباب تراجع مكانة اللغة العربية، فإن العامل الأبرز فيها هو العامل السياسي الذي يُعد الأكثر تحفيزاً لبقية العوامل الأخرى.
2. إن أنظمة الحكم العربية، في عمومها، يؤخذ عليها غياب الإرادة السياسية الجادة فيما يتعلق بالعمل على الاستنهاض الثقافي واللغوي.
3. عدم تماسك ومتانة النظام الإقليمي العربي الذي تغلب على سياسات أطرافه دبلوماسية الاتفاقيات الانفرادية بدلاً من الاتفاقيات التكاملية فيما يخص مسألة الاستنهاض الثقافي اللغوي.
4. إن الخطر على مستقبل اللغة العربية لا يكمن في تعلم اللغات الأجنبية وإتقانها، بل في الاعتماد على هذه اللغات كوسيلة للتدريس في مجال التعليم جزئياً أو كلياً.
5. إن الانفتاح الثقافي ينبغي أن يكون في إطار حيادية اللغة وعدم المساس بالهوية، وكل مقومات

[60] المصطفى، <<تأثير اللغة الفرنسية في المستوى القيمي والاجتماعي والتعليمي في المغرب،>>، ص 153.

الشخصية القومية وتراثها الحضاري.

6. إن السياسات اللغوية في البلدان العربية يجب أن تكون قوية ومحكومة بمنظومة من التشريعات والقوانين الكفيلة بضبط الاستخدام اللغوي.

قائمة المراجع المنشورة باللغة العربية

1. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، ط 1، (بيروت: دار صادر، 2000)، ص 442.
2. أبو حمدية، زكريا، << دور اللغة العربية في تكامل الوطن العربي ووحدته: هل اللهجات عامل معاكس للتكامل والوحدة ؟،>> في: غسان سلامة [وآخرون]، محررون، الأمة والدولة والاندماج في الوطن العربي، ج2، ط1 (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1989)، ص 842.
3. بركات، حليم، المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي، ط 3، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1986)، ص 35.
4. بن المصطفى، عكاشة، <<تأثير اللغة الفرنسية في المستوى القيمي والاجتماعي والتعليمي في المغرب،>>، المستقبل العربي، السنة 35، العدد 402 (أغسطس 2012)، ص 136.
5. بوحوش، عمار، << لغتنا العربية جزء من هويتنا،>>، آراء ومناقشات، المستقبل العربي، السنة 4، العدد 35، (يناير 1982)، ص 125.
6. بوزيان، عمر، <<الفرنكفونية: تعزيز للتعاون المغاربي الفرنسي أم تهديد له،>>، المجلة المغربية لقانون واقتصاد التنمية، جامعة الحسن الثاني، العدد 31 (1993)، ص 7-8.
7. بوقنطار، الحسان وعبد الوهاب معلمي، العلاقات الدولية، سلسلة تطبيقات، ط 1، (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1988)، ص13.
8. تنيره، بكر مصباح، << حركة الوحدة العربية في مواجهة الاستراتيجيات الدولية المعاصرة،>> شؤون عربية، العدد 2، (أبريل 1981)، ص 121.
9. التير، مصطفى، << الودّ المفقود بين الباحث وصانع القرار: ملاحظات حول علاقة الموظف بالسلطة،>> ورقة قدمت إلى: المعرفة والسلطة في المجتمع العربي، الندوة الفكرية، جامعة صنعاء، صنعاء، ط1 (بيروت: معهد الإنماء العربي ،1988)، ص298.
10. حسين، محمد محمد، حصوننا مهددة من داخلها، ط 1 (الكويت / الدوحة: مكتبة المنار الإسلامية / مكتبة الثقافة، 1967)، ص 160.

11.الحصري، أبو خلدون ساطع، مختارات ساطع الحصري: أبحاث مختارة في القومية العربية (بيروت: دار القدس للطباعة والنشر والتوزيع، [د.ت])، ص 21.
12.حميش، بنسالم، <<الفرنكفونية ... والفرنسية،>>، المستقبل العربي، السنة 23، العدد 255، عدد خاص، (مايو 2000)، ص 38-39.
13.حوراني، ألبرت، الفكر العربي في عصر النهضة 1798-1939، ترجمةُ إلى العربية كريم عزقول، (بيروت: دار النهار، [د.ت])، ص 11.
14.دال، روبرت أ.، التحليل السياسي الحديث، ترجمة علاء أبوزيد، مراجعة علي الدين هلال، ط 5، (القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر [د.ت])، ص 7.
15.دورتي، جيمس وروبرت بالتسغراف، النظريات المتضاربة في العلاقات الدولية، ترجمة وليد عبدالحي، (بيروت / الكويت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع / مكتبة كاظمة للنشر والترجمة، 1985) ، ص 72 .
16.دوللو، لويس، العلاقات الثقافية الدولية، ترجمة بهيج شعبان؛ مراجعة هنري زغيب، (بيروت: منشورات عويدات، 1974)، ص 54-55.
17.ديلير، آلان، << فرنكوفية مشتركة لآسيا القرن الحادي والعشرين،>>، لابل فرنسا، مجلة إعلامية تصدرها وزارة الخارجية الفرنسية، العدد 30 (يناير 1998)، ص 6-7.
18.الذوادي، محمود، << تأملات في العهد البورقيبي في ضوء رسالة مفتوحة إلى الحبيب بورقيبة،>>، الفكر العربي، السنة 9، العدد 53 (أكتوبر 1988)، ص 239.
19.رينوفان، بيير وجان باتيست دوروزيل، مدخل إلى تاريخ العلاقات الدولية، ترجمة فايز كم نقش، قدّم له نور الدين حاجطوم، ط 3، (بيروت / باريس: منشورات بحر المتوسط / منشورات عويدات، 1989)، ص 270.
20.زهرة، عطا محمد صالح، في الأمن القومي العربي، ط 1 (بنغازي: جامعة قاريونس، 1991)، ص 82.
21.سعيد،عبد المنعم، <<دروس التجارب الوحدوية في العالم ،>> المستقبل العربي ، السنة 12 ، العدد 127 ،(سبتمبر 1989) ، ص 114 .
22.شاتليه، أ.ل، الغارة على العالم الإسلامي، لخصها ونقلها إلى اللغة العربية مُساعد اليافي ومُحبّ الدين الخطيب، ط 2، (جدة: الدار السعودية للنشر، 1387هـ)، ص 13.

23.شكري، محمد عزيز، جامعة الدول العربية ووكالاتها المتخصصة بين النظرية والواقع، ط 1 (الكويت: منشورات دار ذات السلاسل، 1975)، ص 19.
24.ضاهر، مسعود، مجابهة الغزو الثقافي الإمبريالي الصهيوني للمشرق العربي: دراسة في الثقافة المقاومة، سلسلة مواجهة الغزو الثقافي 1 ط1 (الرباط: منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، 1989)، ص 26-27.
25.عاشوري، عبدالعزيز، << محاولة لتقويم تجربة التعليم في تونس،>> المستقبل العربي، السنة 5، العدد 39 (مايو 1982)، ص 87.
26.26-العروي، عبدالله، ثقافتنا في ضوء التاريخ، ط 2، (بيروت / الدار البيضاء: دار التنوير للطباعة والنشر/ المركز الثقافي العربي، 1984)، ص 223.
27.العسكري، سليمان إبراهيم، <<لغتنا العربية بين احتفاء العالم وإهمال أهلها،>> العربي، العدد 651، (فبراير 2013)، ص 8-13.
28.قاسم، رياض زكي، <<اللغة العربية: من التراجع إلى التمكين،>>، المستقبل العربي، السنة 36، العدد 413 (يوليو 2013)، ص 88.
29.كشاش، محمد، << رؤية نهضوية لتطوير اللغة العربية: رشيد رضا نموذجاً، >> المستقبل العربي، السنة 18، العدد 196، (يونيو 1995)، ص113.
30.كيسنجر، هنري، الدبلوماسية من القرن السابع عشر حتى بداية الحرب الباردة، ترجمة مالك فاضل البديري، ج 1، ط 1، (عمان: الأهلية للنشر والتوزيع، 1995) ص 57.
31.مجاهد، حورية توفيق، الفكر السياسي من أفلاطون إلى محمد عبده، ط 2، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1992)، ص 539.
32.المحجوبي، علي [وآخرون]، كتاب التاريخ، ج 1، (تونس: وزارة التربية والعلوم، المركز القومي البيداغوجي، [د.ت])، ص 74.
33.محمد عبده، الإمام الشيخ، الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده، جمعها وحققها وقدّم لها محمد عمارة، ج 3، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1972)، ص 174.
34.مرتاض، عبد الملك، << موقع اللغة والثقافة العربية في مواجهة الفرنكوفونية،>>، العربي، العدد 515، (أكتوبر 2001)، ص 69.

35.مصباح، زايد عبيد الله، << السياسة الثقافية الأمريكية تجاه الوطن العربي: دبلوماسية ثقافية أم إمبريالية ثقافية؟ ،>>، المستقبل العربي، السنة 37، العدد 427 (سبتمبر 2014)، ص108.

36.المصري، عاصم، << التصدي للمخاطر التي تهدد اللغة العربية،>>، آراء ومناقشات، المستقبل العربي، السنة 38، العدد 438، (أغسطس 2015)، ص 121-128.

37.مطر، جميل، <<التجارب الوحدوية الوظيفية: الجامعة العربية،>> ورقة قدمت إلى: القومية العربية في الفكر والممارسة: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، ط 3 (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، يوليو 1984)، ص 495.

38.معاليقي، منذر، معالم الفكر العربي في عصر النهضة العربية، قدّم له ياسين الأيوبي، ([د. م]: دار اقرأ، [د.ت])، ص 32،33.

39.معروف، ناجي، أصالة الحضارة العربية، ط 3، مزيدة ومنقحة، (بيروت: دار الثقافة، 1975)، ص 244.

40.مورجنتاو، هانزجي، الصراع بين الأمم: الصراع من أجل السلطان والسلام، تعريب وتعليق خيري حماد، 3ج (القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر ،1965)، ج1، ص98-99.

قائمة المراجع المنشورة باللغة الإنجليزية

1- Hanrieder , Wolfram F. and Graeme P.Auton , The Foreign policies of west Germany , France and Britain , (New Jersey 07632 : prentice-Hall,Inc,englewood cliffs,1980) p.97 .

2- Reilly, Robert R. ,Conducting a War of Ideas with public Diplomacy : An insider's view , in : J.Michael Waller ,ed., Strategic Influence : public Diplomacy ,counterpropaganda ,and political warfare (Washington , DC : The institute of world politics press, 2008),p.121.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا

إيمان سالم أحمد بار عيده
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية
esbariedh@uj.edu.sa

اسره سالم عبد المحسن الحساوي
ماجستير في المناهج وطرق تدريس الجغرافيا، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية
aalhasawi.stu@uj.edu.sa

ملخص البحث

هدف البحث إلى معرفة درجة توافر الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثتان أداة تحليل المحتوى تضمنت (3) ركائز استراتيجية يندرج تحتها (74) محورًا فرعيًا لإعداد مواطن منافس عالميًا، وللتأكد من صدقها تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، كما تم حساب ثبات أداة التحليل عن طريق تحليل المادة نفسها مرتين، وعلى فترتين متباعدتين، وتم مقارنة نتائج تحليل الباحثة الأولى بنتائج الباحثة الثانية، وتم استخدام معادلة هولستي (Holsiti) لحساب ذلك ، وبلغ قيمة متوسط معامل الثبات (0,93)، وأشارت نتائج التحليل إلى أن عدد المحاور الفرعية التي تضمنها الكتاب بلغ(42) محور فرعي لإعداد مواطن منافس عالميًا بنسبة (58.3%) مع اختلاف نسبة تضمينها، حيث حصلت الركيزة الأولى (تطوير أساس تعليمي متين ومرن للجميع) على أعلى نسبة تضمين(39.64%)، يليها الركيزة الثالثة (إتاحة فرص التعليم مدى الحياة) بنسبة (17.82%)،وحصلت الركيزة الثانية (الإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا) على أقل نسبة تضمين بلغت(10.28%).

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، الدراسات الاجتماعية، المرحلة المتوسطة، برنامج تنمية القدرات البشرية، إعداد مواطن منافس عالميًا.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

Analysis of the Content of the Social Studies Book for the First Intermediate Grade in Light of the Strategic Foundations of The Human Capabilities Development Program to Prepare Citizens Capable of Competing Globally

Eman Salem Ahmad Baraeedah
Professor of Curriculum and Teaching Methods for Social Studies, University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia
esbariedh@uj.edu.sa

Asra Salem Abdul-Mohsen Al-Hasawi
Master in Curriculum and Teaching Methods of Geography, University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia
aalhasawi.stu@uj.edu.sa

Abstract

The aim of the research was to know the degree of availability of the strategic pillars of the human capacity development program to prepare a globally competitive citizen in the content of the social studies book for the first intermediate grade. To achieve this goal, the researchers prepared a content analysis tool that included (3) strategic pillars under which (74) sub-axes fall to prepare a globally competitive citizen. To ensure its validity, it was presented to a group of specialized arbitrators. The stability of the analysis tool was also calculated by analyzing the same material twice, and at two separate periods. The results of the first researcher's analysis were compared with the results of the second researcher. The Holsiti equation was used to calculate this, and the average stability coefficient value was (0.93). The analysis results indicated that the number of sub-axes included in the book amounted to (42) sub-axes to prepare a globally competitive citizen at a rate of (58.3%) with different inclusion rates, as the first pillar (developing a solid and flexible educational

foundation for all) obtained the highest inclusion rate (39.64%), followed by the third pillar (providing lifelong learning opportunities) at a rate of (17.82%), and it obtained The second pillar (preparing for the future labor market locally and globally) had the lowest inclusion rate (10.28%).

Keywords: Content analysis, social studies, middle school, human capabilities development program, preparing citizens capable of competing globally.

المقدمة

يعد بناء قدرات الإنسان أحد أشكال الاستثمار الذي تهتم به الدول في وقتنا الحاضر، وأحد القضايا المهمة التي تشغل المجتمعات حيث يعد العنصر البشري مؤشراً رئيسيًا من المؤشرات الي تتقدم بها الدول، الأمر الذي أدى إلى زيادة الإنفاق على التنمية البشرية والحرص على تعليمها وتدريبها بكفاءة وجودة عالية لتحقيق التطلعات المستقبلية، ومواكبة التغيرات، والتطورات المعرفية، والتكنولوجية، والتقنية (طنطاوي، 2022).

ويعد التعليم المحرك الأساسي للتقدم والتنمية للمجتمعات، حيث يشكل الغرض الأساسي من العملية التعليمية القدرة على إعداد مواطنين صالحين، يتمتعون بمعارف علمية مختلفة، ومهارات وقدرات تمكنهم من المنافسة محليًا وعالميًا (القاسمي، 2022).

وأشار قطيط (2020) إلى أحد نتائج تقرير التنافسية العالمية الصادرة عن منتدى الاقتصاد العالمي (2017) إلى وجود علاقة طردية بين القدرة التنافسية والاقتصادية للدول، ودعم واستقطاب الموهوبين وتحقيق هذه الدول مراكز متقدمة في جودة التعليم والتدريب، بينما حصلت الدول التي لديها تدني في جودة التعليم والتدريب على مؤشرات تنافسية منخفضة.

ونظراً لأهمية التنافسية العالمية اهتمت المملكة العربية السعودية من خلال رؤية المملكة 2030 بتنمية القدرات البشرية وترجمت هذا الاهتمام بأنها أطلقت برنامج تنمية القدرات البشرية عام 2021، كأحد برامج تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والذي يستهدف دعم تنافسية القدرات البشرية، وتجهيز المواطنين لسوق العمل محليًا وعالميًا بمعارف وقدرات ومهارات ينافسون بها العالم (الشلهوب، 2021).

ويقوم برنامج تنمية القدرات البشرية على مجموعة من الركائز والاستراتيجيات والمبادرات تسعى في مجملها إلى تحقيق التنمية البشرية، ويستهدف البرنامج المنظومة التعليمية من خلال تطوير التعليم وأنظمة التقويم

واستحداث مسارات مهنية مناسبة للتطورات، والاهتمام بتحسين المناهج وبيئة التعليم والتدريب، من أجل تعزيز كفاءة المخرجات وكفاءة رأس المال البشري للحصول على مواطنين منافسين عالميًا (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021).

وبناءً على ذلك قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب بوضع مجموعة من المعايير بجودة عالية تضمن تحقيق المناهج لرؤية الهيئة في الوصول إلى نموذج سعودي عالي الأثر ورائد عالميًا، يهتم بجودة التعليم وإعداد مواطنين قادرين على المنافسة عالميًا، يساهمون في تحقيق التنمية الوطنية والنمو الاقتصادي، ومحققين لتطلعات وأهداف المملكة العربية السعودية ورؤيتها.

وتعد المناهج مرتكز مهم من مرتكزات العملية التعليمية، لذلك يجب أن تكون موائمة للمتطلبات التربوية والوطنية، تعزز فيها القيم الإسلامية والوطنية، ومواكبة للتغيرات المعرفية والتقنية، والمهارات والتطبيقات العملية التي يحتاج إليها متعلمين الجيل الحالي (الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام، 2022).

وترتبط مناهج الدراسات الاجتماعية ارتباطًا وثيقًا بالإنسان وعلاقته ببيئته والعالم من حوله، حيث يمكن من خلالها غرس القيم والمهارات والمعارف، وتطوير ما لديه بشكل مستمر ليكون على استعداد لدخول سوق العمل المستقبلي والنهوض به محليًا وعالميًا، ومن هنا جاءت أهمية تحليل مناهج الدراسات الاجتماعية لمعرفة مدى مواكبتها للتغيرات والمتطلبات العالمية.

ونظرًا لأهمية مناهج الدراسات الاجتماعية ودورها في تنمية معارف ومهارات وقدرات المتعلمين؛ أكدت بعض الدراسات (الحماد2014؛ فرج ويونس2019؛ العرفج والهملان 2020؛ زواتية 2021) على أهمية تحليل المناهج بشكل مستمر لتوجيه عمل المعلمين لمعرفة الموضوعات وتحضير أنشطة مختلفة ومناسبة، وتمكين التربويين من الحكم على فاعلية عناصر ومقومات المناهج والمساهمة في الكشف عن نقاط الضعف وتحسينها وتعزيز نقاط القوة وإثراء محتوى المناهج.

مشكلة الدراسة

نظراً للتطور السريع الذي تشهده المملكة العربية السعودية في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية، حرصت على تطوير قدرات المواطنين وتحضيرهم للمستقبل، لإعداد القوى البشرية القادرة على مواجهة التحديات، ومحققة لمتطلبات التنمية، و بناءً على ذلك ظهرت الحاجة إلى تنمية قدرات المواطنين و إعداد البرامج والاستراتيجيات لتحقيق ذلك ،ومنها برنامج تنمية القدرات البشرية الذي يهدف بشكل رئيسي إلى إعداد

مواطن منافس عالميًا لديه مجموعة من المعارف والقيم والسلوكيات والمهارات التي يحتاجها للالتحاق بسوق العمل والمنافسة على كافة الأصعدة المحلية والعالمية.

وبالرغم من أهمية إعداد المواطن المنافس عالميًا إلا أنه مازال هناك قلة في الأبحاث التي تناولت برنامج تنمية القدرات البشرية في مجال تحليل مناهج الدراسات الاجتماعية، حيث ركزت بعض الدراسات (سلامة وسلوم 2020؛ الردادي 2020؛ القحطاني 2021) على جانب القيم، أما بعض الدراسات (هليل2019؛ العثمان2019؛ الصفار2021) فقد أكدت على جانب المهارات والتي تعتبر جانب من جوانب إعداد المواطن المنافس عالميًا.

كما أوصت دراسة القاسمي (2022) إلى ضرورة إتباع إجراءات عملية لتحقيق التنافسية العالمية لدى المتعلمين وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وتجهيزهم للمستقبل، أما بعض الدراسات فقد أوصت (سلامة وسلوم 2020؛ عاصي 2023) على ضرورة تحليل مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة مستمرة لتكون مواكبة لاحتياجات المجتمع، ومساهمة في بناء جيل متمكن وملتزم بالقيم.

من هنا ظهرت الحاجة إلى إجراء هذا البحث من أجل تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا.

أهداف الدراسة

1. إعداد قائمة بالركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا.
2. التعرف على درجة توافر الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

أهمية الدراسة

1. يعد هذا البحث استجابة لما توصي به الأبحاث والدراسات حول ضرورة مواكبة التطورات والمستحدثات المحلية والعالمية.
2. توجيه أنظار القائمين على المناهج إلى أهمية تضمين الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.
3. إثراء الميدان التربوي بأداة تحليل تتضمن الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد المواطن المنافس عالميًا.

4. إتاحة المجال لإجراء العديد من الدراسات المستقبلية المرتبطة ببرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا مما يساهم في تطوير مناهج التعليم بجميع المراحل الدراسية.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس هو:

كيف يمكن تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا؟

ويتطلب ذلك السؤال الإجابة على الأسئلة الفرعية الأتية:

1. ما الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا؟
2. ما درجة توافر الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط؟

مجال الدراسة وحدودها

عينة الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2023/1445، وبلغ عدد وحداته (8) وحدات، وعدد صفحاته (253) صفحة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا: (تطوير أساس تعليمي مرن ومتين للجميع، الإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا، إتاحة فرص التعلم مدى الحياة)..
- الحدود الزمانية والمكانية: تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2023، والذي يتكون من (8) وحدات هي: (الكون والأرض، الحضارات، التخطيط، العصر النبوي، عصر الخلفاء الراشدين، الهوية الشخصية، الأمن الوطني، الحوار) وعدد صفحاته (253).

منهج الدراسة

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وتم الاعتماد على أحد أسلوب تحليل المحتوى والذي يقوم على متابعة ورصد حدث معين أو ظاهرة من حيث المضمون والمحتوى للوصول إلى تعميمات ونتائج تفسر الواقع وطرق تطوير النتائج مستقبلاً (عليان ،2001).

مصطلحات الدراسة

- تحليل المحتوى:

عرفه الزويني، والعرنوسي، وحاتم (2013، 106) بأنه " مجموعة من الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية بما فيها من نصوص مكتوبة ورسومات وأفكار وصور متضمنة في الكتاب".

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا:

مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعميمات المتضمنة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية.

- برنامج تنمية القدرات البشرية:

هو أحد البرامج المستحدثة لرؤية المملكة العربية السعودية يستهدف تطوير قدرات جميع مواطني المملكة العربية السعودية وتحضيرهم بكفاءة عالية للمستقبل، وتمكينهم من المشاركة في التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية محلياً، وعالمياً (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021) .

وتتبنى الدراسة التعريف السابق إجرائيًا.

الدراسات السابقة

أعد العثمان (2019) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وتم إعداد قائمة تكونت من (18) فقرة لمهارات التفكير الأخلاقي ، وتم استخدام أداة تحليل للكتاب و أظهرت النتائج أن درجة توفر مهارات التفكير الأخلاقي جاءت بنسب متفاوتة ، حيث جاءت مهارة الحساسية الخلقية في المرتبة

الأولى بنسبة (38.37%)، يليها مهارة الاستدلال الخلقي بنسبة (22.29%)، يليها مهارة الاختيار الخلقي بنسبة (22.09%)، وجاءت مهارة الحكم الخلقي بنسبة (17.15%).

كما أعدت هليل (2019) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم إعداد أداة تحليل تكونت من (7) مهارات أساسية لمهارات التفكير المستقبلي، و (56) مهارة فرعية، وأظهرت النتائج أن مهارة التصور جاءت في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (26.52%)، ثم جاءت مهارة حل المشكلات في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (18.69%)، وجاءت في المرتبة الثالثة مهارة التقييم بنسبة بلغت (16.08%).

وقام أوزكارال (Ozkaral,2020) بدراسة هدفت إلى تحليل مناهج الدراسات الاجتماعية في تركيا ومانتيوبا، واستخدم الباحث المنهج النوعي، وتم تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية من ناحية (مجالات التعلم، المهارات، القيم، مخرجات التعلم)، وأظهرت النتائج وجود اختلافات في بنية المنهجين في مجال المهارات والقيم.

وأجرى بن عودة، والزيادات (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على المفاهيم السياحية الواجب تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، واستخدم الباحثين المنهج الوصفي، وتم إعداد أداة تحليل تكونت من (22) مفهوم، وأظهرت النتائج عدم وجود توازن في توزيع المفاهيم السياحية في مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة الأساسية العليا.

أعدت الردادي (2020) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تضمين قيم السلم المجتمعي في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وتم إعداد أداة التحليل تكونت من (40) قيمة، وأظهرت النتائج تضمين قيم السلم المجتمعي في مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة بنسبة تضمين بلغت (95%).

وأجرى سلامة، وسلوم (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توافر قيم المواطنة في محتوى أنشطة كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي، واستخدم الباحثين المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد أداة التحليل، وأظهرت النتائج أن قيم المواطنة جاءت في جميع الكتب بدرجة متوسطة، حيث بلغت في كتاب الصف الأول بنسبة (43%)، وفي كتاب الصف الثاني (51%)، وفي كتاب الصف الثالث (56%) وفي الصف الرابع (57%).

وأعدت المطيري (2020) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر متطلبات الأمن الفكري في منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد أداة تحليل المحتوى لتحليل عينة من كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني الثانوي، وأظهرت النتائج عدم التوازن بين متطلبات الأمن الفكري بمنهج الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية.

كما أعد الحربي (2021) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالمرحلة المتوسطة في ضوء قضايا التنمية المستدامة المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إعداد أداة التحليل تكونت من (26) قضية، وأظهرت النتائج أن نسبة توافر قضايا التنمية المستدامة جاءت متوسطة، حيث حصل البعد الاجتماعي على نسبة بلغت (25.58%)، وحصل البعد البيئي على نسبة بلغت (7.2%).

وأعد العطوي (2021) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تضمين محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي لقيم الشخصية الوطنية في ضوء برنامج تعزيز الشخصية الوطنية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم إعداد أداة التحليل تكونت من (72) قيمة، وأظهرت النتائج وجود تدني في تضمين قيم برنامج تعزيز الشخصية الوطنية.

وأعدت الغامدي (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على أبعاد المواطنة الرقمية المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وتم إعداد أداة التحليل، وأظهرت النتائج وجود تدني في تضمين أبعاد المواطنة الرقمية.

وأجرى القحطاني (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توافر متطلبات الأمن الفكري في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم إعداد أداة التحليل، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى تضمين متطلبات الأمن الفكري جاء بدرجة منخفضة جداً.

وقام خبراني، وعبد الرسول (2022) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تضمين القيم التربوية المستهدفة لمناهج التعليم العام في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي، وتم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، حيث تم إعداد أداة التحليل، وأظهرت النتائج توافر القيم التربوية المستهدفة لمناهج التعليم العام بدرجة كبيرة، حيث بلغت في النسبة في الفصل الدراسي الأول (43%)، وبلغت في الفصل الدراسي الثاني (57%).

وأجرى الكلابي، والجبوري (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توافر مكونات الهياكل المعرفية في محتوى كتب المرحلة المتوسطة، واستخدم الباحثين المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وتم إعداد أداة التحليل تكونت من الهياكل المعرفية (الحقائق، المفاهيم، التعميمات، المبادئ، القوانين، الاتجاهات، القيم، المهارات، النظريات)، وأظهرت النتائج أن توافر مكونات الهياكل المعرفية في كتاب الصف الثالث المتوسط جاء بدرجة مرتفعة.

وأعدت الكلثم (2022) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى تضمين أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة للمرحلة الابتدائية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إعداد بطاقة تحليل تكونت من أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة السبعة عشر، وأظهرت النتائج أن إجمالي تكرار أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة للمرحلة الابتدائية بلغت (310) مرة بمتوسط نسبة تضمين (33.3%).

وأعد عاصي، وحميدوش، وخميس (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، وتم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وتم إعداد أداة التحليل التي تكونت من (8) مؤشرات، وأظهرت النتائج إلى أن تضمين مهارات التفكير الناقد جاءت (9,02%) وهي نسبة ضعيفة.

كما أجرى العتيبي والبدور (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة، واستخدم الباحثين المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد أداة تحليل المحتوى تكونت من مفاهيم جودة الحياة، وأظهرت النتائج تضمين المفاهيم الفرعية لجودة الحياة بنسبة مرتفعة.

التعليق على الدراسات

1. أوجه الاتفاق: تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اعتمادها على تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية.
2. أوجه الاختلاف: تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من ناحية الهدف وهو تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا، وهذا لم تركز عليه الدراسات السابقة.

3. أوجه الاستفادة: استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة على تأكيد ها على أهمية تحليل المناهج الدراسية وتطويرها لمعرفة مدى مساهمتها في توظيف الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية والذي يعتبر من التوجهات الوطنية، كما وأظهرت الدراسات السابقة أن كتب الدراسات الاجتماعية تحتاج إلى تطوير بصفة مستمرة لمواكبة المستحدثات وتطلعات المستقبل.

أداة الدراسة والإجراءات المتبعة في الدراسة(المنهجية)

تم إعداد أداة التحليل وفقًا لما يلي:

1. تحديد الهدف من الأداة:

التعرف على درجة توفر الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

2. وحدة التحليل:

تم استخدام وحدة التحليل هي وحدة الفقرة، حيث سيتم تحليل المحتوى على أساسها بما تشمله من معلومات وعبارات سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة (لافي 2006).

وتم استخدام الوحدات التالية: محتوى الدرس، والصور والرسوم، والأشكال التوضيحية، ومحتوى الأنشطة التعليمية المصاحبة؛ إلى جانب الأهداف والخرائط والمعلومات الإثرائية، وتم استبعاد من التحليل مقدمة الكتاب وتقويم نهاية كل وحدة (الدخيل، 2005).

3. تحديد فئات التحليل:

تحددت فئة التحليل بفئة الفقرة للركائز حيث تم تحديدها بثلاث ركائز وهي تطوير أساس تعليمي متين ومرن للجميع، الإعداد لسوق العمل المستقبلي محلياً وعالمياً، إتاحة فرص التعلم مدى الحياة وتتضمن كل ركيزة عدد من المحاور الفرعية.

جدول رقم (1): عدد الركائز الاستراتيجية والمحاور الفرعية لبرنامج تنمية القدرات البشرية

م	الركائز الاستراتيجية	عدد المحاور الفرعية
1	تطوير أساس مرن ومتين للجميع.	41
2	الإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا.	21
3	إتاحة فرص التعلم مدى الحياة.	12
المجموع		**74**

4. صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة التحليل أتُبع الآتي:

أ. التحديد الدقيق لفئات التحليل ووحداته، وتعريف كل فئة تعريفًا دقيقًا واضحًا شاملاً.

ب. عرض أداة التحليل – بصورتها الأولية – على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بلغ عددهم (8) محكمين؛ وذلك للتأكد من انتماء ووضوح وصحة صياغة العبارات الإجرائية للمحاور الفرعية، وقد أجريت التعديلات المناسبة على الأداة وفقًا لآرائهم. وأصبحت الأداة جاهزة للتحليل.

4. ثبات الأداة:

هناك طريقتين لثبات التحليل هي:

أ. أن يقوم بتحليل المادة نفسها باحثان حيث يلتقي الباحثان في بداية التحليل للاتفاق على أسسه وإجراءاته، ثم ينفرد كل منهما لتحليل المادة موضوع الدراسة، ثم يلتقيان في نهاية التحليل لبيان العلاقة بين النتائج التي توصل كل منهما إليها لحساب معامل الاتفاق بين المحللين.

ب. أن يقوم الباحث نفسه بتحليل المادة مرتين بينهما فاصل زمني ومن ثم استخراج نتائج التحليل في المرحلتين الأولى والثانية كلًا على حدة، ثم تُقارن النتائج عن طريق حساب معامل الاتفاق بين التحليلين (الهاشمي وعطية، 2014).

واختارت الباحثتان الطريقة الأولى، ولتحديد معامل الثبات تم تطبيق معادلة هلوستي (Holsiti) (طعيمه،2004)، ويوضح الجدول الآتي قيم معامل ثبات التحليل.

جدول رقم (2): قيم معامل ثبات التحليل لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط

التحليل الأول	التحليل الثاني	مجموع التحليل الأول والثاني	عدد الفقرات المتفق عليها	معامل الثبات
261	301	562	301	0,93

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بلغت (0,93)، وبذلك تُعد درجة ثبات تحليل عالية.

5. الصورة النهائية للأداة:

تكونت الصورة النهائية لأداة التحليل من (3) ركائز استراتيجية هي: تطوير أساس تعليمي مرن ومتين للجميع ويضم (41) محورًا فرعيًا، الإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا ويضم (21) محورًا فرعيًا، إتاحة فرص التعلم مدى الحياة ويضم (12) محور فرعي، وبالتالي يصبح العدد الإجمالي للمحاور (74) محورًا فرعيًا، وتم صياغة هذه المحاور في صورة إجرائية تمهيدًا للتحليل.

6. إجراءات التحليل:

تمت قراءة كل موضوع من موضوعات المقرر على حدة قراءة متأنية، ثم حددت الباحثتان الفقرات في كل صفحة من صفحات المقرر، وأعطيت كل فقرة رقمًا يبدأ من (1) ثم يتبعها الترقيم بالتسلسل لجميع فقرات المقرر، وبلغ مجموع عدد فقرات الكتاب (817) فقرة.

النتائج والمناقشة

نتائج الإجابة على السؤال الأول: ما الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا؟

للإجابة عن هذا السؤال: تمت مراجعة برنامج تنمية القدرات البشرية، وفي ضوء ذلك تم التوصل إلى (3) ركائز استراتيجية هي تطوير أساس تعليمي مرن ومتين للجميع، الإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا، إتاحة فرص التعلم مدى الحياة، ويندرج تحتها (74) محورًا فرعيًا، وتم صياغة هذه المحاور في صورة إجرائية ويوضح الجدول الآتي ذلك.

جدول رقم (3): المحاور الفرعية للركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية

الركائز	م	المحاور الفرعية
الركيزة الأولى: تطوير أساس تعليمي متين ومرن للجميع	أ) غرس قيم الانتماء الوطني:	
	1	يستعرض المحتوى تاريخ المملكة العربية السعودية.
	2	يهتم المحتوى بالاعتزاز بالرموز الوطنية.
	3	يشير المحتوى إلى مكانة المملكة ودورها الاستراتيجي.
	4	يشجع المحتوى على المشاركة في الأنشطة والاحتفالات الوطنية.
	5	يهتم المحتوى بضرورة المحافظة على الإرث الحضاري والإسلامي للمملكة.
	6	يشجع المحتوى على المشاركة في المبادرات والأعمال التطوعية.
	7	يركز المحتوى على الاعتزاز باللغة العربية وحفظ مكانتها.
	ب) غرس قيم المواطنة العالمية:	
	8	يستعرض المحتوى المنظمات الدولية وطبيعة أدوارها.
	9	يهتم المحتوى بالتعريف بالقضايا المحلية والدولية.
	10	يتناول المحتوى أبرز الكيانات الاقتصادية العالمية.
	11	يؤكد المحتوى على أهمية المحافظة على البيئة ومواردها.
	12	يشير المحتوى إلى ضرورة التعرف على ثقافات الشعوب الأخرى .
	13	يستعرض المحتوى جهود المملكة في الاهتمام بحقوق الإنسان.

الركيزة الأولى "تطوير أساس تعليمي مرن ومتين للجميع"	14	يبرز المحتوى جهود المملكة في تقديم المساعدات للدول التي تتعرض للكوارث والأزمات.
	15	يعزز المحتوى ثقافة الحوار واحترام الأخرين.
	ج) غرس قيم الوسطية والاعتدال:	
	16	يسعى المحتوى إلى التوعية بآثار التيارات المتطرفة.
	17	يستعرض المحتوى جهود المملكة في الحد من التيارات المتطرفة.
	18	يهتم المحتوى بإبراز الحلول التي تعالج التطرف والغلو في السلوك.
	19	يتناول المحتوى قيم التسامح والتعايش.
	20	يؤكد المحتوى على ضرورة احترام الأديان والشعوب.
	21	يشير المحتوى إلى مواقف المملكة في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال.
	22	يعزز المحتوى تطبيق قيم الوسطية والاعتدال في الحياة اليومية.
	د) الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين:	
	23	يركز المحتوى على تنمية مهارات التفكير الناقد.
	24	يهتم المحتوى بتنمية التفكير الإبداعي.
	25	يركز المحتوى على تنمية مهارة حل المشكلات.
	26	يهتم المحتوى بتنمية المهارات الرقمية .
	27	يركز المحتوى على استخدام مصادر التعلم.
	28	يركز المحتوى على تنمية مهارة التواصل الفعال.
	هـ) الاهتمام بتنمية الذات والمجتمع:	
	29	يهتم المحتوى بتنمية مهارة التخطيط.
	30	يشجع المحتوى على التعبير عن الآراء والأفكار .
	31	ينمي المحتوى روح المبادرة والإنتاجية.
	32	يشير المحتوى إلى أهمية المحافظة على الصحة العامة.
	33	يشجع المحتوى على المثابرة والاجتهاد.
	34	يركز المحتوى على أهمية الانضباط والإتقان.
	35	يتناول المحتوى دور الأسرة في دعم الأبناء.
	36	يؤكد المحتوى على أهمية الروابط الأسرية والمجتمعية.
	و) إتاحة التعليم للجميع:	
	37	يركز المحتوى على تحقيق فرص متكافئة للتعليم.
	38	يشير المحتوى إلى دور المملكة في الاهتمام بجميع فئات التعليم.
	39	يبرز المحتوى تعزيز بيئة التعلم والاهتمام بها.
	40	يستعرض المحتوى توسيع مجالات التعليم.
	41	يشير المحتوى إلى جهود المملكة في التحول الرقمي للتعليم.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

الركيزة الثانية: الإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا	أ) التركيز على المهارات المطلوبة في الثورة الصناعية القادمة:	
	42	يتناول المحتوى التقنيات الحديثة في الذكاء الاصطناعي.
	43	يشجع المحتوى على التعلم الذاتي.
	44	يستعرض المحتوى أهمية إدارة الوقت
	45	يركز المحتوى على تنمية مهارة اتخاذ القرار.
	46	يرشد المحتوى إلى مبادئ استخدام التقنية وأخلاقياتها.
	47	يعزز المحتوى ثقافة العمل الجماعي
	48	يشير المحتوى إلى متطلبات سوق العمل.
	ب) دعم التعليم التقني والمهني:	
	49	يركز المحتوى على الاهتمام بالالتحاق بالتعليم التقني والمهني.
	50	يشير المحتوى إلى أهمية التعليم التقني والمهني.
	51	يستعرض المحتوى تخصصات التعليم التقني والمهني.
	52	يتناول المحتوى الجهات التي تقدم التوجيه والإرشاد لدعم الخيارات المهنية.
	53	يشير المحتوى إلى دور التعليم التقني والمهني في تطوير المجتمع.
	54	يبرز المحتوى جهود المملكة في تطوير التعليم التقني والمهني .
	ج) الاهتمام بثقافة الابتكار وريادة الأعمال:	
	55	ينمي المحتوى ثقافة الابتكار.
	56	ينمي المحتوى ثقافة ريادة الأعمال.
	57	يستعرض المحتوى المراكز والجهات المهتمة بالابتكار.
	58	يستعرض المحتوى الجهات والمراكز المهتمة بريادة الأعمال.
	59	يتناول المحتوى السياسات التنظيمية والقانونية للابتكارات.
	60	يتناول المحتوى السياسات التنظيمية والقانونية لريادة الأعمال.
	61	يبرز المحتوى دور الابتكارات في تطوير المجتمع.
	62	يبرز المحتوى دور ريادة الأعمال في تنمية المجتمع.
الركيزة الثالثة: إتاحة فرص التعلم مدى الحياة	أ) الاهتمام بالمهارات المستقبلية:	
	63	ينمي المحتوى مهارة التفكير التأملي.
	64	يشجع المحتوى على تفعيل المشاركة المجتمعية .
	65	يتناول المحتوى ثقافة الوعي المالي والادخار.
	66	يركز المحتوى على تنمية حب القراءة والاطلاع .
	67	يشير المحتوى إلى مهارة المرونة والتعامل مع التغيرات.
	68	يؤكد المحتوى على أهمية تطوير المهارات.
	ب) إتاحة فرص التدريب خارج سوق العمل:	
	69	يستعرض المحتوى أهمية التدريب في صنع القرار الوظيفي.

الركيزة الثالثة: إتاحة فرص التعلم مدى الحياة	70	يشير المحتوى إلى الجهات التي تقدم الفرص التدريبية.
	71	يشجع المحتوى على التدريب لكسب الخبرات والمهارات العملية.
	72	يتناول المحتوى القوانين والتشريعات للتدريب قبل الالتحاق بسوق العمل.
	73	يؤكد المحتوى على دور التدريب في تنمية المجتمع.
	74	يشير المحتوى إلى جهود المملكة في إتاحة فرص التدريب للجميع.
المجموع الكلي: 74		

نتائج الإجابة على السؤال الثاني: ما درجة توافر الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال: تم تحليل محتوى الكتاب باستخدام أداة التحليل، لمعرفة عدد الركائز الاستراتيجية والمحاور الفرعية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا المتضمنة في محتوى الكتاب، ويوضح الجدول الآتي ذلك.

جدول رقم (4): نسب عدد الفقرات التي تضمنت الركائز الاستراتيجية والمحاور الفرعية في كتاب الصف الأول المتوسط

عدد الفقرات الكلية	عدد الفقرات التي تضمنت الركائز الاستراتيجية	النسبة المئوية %
817	301	%36.8

يتضح من الجدول السابق أن عدد الفقرات التي تضمنت الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بلغ (301) فقرة من أصل (817) فقرة وبنسبة (36.8%).

ولمعرفة درجة تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للركائز والمحاور الفرعية لبرنامج تنمية القدرات البشرية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل محور فرعي من محاور الركائز الاستراتيجية، ويوضح الجدول الآتي ذلك.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

جدول رقم (5): التكرارات والنسب للركائز الاستراتيجية والمحاور الفرعية لبرنامج تنمية القدرات البشرية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط

الركائز	م	المحاور الفرعية	متضمن	غير متضمن	التكرار	النسبة المئوية%
الركيزة الأولى "تطوير أساس تعليمي مرن ومتين للجميع"		**أ) غرس قيم الانتماء الوطني:**				
	1	يستعرض المحتوى تاريخ المملكة العربية السعودية.	-	×	0	%0.00
	2	يهتم المحتوى بالاعتزاز بالرموز الوطنية.	√	-	1	%0.33
	3	يشير المحتوى إلى مكانة المملكة ودورها الاستراتيجي.	√	-	4	%1.33
	4	يشجع المحتوى على المشاركة في الأنشطة والاحتفالات الوطنية.	-	×	0	%0.00
	5	يهتم المحتوى بضرورة المحافظة على الإرث الحضاري والإسلامي للمملكة.	√	-	5	%1.66
	6	يشجع المحتوى على المشاركة في المبادرات والأعمال التطوعية.	√	-	3	%1.00
	7	يركز المحتوى على الاعتزاز باللغة العربية وحفظ مكانتها.	√	-	5	%1.66
		ب) غرس قيم المواطنة العالمية:				
	8	يستعرض المحتوى المنظمات الدولية وطبيعة أدوارها.	-	×	0	%0.00
	9	يهتم المحتوى بالتعريف بالقضايا المحلية والدولية.	√	-	2	%0.66
	10	يتناول المحتوى أبرز الكيانات الاقتصادية العالمية.	-	×	0	%0.00
	11	يؤكد المحتوى على أهمية المحافظة على البيئة ومواردها.	√	-	2	%0.66
	12	يشير المحتوى إلى ضرورة التعرف على ثقافات الشعوب الأخرى.	√	-	10	%3.32
	13	يستعرض المحتوى جهود المملكة في الاهتمام بحقوق الإنسان.	√	-	4	%1.33
	14	يبرز المحتوى جهود المملكة في تقديم المساعدات للدول التي تتعرض للكوارث والأزمات.		×	0	%0.00
	15	يعزز المحتوى ثقافة الحوار واحترام الأخرين.	√	-	31	%10.30
		ج) غرس قيم الوسطية والاعتدال:				
	16	يسعى المحتوى إلى التوعية بآثار التيارات المتطرفة.	√	-	6	%1.99
	17	يستعرض المحتوى جهود المملكة في الحد من التيارات المتطرفة.	√	-	3	%1.00
	18	يهتم المحتوى بإبراز الحلول التي تعالج التطرف والغلو في السلوك.	√	-	2	%0.66
	19	يتناول المحتوى قيم التسامح والتعايش.	√	-	3	%1.00
	20	يؤكد المحتوى على ضرورة احترام الأديان والشعوب.	√	-	2	%0.66
	21	يشير المحتوى إلى مواقف المملكة في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال.	-	×	0	%0.00
	22	يعزز المحتوى تطبيق قيم الوسطية والاعتدال في الحياة اليومية.	√	-	2	%0.66
		د) الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين:				
	23	يركز المحتوى على تنمية مهارات التفكير الناقد.	√	-	22	%7.31
	24	يهتم المحتوى بتنمية التفكير الإبداعي.	√	-	7	%2.33
	25	يركز المحتوى على تنمية مهارة حل المشكلات.	√	-	1	%0.33
	26	يهتم المحتوى بتنمية المهارات الرقمية.	√	-	3	%1.00
	27	يركز المحتوى على استخدام مصادر التعلم.	√	-	12	%3.99
	28	يركز المحتوى على تنمية مهارة التواصل الفعال.	√	-	5	%1.66

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

الركائز	م	المحاور الفرعية	متضمن	غير متضمن	التكرار	النسبة المئوية%
الركيزة الأولى "تطوير أساس تعليمي مرن ومتين للجميع"		**هـ) الاهتمام بتنمية الذات والمجتمع:**				
	29	يهتم المحتوى بتنمية مهارة التخطيط.	√	-	10	%3.32
	30	يشجع المحتوى على التعبير عن الآراء والأفكار.	√	-	22	%7.31
	31	ينمي المحتوى روح المبادرة والإنتاجية.	-	×	0	%0.00
	32	يشير المحتوى إلى أهمية المحافظة على الصحة العامة.	√	-	3	%1.00
	33	يشجع المحتوى على المثابرة والاجتهاد.	√	-	1	%0.33
	34	يركز المحتوى على أهمية الانضباط والإتقان.	√	-	4	%1.33
	35	يتناول المحتوى دور الأسرة في دعم الأبناء.	√	-	1	%0.33
	36	يؤكد المحتوى على أهمية الروابط الأسرية والمجتمعية.	√	-	6	%1.99
		و) إتاحة التعليم للجميع:				
	37	يركز المحتوى على تحقيق فرص متكافئة للتعليم.	-	×	0	%0.00
	38	يشير المحتوى إلى دور المملكة في الاهتمام بجميع فئات التعليم.	-	×	0	%0.00
	39	يبرز المحتوى تعزيز بيئة التعلم والاهتمام بها.	√	-	1	%0.33
	40	يستعرض المحتوى توسيع مجالات التعليم.	-	×	0	%0.00
	41	يشير المحتوى إلى جهود المملكة في التحول الرقمي للتعليم.	√	-	35	%11.63
		مجموع تكرارات محاور الركيزة الأولى	-	-	218	%39.64
		المتوسط الحسابي لمحاور الركيزة الأولى	-	-	5.30	-
الركيزة الثانية " الإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا"		**أ) التركيز على المهارات المطلوبة في الثورة الصناعية القادمة:**				
	42	يتناول المحتوى التقنيات الحديثة في الذكاء الاصطناعي.	-	×	0	%0.00
	43	يشجع المحتوى على التعلم الذاتي.	√	-	9	%2.99
	44	يستعرض المحتوى أهمية إدارة الوقت.	√	-	10	%3.32
	45	يركز المحتوى على تنمية مهارة اتخاذ القرار.	√	-	1	%0.33
	46	يرشد المحتوى إلى مبادئ استخدام التقنية وأخلاقياتها.	√	-	6	%1.99
	47	يعزز المحتوى ثقافة العمل الجماعي	√	-	2	%0.66
	48	يشير المحتوى إلى متطلبات سوق العمل.	-	×	0	%0.00
		ب) دعم التعليم التقني والمهني:				
	49	يركز المحتوى على الاهتمام بالالتحاق بالتعليم التقني والمهني.	-	×	0	%0.00
	50	يشير المحتوى إلى أهمية التعليم التقني والمهني.	-	×	0	%0.00
	51	يستعرض المحتوى تخصصات التعليم التقني والمهني.	-	×	0	%0.00
	52	يتناول المحتوى الجهات التي تقدم التوجيه والإرشاد لدعم الخيارات المهنية.	-	×	0	%0.00
	53	يشير المحتوى إلى دور التعليم التقني والمهني في تطوير المجتمع.	-	×	0	%0.00
	54	يبرز المحتوى جهود المملكة في تطوير التعليم التقني والمهني.	-	×	0	%0.00

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

الركائز	م	المحاور الفرعية	متضمن	غير متضمن	التكرار	النسبة المئوية%
الركيزة الثانية " الإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا"		**ج) الاهتمام بثقافة الابتكار وريادة الأعمال:**				
	55	ينمى المحتوى ثقافة الابتكار.	-	×	0	%0.00
	56	ينمى المحتوى ثقافة ريادة الأعمال.	-	×	0	%0.00
	57	يستعرض المحتوى المراكز والجهات المهتمة بالابتكار.	√	-	1	%0.33
	58	يستعرض المحتوى الجهات والمراكز المهتمة بريادة الأعمال.	-	×	0	%0.00
	59	يتناول المحتوى السياسات التنظيمية والقانونية للابتكارات.	-	×	0	%0.00
	60	يتناول المحتوى السياسات التنظيمية والقانونية لريادة الأعمال.	-	×	0	%0.00
	61	يبرز المحتوى دور الابتكارات في تطوير المجتمع.	√	-	1	%0.33
	62	يبرز المحتوى دور ريادة الأعمال في تنمية المجتمع.	√	-	1	%0.33
		مجموع تكرارات محاور الركيزة الثانية	-	**-**	31	%10.28
		المتوسط الحسابي لمحاور الركيزة الثانية	-	**-**	%1.47	-
الركيزة الثالثة " إتاحة فرص التعلم مدى الحياة"		**أ) الاهتمام بالمهارات المستقبلية:**				
	63	ينمى المحتوى مهارة التفكير التأملي.	-	×	0	%0.00
	64	يشجع المحتوى على تفعيل المشاركة المجتمعية.	-	×	0	%0.00
	65	يتناول المحتوى ثقافة الوعي المالي والادخار.	-	×	0	%0.00
	66	يركز المحتوى على تنمية حب القراءة والاطلاع.	√	-	46	%15.28
	67	يشير المحتوى إلى مهارة المرونة والتعامل مع التغيرات.	√	-	3	%1.00
	68	يؤكد المحتوى على أهمية تطوير المهارات.	√	-	3	%1.00
		ب) إتاحة فرص التدريب خارج سوق العمل:				
	69	يستعرض المحتوى أهمية التدريب في صنع القرار الوظيفي.	-	×	0	%0.00
	70	يشير المحتوى إلى الجهات التي تقدم الفرص التدريبية.	-	×	0	%0.00
	71	يشجع المحتوى على التدريب لكسب الخبرات والمهارات العملية.	-	×	0	%0.00
	72	يتناول المحتوى القوانين والتشريعات للتدريب قبل الالتحاق بسوق العمل.	-	×	0	%0.00
	73	يؤكد المحتوى على دور التدريب في تنمية المجتمع.	-	×	0	%0.00
	74	يشير المحتوى إلى جهود المملكة في إتاحة فرص التدريب للجميع.	-	×	0	%0.00
		مجموع تكرارات محاور الركيزة الثالثة.	-	**-**	52	%17,28
		المتوسط الحسابي لمحاور الركيزة الثالثة	-		%4,33	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1. حصلت الركيزة الأولى "تطوير أساس تعليمي مرن ومتين للجميع" على المرتبة الأولى في الركائز من ناحية أعلى نسبة تضمين و الأكثر تكراراً في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بمجموع تكرارات بلغت (218)، شكلت ما نسبته (39,64%)، بمتوسط حسابي بلغ (5,30)، حيث تعتبر درجة التضمين متوسطة، تركزت التكرارات في المرتبة الأولى في المحور الفرعي (الاهتمام بمهارات

القرن الحادي والعشرين) بما نسبته (16,62%)، و جاء المحور (غرس قيم المواطنة العالمية) بالمرتبة الثانية بنسبة (16,26%)، أما محور (الاهتمام بتنمية الذات والمجتمع) حصل على المرتبة الثالثة بنسبة (15,61%)، وفي المرتبة الرابعة حصل محور (إتاحة التعليم للجميع) على نسبة (11,96%)، و(غرس قيم الوسطية والاعتدال)على نسبة(5,97%)وفي المرتبة الأخيرة حصل المحور (غرس قيم الانتماء الوطني) على نسبة(4,98%).

2. حصلت الركيزة الثالثة " إتاحة فرص التعلم مدى الحياة" على المرتبة الثانية في الركائز من ناحية نسب التضمين والتكرار في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، بمجموع تكرارات بلغ (52)، شكلت ما نسبته (17,28%)، وبمتوسط حسابي بلغ (4,33%) وتعتبر درجة التضمين متوسطة، واجتمعت التكرارات في المحور (الاهتمام بالمهارات المستقبلية)، وبالتحديد في فقرة (يركز المحتوى على تنمية حب القراءة والاطلاع) حيث بلغت نسبة تضمينها (15,28%) وانعدمت التكرارات في محور (إتاحة فرص التدريب خارج سوق العمل).
3. حصلت الركيزة الثانية " الإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا" على المرتبة الثالثة والأخيرة في الركائز من ناحية نسب التضمين والتكرار في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، وبلغ مجموع التكرارات (31) شكلت ما نسبته (10,28%) بمتوسط حسابي بلغ (1,47%) وتعتبر درجة التضمين منخفضة جدا، حيث حصل المحور (التركيز على المهارات المطلوبة في الثورة الصناعية القادمة) على المرتبة الأولى بما نسبته (9,29%) وتركزت في الفقرتين (يستعرض المحتوى أهمية إدارة الوقت) والتي حصلت على (3,32%) ، وفقرة (يشجع المحتوى على التعلم الذاتي) بنسبة (2,99%)، يليه محور (الاهتمام بثقافة الابتكار وريادة الأعمال) على نسبة (0,99%)، و انعدمت التكرارات في محور (دعم التعليم التقني والمهني).

ومما سبق نجد أن عدد المحاور الفرعية التي تضمنها محتوى كتاب الصف الأول المتوسط بلغ (42) محور بمجموع (56,7%) مع اختلاف نسب تضمينها حيث حصلت الركيزة الأولى "تطوير أساس تعليمي مرن ومتين للجميع" على نسبة تضمين بلغت (39,64%) حيث تعتبر نسبة تضمين متوسطة، و يمكن تفسير ذلك إلى عدم تركيز مؤلفي مناهج الدراسات الاجتماعية لبعض ماورد في برنامج تنمية القدرات البشرية(2021) حول ضرورة غرس مهارات القرن الحادي والعشرين و غرس قيم الانتماء الوطني، و قيم المواطنة العالمية، وقيم الوسطية والاعتدال ، كما بررت الباحثتان أيضا أن سبب اختلاف نسب التضمين للمحاور الفرعية للركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية ربما يرجع

إلى اختلاف طبيعة الوحدات الدراسية التي تناولها كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط والبالغ عددها (8)؛ حيث ركزت على التاريخ بثلاثة وحدات دراسية، وعلم النفس بوحدتين دراسيتين ، ووحدة واحدة فقط لعلم الجغرافيا ، وعلم الاجتماع و التربية الوطنية، وهذا أدى إلى عدم وجود التوزان في تضمين المحاور في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، وكما حصلت الركيزة الثانية (الإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا) على نسبة تضمين بلغت (10,28%) بمتوسط حسابي بلغ (1,47%)، وتعتبر أقل نسبة تضمين، وتفسر الباحثتان ذلك إلى عدم اهتمام مؤلفي مناهج الدراسات الاجتماعية بأهمية التعريف والتوجيه المبكر للمتعلمين بمتطلبات سوق العمل، وهذا لا يتوافق مع برنامج تنمية القدرات البشرية(2021) والذي يركز على أهمية توفير التوجيه والإرشاد لدعم الخيارات المهنية لدى المتعلمين لتحسين عملية صنع القرار الوظيفي في المستقبل، كذلك لا يتوافق مع ما ورد أيضًا في رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في محور (اقتصاد مزدهر) حول ضرورة تطوير منظومة التعليم لتساهم في دفع عجلة الاقتصاد وذلك من خلال إعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل وتلبي احتياجات سوق العمل، كذلك أكدت بعض الدراسات السابقة(الحازمي ، و باعجاجة ،2022) على أهمية دور المناهج في تحسين مخرجات العملية التعليمية وجعلها مفيدة ومناسبة لاحتياجات سوق العمل، و إعداد جيل متوافق مع متطلبات التنمية والثورة الصناعية الرابعة وما بعدها، وحصلت الركيزة الثالثة " إتاحة فرص التعلم مدى الحياة" على نسبة تضمين بلغت (17,82%)، وبمتوسط حسابي بلغ (4,33%)، حيث تعتبر نسبة تضمين متوسطة، ويتوافق ذلك مع ما جاء في الإطار الوطني لمناهج التعليم العام(2022) والمتمثل في ضرورة دعم التعلم مدى الحياة والذي يسعى إلى توفير المنهج للمعارف والمهارات والقيم التي تجعل المتعلم نشط و إيجابي شغوفًا بما يتعلمه ومسؤولاً عنه ، يُعتمد عليه في بناء معارفه وقدراته من مصادر تعلم موثوقة ومتنوعة طوال حياته.

توصيات الدراسة

1. ضرورة مراجعة مناهج الدراسات الاجتماعية بجميع مراحل التعليم العام للتعرف على درجة تضمينها للركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية.
2. ضرورة الاهتمام بتوفير المهارات والقيم واحتياجات سوق العمل المحلية والعالمية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بصورة تساعد المتعلمين على تحقيق التنافسية العالمية التي تسعى لها رؤية المملكة العربية السعودية 2030 متمثلة في برنامج تنمية القدرات البشرية.

الدراسات المستقبلية المقترحة

1. تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم المختلفة في ضوء الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا.
2. تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم المختلفة في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية لإعداد مواطن منافس عالميًا.
3. دراسة عن تضمين الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية في محتوى مقررات دراسية أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- برنامج تنمية القدرات البشرية. (2021). مسترجع من: https://www.vision2030.gov.sa/media/es1pkuvo/hcdp-delivery-plan_ar.pdf بتاريخ 9نوفمبر 2023.
- بن عودة، رغدة هلال، والزيادات، ماهر مفلح. (2020). تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء المفاهيم السياحية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/1171947
- الحازمي، علي، وباعجاجة، سالم (13،2022 أبريل) اقتصاديان، تطوير المناهج يدعم إعداد أجيال تناسب متطلبات التنمية وسوق العمل، صحيفة سبق، https://sabq.org/saudia/%D8%A7%D9%82%D8%AA%D8%B5%D8%A7%D8%AF
الحربي، عبد الرحيم نويجع. (2021). تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالمرحلة المتوسطة في ضوء قضايا التنمية المستدامة المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، (3) 189، 96-145.
- الحماد، توفيق. (2014). تقويم محتوى كتاب اللغة الإنجليزية (English for Saudi Arabia) للصف الأول الثانوي في ضوء متطلبات استراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك خالد، مسترجع من https://kku.dar.medad.com/ar/dar/tqwym-mhtwy-ktab-allght-alanjlyzyt-english-saudi-arabia-llsf-alawl-althanwy-fy-dw-mttlbat

- خبراني، مريم حسين، وعبد الرسول، شريف عبد الله. (2022). تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي في ضوء القيم التربوية المستهدفة لمناهج التعليم العام. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جازان، مسترجع من:
https://search.mandumah.com/Record/132733
- الدخيل، محمد عبد الرحمن. (2005). تقويم محتوى كتب المواد الاجتماعية بالصفين الثاني والثالث لتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، مسترجع من:
https://search.mandumah.com/Record/32509
- الردادي، رانية ناصر. (2020). دراسة تحليلية لمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم السلم المجتمعي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (64)،17، 98-144.
- رؤية المملكة العربية السعودية2030. (2016م). نبذة حول الرؤية. تم استرجاعها بتاريخ 2024/11/4م من http://vision2030.gov.sa
- زواتية، شهد نعيم. (2021). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسي في ضوء الأهداف العامة لتدريسها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، مسترجع من:
https://repository.najah.edu/items/f25fa834-4096-401e-8bb7-ff9275953714
- الزويني، ابتسام، والعرنوسي، ضياء، وحاتم، حيدر. (2013). المناهج وتحليل الكتب. دار صفاء: عمان، الأردن.
- سلامة، مروة، وسلوم طاهر. (2020). تحليل محتوى أنشطة التعلم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء قيم المواطنة. مجلة جامعة حماة، (3)، 17، 1-22.
- الشهلوب، صلاح فهد. (2021). تنمية القدرات البشرية قيمة عالية للاقتصاد الوطني، صحيفة الاقتصادية، 19 سبتمبر 2021، مسترجع من:
https://www.aleqt.com/2021/09/18/article_2173331.html
- طعيمة، رشدي أحمد. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه. أسسه. استخداماته، مصر: دار الفكر العربي.

- طنطاوي، رباب حسن عبد الحكيم. (2022). دور الجامعة في تنمية القدرات البشرية للطلاب وعلاقاته بالتحديات المستقبلية في ضوء رؤية المملكة 2030 (جامعة جازان كنموذج)، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 6، (29)،29-70.
- عاصي، نغم محمد، وحميدوش، أنور، وخميس، فاطمة الزهراء. (2023). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الناقد. مجلة جامعة البعث-سلسلة العلوم التربوية، 45(2) ،47-80.
- العتيبي، دلال خالد، والبدور، أحمد حسن. (2023). درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، (25)، 135-151.
- العثمان، ناصر عثمان. (2019). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي، المجلة السعودية للعلوم التربوية، الرياض، (63)، 73-89.
- العرفج، عبير، والهملان، سعاد. (2020). مدى تضمين كتاب الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية للمتطلبات الاجتماعية والبيئة المحلية (الواقع والتطوير)، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 4، (9)، 1-24.
- العطوي، نوره بنت سليم عيد، والسعدون، بتول بنت عبد العزيز. (2021). تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء برنامج تعزيز الشخصية الوطنية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 137، 311 - 328.
- عليان، ربحي مصطفى. (2001). البحث العلمي أسسه مناهجه وأساليبه إجراءاته. الأردن: بيت الأفكار الدولية.
- الغامدي، نورة محمد، والسعدون، بتول عبد العزيز. (2021). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (136)، 425-445.
- فرج، ريهام، ويونس، فتحي. (2019). تحليل محتوى كتاب اللغة العربية (تواصل) للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019/2018، مجلة الجمعية المصرية القراءة والمعرفة، 210، 15-83.

- القاسمي، رائدة أحمد. (2022). سمات الطالب المنافس عالمياً في الرياضيات في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية بالمملكة العربية السعودية، مجلة تربويات الرياضيات، 25، (6)،8-45.
- القحطاني، هناء عوض يحيى، والسعدون، بتول بنت عبد العزيز. (2021). تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الأمن الفكري. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 137، 465 - 488.
- قطيط، عدنان محمد. (2020). الارتقاء بمؤشرات التنافسية للتعليم ما قبل الجامعي في مصر، سناريوهات استهدافية. دراسات تربوية واجتماعية. (26)، 30-95.
- الكلابي، فراس ناصر، والجبوري، سعد شديد. (2022). تحليل محتوى كتب الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة على وفق الهياكل المعرفية. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة كربلاء، مسترجع من: https://uokerbala.edu.iq/archives/research-paper/%D8%A7-2
- الكلثم، مها إبراهيم. (2022). مستوى تضمين أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة للمرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية،30(1)،291-322
- لافي، فتحية علي. (2006). تقويم محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في ضوء القضايا والمشكلات المستقبلية بمحافظة شمال سيناء. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر، (7)، 64- 48.
- المطيري، نورة سليمان عيد. (2020). تقويم منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في ضوء متطلبات الأمن الفكري في المرحلة الثانوية، مجلة البحث العلمي في التربية، (21)،254-295.
- الهاشمي، عبد الرحمن، عطية، محسن علي. (2014). تحليل مضمون المناهج المدرسية. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- هليل، ريما راشد. (2019). تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة على طالبات الصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. مجلة كلية التربية، (35)، 1،1-27.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2022). الإطار الوطني لمعايير المناهج بالمملكة العربية السعودية. الرياض. تم الاسترجاع من: https://etec.gov.sa/news/432

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ozkaral, T., (2020). Analysis of Social Studies Curricula in Turkey and Manitoba. *Journal of International Eurasian Education and Culture*, 10 (5),1437-1471.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

خصائِص التّراكيب في شِعر الأضياف في حَماسِة أبي تمام: دِراسة تَحليليّة بلاغيّة

خضر جرايسة
ماجستير في اللغة العربية وآدابها، كلية اللغة العربية وآدابها، جامعة بيرزيت، دولة فلسطين
khader_jarayseh@hotmail.com

مُلخص البَحث

إنّ هذه الدّراسة تَهدف لِتطبيق القواعد البلاغيّة، والدَلاليّة في باب الأضياف مِن ديوان الحماسة لأبي تمام، وقد ركّز على التّراكيب البَلاغيّة ذات الأنماط المُختلفة مِن خِلال العلاقة بين المُسند، والمُسند إليه، سواء أكان في الإسناد الحقيقي، أو المجازي، وكذلك أضرب الخَبر، ومؤكداته، والإنشاء الطلبي، وغير الطلبي، وخصائص أجزاء الجُملة، منها: (القصر، والحَذفُ، والذّكر)، ويُناقش في كُلّ مَوضوع الأغراض البلاغيّة التي حملتها تِلك التّراكيب، فقد غاصَ النّحويونَ في أعماق الشّعر ومَضامينه؛ لأنّ الشّعر ظاهرة جمالية تأتي مِن اللُغة، الّتي تتشكل فيها عبقريّة الإنسان، فانطَلق العلماءُ، والنّحويون باحثين في مُفردات الشّعر، ودلالاته الإيحائيّة؛ مِن أجل الوصول إلى جوهره، وتُناقش هذه الدراسة بَعض القواعد النحوية؛ لِما امتازت بِه اختياراتُه مِن جودة في الحكمة، والبلاغة، حيثُ كان أبو تمام ظاهرة بارزة، فَشَغَل اللغويينَ في شِعره مِن دِراسات، وأبحاث.

الكلمات المفتاحيّة: بلاغـة، دلالات، إسناد، أضياف، إنشاء، قصر، شعر.

Characteristics of Structures in the Poetry of Guests in Abu Tammam's Hamasa: An Analytical Rhetorical Study

Khader Jarayseh
Master's degree in Arabic Language and Literature, Faculty of Arabic Language and Literature, Birzeit University, State of Palestine
khader_jarayseh@hotmail.com

Research Summary

This study aims to apply rhetorical and semantic rules to the "Chapter of Guests" in Abu Tammam's Ḥamāsah. It focuses on rhetorical structures with different patterns through the relationship between the predicate and the subject, whether in literal or

metaphorical predication, as well as the types of information, affirmations, imperative and non-imperative constructions, and the characteristics of sentence components, including: (restriction, omission, and mention). The study discusses the rhetorical purposes carried by these structures. Grammarians have delved deep into poetry and its meanings, as poetry is an aesthetic phenomenon that stems from language, reflecting human genius. Scholars and grammarians have explored the vocabulary and suggestive meanings of poetry to uncover its essence. This study also addresses some grammatical rules, given the high quality of Abu Tammam's choices in wisdom and eloquence. Abu Tammam was a prominent figure, engaging linguists with his poetry through various studies and research.

Keywords: Rhetoric, Semantics, Predication, Guests, Imperative, Restriction, Poetry.

المُقدّمة

إنّ العَمل البَلاغي قائِم على استحسان اللفظ، أو استهجانِه، ودِراسة الشّعر تَقوم بِناءً على ما يَجِدُهُ الدّراس في نَفسه، فِلذَلك يَبحث عن الأسباب مِن خِلال كُل ما يَتصل ببنية الشّعر واللغة، والأدب، فيتفقد اللغة، والرموز، والصّور، فخصائِص التّراكيب تهتم بترابط الجانب اللغوي للبناء النّصي، فجاء هذا البَحث بشاعرٍ جمع الشّعر الّذي يمتاز بجزالة الألفاظ، وجمال التّشبيه، وحُسن التّركيب، إنّه شاعرٌ بَرز في العَصر العباسي، ألا وهو حبيب بن أوس الطائي، المُلقب بـ(أبي تمام)، الّذي بَرز في حماسته، فاعتبرهُ مَوضوعه الخاص، لِذلك ألّف ديواناً سَمّاهُ ديوان الحماسة، ونُشير إلى مواكبته عصراً يَهتمُّ جمهوره بالمقطوعات القصيرة، فأخذ يَجمع الأشعار مِن مُختلف العصور، رتبها لأبواب حَسب المعاني الشّعرية، ومِن هذه الأبواب كان باب الأضياف، الّذي سيُعنى به هذا البَحث مِن خِلال دراسة خصائص التراكيب فيه دراسةً تحليليّة، من خلال تَطبيق الجانب البلاغي، فيأتي بمفهوم خصائص التراكيب عند البلاغيين، ومنها الجُملة الاسميّة، والفعليّة، وأغراضهما البلاغيّة، وما يندرج مِنها كالتقديم، والتأخير، والتّعريف، والتّنكير، ويأتي بعدها خصائص الإسناد الخبري والإنشائي في شعره، كأضرب الخبر ومؤكداته، وأغراضه، ثُمّ الإسناد الحقيقي والإسناد المجازي، يليها الإنشاء الطلبي، وغير الطلبي، كما يتناول خصائص أجزاء الجملة، ومنها: خصائص الذكر والحذف، ثُمّ طرق القصر، وأقسامها، ودلالاتها البلاغية؛

وذَلك لبيان اختياراته الشّعريّة الّتي جاءت بأبيات بينت المفهوم إلى جوانب، وأبعاد دلاليّة كثيرة؛ مِن أجل بيان المعنى المُراد مِن القَصيدة، ولِنقل أفكار أخرى عَن كَرم العَرب وضيافتهم، والأخلاق التّي اتّصفوا بها آنذاك.

أهداف الدّراسة

جاءت الأهميّة في عدّة نقاط بارزة، وهي:

1. بيان السمات البارزة لأسلوب أبي تمام، في اختياراته المُرتبطة بين الشعر والشاعر، للوصول إلى أنّ تلك المُختارات كانت صورة صادقة لِمُتطلبات الذوق العام.
2. الكشف عَن الخصائص التّركيبيّة للتراكيب اللغويّة، وهي العمليّة الإسناديّة بين المُسند، والمُسند إليه، وارتباط الجُـــمل زمنياً.
3. محاولة الوصـول إلى بـلاغة أبي تمام في اختـياراته للأبــيات الشّعــريّة، حَســب تراكـيبها.
4. الوقوف على مقاصد المُتكلم، وما تُريد النّصوص الوصول إليه، سواء أكان مِن المَعاني الإضافيّة، حتّى وإن كانت بطريقة فنيّة، أو تلميـحيّة.
5. إبراز الأساليب المُستخدمة في خصائص التّركيب، وما تُريد أن توصِلَهُ للمُتلقي عَن باب الأضياف في شِعر الحماسّة.

أهميّة الدّراسة

تَكمن أهميّة هذا الموضوع في النّقاط الآتية:

- **أولًا:** التّركيز على الجانب البلاغي في إبراز المَعنى، وإثراءه، وإظهار جوانبه الخفيّة، ودَلالته المُتعددة.
- **ثانيًا:** يُركز على حماسة أبي تمام في باب الأضياف، إذ أنّه يَمتلك خصائص مُعيّنة ذات فائِدة في بناء تراكيبه، وذَلك مِن خِلال العودة إلى أحوال تلك التراكيب اللفظية، والمعنــوية، الّتي لها أثر واضح في سياق الكلام.
- **ثالثًا:** بيان الخصائِص الموجودة في بناء التراكيب، وتَحليل الأساليب، وإظهار أحوال صـــياغَتها.
- **رابعًا:** نقل خصائِص التّركيب من المجال النظري إلى المجال التّطبيقي، أي (العَـــــملي)، على بعض النصوص الشعرية في حماسة أبي تمام- باب الأضياف.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

مشكلة الدّراسة

يأتي هذا البحث مُركزًا على " خصائِص التّراكيب في حماسة أبي تمام باب الأضياف"، وقد عَمَد البَحث إلى التّحليل البلاغي، فيرى كيف جاءت الأبيات بليغة بعدّة أشكال ضِمنَ مفهوم الأضياف، والّذي ينبثق مِنه مفهوم الكَرم، والمديح، وحُسن السلوك، والجود، وهذا ما اتّصف العَرب بِه في ضيافتهم للقريب، والغَريب، وبِذلك نَجد أن أبا تمام اختار عدّة موضوعات ذات صلة بالأضياف، واختار أبلغها مِن حيثُ التّركيب الصّحيح نحوياً، وشموليّة المَعنى، ومِن هُنا ركّز البَحث على تَحليل الأبيات في جانب (عِلم المعاني)؛ وذَلك لِضـــــرورة الإجابةِ عن السؤالِ الرئيس: **ما أبرز خصائص التراكيب الّتي أراد أبو تمام إيصالها لنا بالمعنى البَلاغي المُتعلّق بالأضياف؟**

كما يُجيب على الأسئلة الفرعيّة:

- كيف وظفت اختيارات أبو تمام في ديوانه خصائص الإسناد الخبري والإنشائي؟
- كيف وظفت اختيارات أبو تمام لخصائص أجزاء الجملة في ديـــــــــوانه؟
- هل تتبع أبو تمام أسلوباً مُعيناً في اختياراته تَشمل النّاحية النحويّة والبلاغيّة معاً؟
- لماذا وظّف أبو تمام الأغراض البلاغيّة في ديوانه؟ وما أبرز أهـــــــدافها؟

الدّراسات السّابقة

بعدَ الاطّلاع على دراساتٍ حولَ خصائِص التّراكيب بشكل عام، أو في بعض الدواوين الشّعريّة، الّتي تناولتها مِن النّاحية البَلاغيّة، أُجْمِلُ بَعض الدراسات، الّتي ناقشت الخصائصَ التركيبيَة بشكل خاص، **ومنها دراستان، وهما:**

- أسلوب الخَبر في ديوان محمد سعيد العباسي: (دراسة تحليلية بلاغية)، للباحث محمد مكّي، المَنشور في جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا، عام 2015م، وهو بَحث مُقدّم لِنيل شهادة الماجستير، وتَكمن أهميّة هذا البَحث كونه تناول الشّعر العباسي مِن النّاحية التّحليلية البلاغية، للتعرف على القيم الفنيّة للشعر العباسي مِن خِلال أسلوب الخَبر، مثل: (أضرب الخبر ومؤكداته، والغرض الحقيقي للخبر، والأغراض البلاغية التي تُستفاد من السّياق)، وقَد أفدتُ مِن هذه الدّراسة في المَبحث الأوّل، فقد جاءت بالمعاني الأخرى المُستفادة من السياق، وعُرضت بطريقة مُتسلسلة ركّز فيها الباحث على أوجه الشبه، أو المُقارنة بينها، وبين الأبيات الأخرى، الّتي جاءت في ذات السّياق.

- **أسلوب القَصر في ديوان ابن سهل الأندلس:** (دراسة تحليلية بلاغية)، للباحث محمد نور رضا، المنشور في جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية في جاكرتا، عام 2008م، وهو بحث مقدم لنيل الدرجة الجامعية الأولى، وقد جاءت أهمية البَحث لكونه يوفر نماذج لتطبيق عِلم البَلاغة، وخاصّة في علم المعاني، أي القَصر، فقد جاء بتعريف القَصر، وأساليبه، ثُمّ أقسامه، وبِذلك فقد أفدتُ مِن هذه الدراسة في النماذج التّطبيقية لأسلوب القَصر، إذ أنه يَعرض الأبيات الشّعرية في ديوان ابن سهل الأندلسي، ويأتي بالمعاني الّذي جاء بها كل قسم من أقسام القَصر.

* ومِنها ما تناول هذه الخصائِص بمستوياتِها المُختلفة في ديوان أبي تمام عامّة، وقد جاءت **دِراسة واحدة وهي**:

- **حَماسة أبي تمام:** (دِراسة أسلوبيّة)، تأليف مُصعب علي إبراهيم السّكارنة، وهي عِبارة عَن رِسالة ماجستير في جامعة العلوم الإسلاميّة- عمان، عام 2014م، استطاع فيه هذا البَحت رَصد الظواهر الأسلوبيّة، تحت مستوياتها الثلاثة: (الصّوتي، التركيبي، الدّلالي)، والاستفادة مِن المناهج النقدية الّتي تدرس النّص مِن الخارج، خاصّة المَنهج التّاريخي، كما أنّه تناول عدّة ظواهر صوتيّة، وهي الوَزن، والإيقاع، ووصف البحور، والقافية، والتكرار، انتقالاً إلى الجانب التّركيبي مِن الدّيوان، حيث تَحليل الشّرط، والقسم، والحال، كما أنّه تَطرق إلى التشبيه، والاستعارة في تكوين الصّورة الفنيّة، وجاء واسعاً لِباب الحماسة، أما دِراستنا فستختص بباب الأضياف كجزء مِن شِعر الحماسة، وتتوسع فيه على جميع المستويات السابقة.

* وهناك دِراسات أخرى تناولت خصائِص التّركيب في قَصائِد، **ومِنها دِراسة واحدة، وهي**:

- **الأسلوب الخَبري ولإنشائي في قَصيدة بعينك للخنساء:** (دِراسة وصفيّة استقرائيّة)، لباحثة نادية حَناشي، المَنشور في جامعة العربي بن مهيدي في أم البواقي بالجزائِر، وهي دِراسة مُقدّمة لِنيل شهادة الماجستير، عام 2015م، فوصفت الباحثة الحالة النّفسيّة للخنساء، واستقراء الأحداث، ومِن ثّمّ استخراج الأساليب المُستعملة مِن الأبيات الشّعريّة، سواء أكانت خبريّة، أم إنشائيّة، وبالتالي فإنّ الدّراسة سارت على الجانب النّظري، والجانب التّطبيقي معاً في القَصيدة، وقد أفدتُ مِن هذه الدّراسة في المَبحث الثاني، الّذي ركزنا فيه على الجانب التّطبيقي كسائِر المباحث.

* ومِنها دِراسة أخرى جرى ذِكرها لأن هذا البَحث قد عاينها في الدّراسة مِن النّاحية التّطبيقية، وقد تناولت خصائِص التّراكيب بشكل خاص، **وقد جاءت دِراسة واحدة، وهي:**

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

- **دَلالة الحَذف وبلاغته في ديوان الحماسة البصريّة: (**دراسة تطبيقية تحليلية)، للكاتب (إلياس الهاشمي)، المنشور في جامعة أحمد مولاي في الجزائر، وقد تطرّق هذا البحث إلى ظاهرة الحذف التي شغلت حيّزاً كبيراً في الدّراسات البلاغية؛ نظرا لدقّة مسلكه، ولُطف مأخذه في إثارة حسّ المخاطب، والسّامع، وهذا مِن خِلال إيقاظ مشاعره، فيكون الكلام أوقع في النّفس، وما عالجه البحث ثلاثة مواضع للحذف، وهي: (أغراض حذف المسند إليه، ثمّ أغراض حذف المسند، ويليه أغراض حذف المفعول به)، وقد حُللت بَعض النّماذج من كلّ غرض في ديوان الحماسة، ومحاولة إبراز دلالته البلاغية.

سبب اختيار موضوع الدّراسة

إن اختيار هذا البَحث جاء بسبب البصمة الفنية المميزة لأبي تمام في اختياراته، الّتي جاءت بِجماليات خاصّة، في توظيف التّراكيب النّحويّة بدلالتها المُختلفة في ديوان الحَماسة لاستيعاب فِكرة الأضياف، وكرم العَرب في استقبال ضيوفهم آنذاك، فديوان الحَماسة قد امتازَ بِشهرة واسعة، جَعلت كِبار النُّقاد والباحثين يقومون بِعمل دِراسات عَنه، وهذا ما دَفع البَاحث لدراسته مِن ناحية خصائِص التّراكيب دَلاليّاً.

منهج الدّراسة

استخدم البحث المنهجَ الوصفي التّحليلي، فيصف حال العَرب إذا حلّ الضّيفُ عِندهم، ويوجّه رَسائِل مُباشرة لِمُقلّي الخَير، فإما ينصحهم، أو يَضرب لهم الأمثال، بأُناسٍ عُرفوا بالكَرم، وبالتالي فإنّه يَستعرض بَعص النماذج المُختارة مِن ديوان الحَماسة- باب الأضياف، مُبينًا دَلالة المعاني المُختلفة، مِن خِلال الأساليب البلاغية، ويستعرض كيفيّة قِراءة هذا الباب بمعناه الضّمني، فكل أسلوب يَكشف عَن مَعنى جديد يُشير إلى مَعلومة أخرى، أو حال مُعين.

مصطلحات الدراسة

خصائِص التّراكيب عِند البَلاغيين

إنّ التراكيب هي جمع لِكلمة تركيب، واللفظ نوعان: (مفرد، ومركب)، ويقول عبد القاهر الجرجاني "الألفاظ لا تفيد حتى تؤلف ضرباً خاصاً ، ويُعمَد بها إلى وجه دون وجه من التركيب، والترتيب [1] "، **وعلم النّحو** هو العلم الّذي يدرس طريقة تركيب الكلام، ويُبين جواز التقديم، وامتناعه، ووجوبه، وجواز الحذف، وامتناعه، ويدرس

1- الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البـــــلاغة، ط1، تعليق: محمود محمد شاكر، القاهرة: مطبعة المدني، 1992م، ص4.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

التركيب من الناحية الثانية في علم المعاني، فإنه يدرس فيه ما يدرك به من معانٍ مختلفة زائدة على أصل المراد [2]، وكذلك مراعاة قواعد النحو، مرتبطة بالأغراض، مرتبة في الذكر وفق ترتيبها في النفس، ومن ناحية المعنى يفيد النظم معنى الترتيب والتنسيق على نهج معين، وبيان جهة إفادة اللفظ المعنى المطلوب، فميزة الكلام هي **النّظم،** والذي يعني أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعملَ على قوانينه، وأصوله ، وتعرف مناهجه التي نُهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسمت لك، فلا تُخلّ بشيء منها [3].

وعرّف السكاكي هذا العلم قائِلاً: (هو تتبّع خواص تراكيب الكلام في الإفادة[4]،هو علم يعرف به أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال[5]، وخصائص التراكيب يعني دراسة الجملة والجمل من خلال أجزائها التركيبية، ومفرداتها اللغوية، وعلاقة بعضها ببعض، مبيناً أسرارها البلاغيّة، وموضحاً وفاءَها لِمقتضيات المقام، والحال بما فيه حالة المتكلم النفسية [6]، ونحن نعلم شيئاً يبتغيه الناظم بنظمه غير أن ينظر في وجوه كل باب، وفروقه فينظر في **الخبر** إلى الوجوه التي تراها في قولك : (زيد منطلق، وينطلق زيد، ومنطلق زيد)، وفي **الشرط، والجزاء** إلى الوجوه التي تراها في قولك: (إن تخرج أخرج، وإخرجتَ خرجت، وإن تخرج فأنا خارج)، وفي **الحال** إلى الوجوه التي تراها في قولك: (جاءني زيد مسرعاً، وجاءني يسرع، وجاءني وهو مسرع)، وفي **الحروف** التي تشترك في معنى، فينفرد بخصوصية في ذلك المعنى ، فيضع كلاً من ذلك في خاص معناه، مثل أن يجيء بـ(ما) في نفي الحال، (لا) إذا أراد نفي الاستقبال، أمّا في **الجُمل** فيعرفَ موضع الفصل فيها من موضع الوصل، ثم يعرفَ فيما حقه الوصل، مثل: موضع الواو من موضع الفاء، ويتصرّف في التعريف، والتنكير، والتقديم، والحذف، والتكرار، والإضمار، والإظهار، فيصيبَ بكل من ذلك مكانه، ويستعمله على الصحة وعلى ما ينبغي له[7].

2- يُنظر: الشحات، محمد، دراسات تحليلية للفصاحة والبلاغة والإسناد، الرياض: مكتبة الملك فهد، 1998م، ص81.
3- يُنظر: الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ط3، تح: محمود محمد شاكر، القاهرة: مطبعة المدني، 1993م، صـ 82.
4- القزويني، جلال الدّين، تَلخيص المفتاح، ط1، باكستان: مكتبة البُشرى، 2010م، ص 86.
5- يُنظر: القزويني، جلال الدّين، الإيضاح في علوم البلاغة والمعاني والبيان والبديع، ط1، ج1 تح: إبراهيم شمس الدين، الرياض: مكتبة المعارف، 1997م، ص 27.
6- يُنظر: أبو موسى، محمد، خصائص التراكيب، ط2، القاهرة: مكتبة وهبة، 1980م، صـ43.
7- يُنظر: عبد الله، محمد، أصول النظرية البلاغية، ط2 القاهرة: مكتبة وهبة، 1996م، ص164.

هيكلية الدّراسة

جاء البحث بعنوان خصائص التراكيب في شعر الأضياف في حماسة أبي تمام: دراسة تَحليليّة بلاغية، فقد بدأ بملخص باللغة العربية، يليه مقدّمة، وثلاثة مباحث، ثمَّ خاتمة مع أبرز النتائج، يليهما توثيق المصادر والمراجع، وقد جاءت هيكليّة البحث الّتي اعتمدتها على النّحو الآتي:

المبحث الأوّل: إجراءات الدّراسة، وتشمل: (ملخص الدراسة، مقدمة الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، مشكلة الدراسة، أسئلة الدراسة، الدّراسات السّابقة، سبب اختيار الدراسة، منهجية الدراسة، مصطلحات الدراسة، هيكلية الدراسة)

المَبحث الثاني: خصائص الجُملة الاسميّة والفعليّة، وأغراضهما البلاغة، وفيه مطلبان:

المطلب الأوّل: الجملة الاسميّة والفعليّة، وخصـــــائصها البلاغيّة.

المَطلب الثاني: التقديم والتأخير والتعريف والتنكير وأغراضهما البلاغيّة.

المَبحث الثالث: خصائص الإسناد الخبري والإنشائي في شعره، وفيه (3 مطالب):

المطلب الأول: أضرب الخبر ومؤكداته، وأغراضه.

المطلب الثاني: الإسناد الحقيقي والإسناد المجازي

المطلب الثالث: الإنشاء الطلبي، وغير الطـــلبي.

المَبحث الرابع: خصائص أجزاء الجملة في شعره. وفيه مطلبان:

المطلب الأول: خصائص الذكر والحذف، وأغراضه البلاغيّة.

المطلب الثاني: طرق القصر، وأقسامها، ودلالاتها البلاغية.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

المَبحث الثاني: خصائص الجُملة الاسميّة والفعليّة في شعره

يَنقَسِمُ كَلامُ العَربِ لِقسمين، وهما: (الخَبرُ والإنشاء)، فالإنشاءُ إحداثٌ لِمعنى يُقارنه في الوجود، مِثل: (بِعتُ، وأعطيتُ، ومن أنتَ؟، وكَيفَ حالُكَ؟)، ومِن أقسامه الطّلب، (كالاستفهام، والأمرُ، والنّهي)، أمّا الخَبرُ فهو التّحدثُ عَن أمر حَصلَ أو سَيحصل، ويحتمل الصّدق والكَذب، مثل: (ماتَ زَيدٌ)[8].

المَطلب الأوّل: الجُملة الاسميّة والفعليّة أغراضهما البَلاغيّة

يَظهر تأليف الجُملة تِبعاً للمُسند بصورتين، هُما: **الأولى: فعل، واسم**، وبالتعبير الاصطلاحي (فعل، وفاعل، أو نائِبُه)، والأصل فيه أن يتقدم الفعل على الاسم المُسند إليه (الفاعل)، ولا يتقدم المُسند إليه على الفعل إلا لِغَرض يَقتضيه المَقام، **والثانية: اسم واسم**، أي المُبتدأ، والخبر، والأصل أن يتقدم المسند إليه (المُبتدأ) على المسند (الخبر)، ولا يُخالفها إلا لأغراض تقتضيها طَبيعة الكلام، وتُفيد الجملة الاسميّة الاستمراريّة، والتجدد؛ وذلك لارتباط جزء منها بالزّمن، أما الجُملة الاسميّة فترتبط بالثبوت، والديمومة، وبهذا فإن الجُملة الاسميّة في دلالتها تتسع في نطاقها النّصي؛ لتدل على معنى أوفى مما تَدلُّ عليه الجملة الفعلية، وبالتالي فهي تدل بهيئتها التّركيبيّة على تأكيد المعنى، ولذا تؤثر في بعض المقامات على الجملة الفعلية، وبالتالي فقد جعل البلاغيون حركيّة المُسند إليه مؤشراً دَلالياً على نوع الجملة، ومن ثم القصد منها إلى أغراض بلاغيّة، ومقاصد دلالية، وقد جاء ذَلك؛ لإبراز الفروق التعبيرية المتولدة عن توظيف المركب الاسمي، أو الفعلي، وما ينعقد عليها من مقاصد جمالية في سياقات النص، وقد قام عبد القاهر يجعل المعنى المتولد من قصدية هذا الأسلوب على قسمين، هما: **الأوّل**: واضح لا غموض فيه: وهو أن يكون الفعل لفاعل منصوص عليه دون غيره، فينفرد بهذا الفعل دون سواه، **الثاني**: هو أن يكون الفعل لفاعل ما دون تخصيصه، فالفعل مثبت لفاعل غير معين، كضمير الغائب، وقد أشار أيضاً إلى تقديم الاسم، وبناء الفعل عليه، الّذي قد يخرج عن غرض القصر إلى غرض التنبيه، وقد عدد **بعض المواطن الذي يكثر فيها تقديم المسند إليه** والغرض منه تأكيد الخبر وتحققه، وهي: (عند إنكار منكر، أو أن يأتي الخبر على وجه الشك، أو تكذيب من ادعى أمراً ما، وفيما استحال القياس فيه على مماثل، وما جاء خِلاف المُعتاد، وفي الوعد، والضمان، والمدح إذ أنه يمنع السامع في الشك بالممدوح)[9].

[8] يُنظر: الشنقيطي، حسن، كتاب شروح الورقات في أصول الفقه، تح: د. حسام عفانة، ط1، ج2، 1999م، ص 14/13.
[9] - يُنظر: الهاشمي، أحمد، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، تح: يوسف الصميلي، بيروت: المكتبة العصريّة، د.ت، الباب الثالث.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

- **دراسة الجُملة الاسميّة والفعليّة في الدّيوان:**

وقد جاء هذا البَحث بـ(4 نصوص) ليُحللها في الجُملتين، مع الأغراض، ومِنها:

أولاً: قال الحُسين بن مَطير: [10]

له يوم بؤس فيه للناس أبؤس... ويوم نعيـــــم فيه للناس أنـــعم.

فيُمطرُ يوم الجود من كفّه النّدى... ويُمطرُ يومَ البـــأس من كفّه الدّم.

ولو أنّ يَوم البأس خلى عِقابه... على النّاس لَم يُصبح على الأرض مُجرم.

ولو أنّ يوم الجود خلى يمينه... على النّاس لَم يُصبح على الأرض مُعجم.

يقول بأنّ أيام هذا الممدوح مقتسمة بين إنعام، أو انتقام، من إحياءٍ، وإهلاك، فله يوم بؤس يشقى به أعداؤه، ويوم نعيم يحيا ويسعد به أولياؤه، فيقول لو أنّه في اليوم المخصوص من الانتقام، تناول جميع طبقات الناس، لما بقي على الأرض مجرم، ولو أنّه في يوم الجود أعطى من خيراته الكثير لَما بَقي على الأرض مُنعم، ولكن أبى ذَلك أن الأولى هو عفوه، والثانية هو عدم معرفته بهم[11]، ونُلاحظ أن البيت الأول بدأ بجملة اسميّة، وهذا دَليل على الثبات، ودَلي على ديمومة ما يُقدمه يوم الجود، أو البأس، وهُنا نُلاحظ أن بداية الكلام تبدأ بشبه الجملة من الجار والمجرور في مَحل رَفع خبر المبتدأ، وكأنّه يقول: (فُلان لَه يوم بؤس)، ويُكمل قائِلاً (يوم بؤس فيه)، فالمسند إليه هو يوم البؤس، والمُسند هو شبه الجملة (فيه)، ثُم يُكمل بأن فيه للناس أبؤس، أي أن أيام البؤس تَكون ملازمة للبأس، وأيام النعيم تَكون مُلازمة للنِعم، وبعدها تَدخل الجُملة الفعليّة، فيقول: (فيمطر يوم الجود)، ونُلاحظ بأنّه قد أدخله مَع الفعل يُمطر، فالمطر يدل على الخير والبركة، ولكنّه جاء فعل، وهذا دَليل على التّجدد والاستمراريّة، أي أن هُناك أيام عديدة سيأتي فيها الخير، كما أن الفرق بين البيت الشعري الأول، والبيت الشعري الثاني، هو أن الأوّل بدأ بشؤم مع الجملة الاسميّة، وهذا لإثارة نفس السّامع، ولفت الانتباه، أما في الثانية فيبدأ بإبعاد هذه الإثارة، وبَسط الكلام في ذِهن السّامع، ثُمّ يأتي مؤكداً مَعنى البيتين السابقين من خلال الجملة الاسمية الّتي خبرها جملة فعليّة، فيوم البأس والجود ثابتان، بينما المُتغير هو زوال العقاب، أو العطاء، فيأتي بالجملة الشّرطية (لو خلى لم يُصبح)، ففعل الشرط، وجواب الشرط متعلقان باليوم، فلو تغيرت النسب تبقى هذه الأيام قادمة لا محالَ.

[10] - الطائي، حبيب، ديوان الحماسة، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1998م، ص212

[11] - يُنظر: المَرزوقي، أحمد، شَرح ديوان الحمـــاسة لأبي تمام، ط1، بيروت: دار الكتب العلميّة، 2002م، ص 1118.

قال شُقران مولى سلامان: [12]

لو كنتُ عَيلانَ لَم تَجد..... عليّ لإنسانٍ مِن النّاسِ دِرهـــما.

ولكنّني مَولى قُضاعَة كُلّها... فَلستُ أُبالي أن أدينَ وتَغرمـــا.

أولئِك قومي بارك الله فيهم... على كُلّ حالٍ ما أعفّ وأكرمـا.

ثِقالُ الجفانِ والحُلوم رَجَاهُم... رَجَى الماء يكتالون كيلاً غَذَ مُذّما.

جُفاةُ المَحزّ لا يصيبون مفصلا... ولا يأكلون اللحم إلا تخـذّما.

يقول لو كان ولائي في كما نُلاحظ لاقتديت بهم، واستننت بسننهم في الكفّ عَن الإنفاق، ويكمل قائِلاً أن لا دَين يَركبه فيستنزل، ولا عبء على قلبه فيضجر، ويقول بأنه لا يقلق بمثل هذه الأمور لأنّه من بني قُضاعة، فيستبسط في أخذ القروض، وفي إضافة ما لغيره لِماله، وبعد ذَلك أشار إلى قومه (قُضاعة)، وأخبر عنهم بأنهم طابوا، وكثروا، بما جعل الله من البركة فيهم، فهم كُرماء رُغم تبدل أحوال الدّهر بهم، وقوله (ثِقال الجفان)،فجفانهم ثقيلة، وحلومهم ثابته، لا يستخفها جزع، ولا يُطغيها فَرح[13]، نُلاحظ الجُملة الاسميّة في قوله (أولئك قومي بارك الله فيهم)، فالبداية دليل الافتخار، فبدأ باسم الإشارة في موضع المبتدأ، مُشيراً بها إلى قومه، فهنا ثبات أصله، ونسبه، وثبات القوم في عملهم وسمعتهم، ثُمّ ألحقها بِخبر جملة فعلية؛ ليدل على تجدد البركة من الله، فأفعالهم التي يقومون بها تُجدد البَركة، إذاً فالقوم ثابت بأصله، رغم تغير الأشخاص، وإذا عُدنا إلى الأبيات السابقة فنَجد أنها جُملة شَرطيّة تليها جُملة استدراكيّة، وهُما مُمهدتان في سياقهما للجملة الاسميّة، فالشّرطيّة تَضرب مَثلاً يتجدد باستمرار، فقد تُصادف الكثير مما يدعوك للتعبير عَنه، ونُلاحظ أنّ الرّد جاء في الأبيات التالية إذا بدأها بجملة اسميّة تليها جملة فعلية (جُفاة لا يصيبون)، إذا صِفاتهم ثابتة، وما يعملونهم مُتجدد، فهم لا يصيبون مفصلا، ولا يأكلون اللحم إلا تخدما، أما البيت الّذي يَسبقه فيقول (ثِقال رحاهم)، فالمسند والمسند إليه جاءَا جُملة اسميّة تامّة، لِيدل على ديمومة الصّفات فيهم، فالسّياق هُنا جاء لِمعنى الافتخار، وتَخصيص هذه الصفات لَهم دون غيهم، فعندما أشار باسم الإشارة خصص الصفات في الأبيات التالية لهم، كما نُلاحظ الفرق بين الجُمل الأولى والأخيرة في التركيب.

[12] - أبو تمام، الديوان، 215.
[13] - المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1121-1122.

ثالثاً: قال آخر: [14]

إني من القوم الذين إذا انتدوا.. بدؤوا بحق الله ثُمّ النـــائِل.

المانعين من الخنا جاراتِهم... والحاشدين على طعام النّازل.

يفتخر الشاعر بأنه من القوم الذين إذا عقدوا مجلساً للنظر في أحوال الجيران لشدة الزمان، ولإصلاح الأمور في جوانب الحي عِند فسادِها، فيقول بأنهم يخرجوا الواجب عليهم من الأموال تجاه الغير، ثُم ما تبقى من فرائض الدين، ونوافلها، ويأتي في البيت الثاني قاصداً تعدد خصالهم، ورواتب سيرهم (غفال: يمنعون جارهم من الفُحش، ويصونونهن من درن الرّيبة، وقُبح القالة)[15]، ونُلاحظ أن كلا البيتين يبدأن بالجملة الاسميّة، فالبيت الأوّل جاء بضمير في محل نصب اسم إن، وخبرها شبه الجُملة (القوم)، وقد بدأها هكذا ليؤكد ثباته في الانتماء إلى هذه القبلية، ويأتي لِمعنى الفَخر بها، ولكنه لَم يأتِ بِذكر القبيلة بشكل مباشر، بل ذَكر أحد خصالها، فأكمل بأسلوب الشّرط (إذا انتدوا بدؤوا)، ففعل الشرط وجواب الشرط يتجددان، فالدهر يومان منه حلو ومرّ، وفي كل مرة يسوء الدهر ينتدون، وبالتالي يفعلون ما يفعلونه في كل مرّة، وهذا دَليل على تأكيد مَعنى الكَرم والبذل الصّادر منهم، ثُمّ يُكمل واصفاً قومه، فيبدأها بجملة اسميّة، وتلحقها جملة اسمية أخرى معطوفة عليها، وكل هذا لِما فيه من ثبات في خصال هذا القوم.

قال أبو البرج القاسم بن حَنبل: [16]

أرى الخلان بعد أبي خُبيب.. وحُجر في جَنـــــابِهم جفاءُ.

مِن البيضِ الوجوه بني سَنان... لو انّك تستضيء بهم أضاءوا.

لهم شمس النّهار إذا استقلت.. ونورٌ ما يُغيّـــــــبُهُ العَماءُ.

هُم حَلّوا مِن الشّرف المُعَلّى... ومِن حَسَبِ العَشيرة حيثُ شاءُوا.

يقول الشاعر: (أجد الأصدقاء بعد هذين الرجلين يجفو جنابهم عني، وهُم مِن القوم الكِرام الغُر، وقوله (بني سنان) ينتصب على المَدح والاختصاص، فوصفهم بنقاء الحسب، وانتفاء العار، ويكمل قائلاً: فلو استضأت

[14] - أبو تمام، الديوان، ص 227
[15] - يُنظر: المرزوقي، شرح الحماسة، س 1142
[16] أبو تمام، الديوان، 239- 240

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

بنور وجوههم لأضاءوا بها في الظلان[17]، ونُلاحظ أن بداية المقطع الشعري جاء بالجملة الاسميّة، وهذا لأن الزّمن يتقلب فيه بين صديق وآخر، فكل فترة رُبما يُقابل صديقاً، وبالتالي فعمليّة لُقياه للأصدقاء مُتجددة بعد أبي حُبيب، وحُجر، فَما كانوا أوّل صديقين، ولا آخرهما، ثُم يستكمل قائِلاً (في جنابهم جفاء)، وهُنا دَليل على أنّ الشّاعر ما شَعر بذلك الكريم إلا عِند لُقياهم، فأصبح مِن بَعدها يَعرف الجفاء، وبالتالي فهو ينفي الجفاء عنهم، ويوقعهم على مَن بعدهم، أما في البيت الثاني فأصل القول (بني سنان من بيضِ الوجوه)، والقَصد أن وجوههم تَشعّ نوراً وضياء، ولَكن جاء القلب؛ ليبرز صِفة مِن صفاتهم، فالقوم معروفون، ولَكن هذه الصّفة لَم تَرد سابقاً، وبالتالي تَعجيل المسرة، وعلى كِلا الحالتين فالجملة تبقى جملة اسمية، وهذا دَليل على ديمومة هذه الصفة فيهم، ثُمّ يكمل بأسلوب الشّرط الّذي يليه جُملة فعليّه ليدل على تَجدد بَركتهم من الضياء، وهُنا تشبيه، إذ أنّ نورهم متجدد باستمرار لو طلبته، حتّى وإن غابت الشمس، فهم بنور وجوههم يستضرونها في كل مرة، وهذا دليل لِعدم انقطاع النّور، ثم جاء بالبيت الرابع قائِلاً (هُم حلوا)، وقد كان باستطاعته القول (حلّوا)، ولكن الجُملة الاسميّة أقوى في التّعبير وأشمل.

- المَطلب الثاني: التّقديم والتأخير

إنّ التّقديم والتأخير يكون في المُسند، والمُسند إليه، أو مُتعلقاتِهما، ولَه عِدّة أغراض، وهي: (كونه الأصل، ولا مُقتضى للعدول عنه، أو لِتمكين الخَبر في ذِهن السّامع، لأنّ في المُبتدأ تشويقاً إليه، أو لتعجيل المسرة، أو الإساءة، أو لإيهام أنّه لا يزول عن الخاطر، وقد يقوم المُسند إليه بِغرض تَخصيصه بالخبر الفعلي، وقَصر هذا الخَبر عَليه)، وقد تكون هُناك أسباب أخرى للتقديم، والتأخير، فالأغراض البلاغيّة لتقديم المسند، هي: (التخصيص والقصر، والتفاؤل بما يسر المخاطب، وإثارة الذّهن، وتشويف السامع، أو التعجب، والمدح، والذم، والتعظيم، أو لمراعاة توازن الجملة، والسجع)، بينما تأتي الأغراض البلاغيّة لتقديم المسند إلهي من أجل: (التشويق إلى الكلام المُتأخر، أو تعجيل المسرة، أو للتبرك به، أو لتقوية الحُكم، وتقرير)، وتأتي مواضع التقديم، والتأخير فيما يلي: (تقديم المفعول به على فعله، أو تقديم خبر المبتدأ عليه، أو الظرف، أو الحال، أو الاستثناء)[18]

[17] - يُنظر: المرزوقي، شرح الحماسة، 1161
[18] - ينظر: الجليجاوي، رافد، التقديم والتأخير في نهج البلاغة، جامعة بابل: وزارة التربية والتعليم، 2009م، ص 5-22.

أولاً: تقديم المسند إليه:

1) الذئب يطرقها في الدهر واحدة... وكل يوم تراني مُديَة بيَدي [19].

هُنا قوله (الذئب يطرقها)، هو بيان سبب تمنيها، وكشف العلة في تفاديها من أن تكون في ضمن سياسته لها، فعدوها ينفع معه الحذر، بل لا يكاد يتمكن من الإضرار بها إلا بها طول الدهر إلا مرة واحدة، وذلك لغرض إهمال، أو اتفاق شيء، أو إغفال [20]، وقد تقدم المسند إليه (الذئب) على المُسند (يَطرقها)، وذَلك لغرض بلاغي وهو تَمكين الخبر في ذهن السامع، لأنّ المُبتدأ يَحمل تشويقاً له، فالذئب هو العدو، والرغبة في سماع ما يَحمله العدو من خبايا، أسرع في التشويق من استخدام الفعل يَطرقها.

2) كأن الثُّريا عُلّقت فوق نحره.. وفي انفه الشّعرى وفي خدّه القَمر [21].

وهنا يَقصد أن فتى ذو جمال كبير، فقد أُحيط بكل جانب مما ينوره، فالثريا فوق نحره، أي رقبته، والشّعرى يعني العبور، مُركزة في أنفه، والقمر مُتلألئ في خدذه، فهو نورٌ على نور [22]، وهُنا قد تقدم المسند إليه (الثريا) على المسند (عُلقت)، وذَلك لغرض بلاغي هو التّخصيص، فهو يذكر المظهر الجمالي أولاً لبيان أن كل المظاهر الجماليّة مُتعلقة بهذا الشّخص لا غيره.

3) لَهُ نارٌ تشبُّ بكل وادٍ... إذا النيران أُلبست القِناعا[23].

والمعنى أن نار ضيافته توقد بكل واد ينزل، إذا النيران سُترت في الآفاق، وحُجبت عن الاستدلال بها، مخافة طروق الأضياف [24]، فقدّم المسند إليه شبه الجملة (له نار) على المسند (تشبّ)، وذَلك أيضاً لتخصيص كرم الضيافة له، فإذا أطفئت النيران، وكأن نار ضيافته يبقى مُشتعلاً.

4) كريم يَغض الطرف فَضلَ الحياة... ويدنو وأطرافُ الرّماح دَوَانِ [25].

---

19 - أبو تمام، الديوان، ص 202
20- ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1099.
21 - أبو تمام، الديوان، ص 208.
22 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1112.
23 - أبو تمام، الديوان، ص 210
24 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1115
25 -أبو تمام، الدّيوان، ص 219

يفتخر بابن عمّه، فيصفه بخصال الكرم التي اجتمعت فيه، فلِتناهي حياته تراه يَكسر طرفه عِند النّظر، فِعلَ مِن عَمل ما يُستحيا مِنه، أو قَصر في أداء واجب فيخاف عَتَبهُ فيه [26]، وقد جاء لِغرض بلاغي المدح، أو تعجيل المسرة في نفس السّامع، فهو عندما يَمدح ويبدأ بالخصال، فهو يبدأ بما يَنتظره السّامع في الحَديث.

5) بكفه خيزران ريحه عَبق... مِن كَفّ أروَعَ في عرينه شَمَمٌ [27].

يَصف الشّاعر الكريم فيقول كأن بأكف يديه المَخصِرة التي يُمسكها الملوك بأيديهم، وتعبثون بها، فمقامه طويلٌ ارتفع عن الأرض [28]، وهنا نُلاحظ أنه قدم المُسند إليه (بكفه) على المسند إليه (خيزران)، فالأصل في القول (خيزران بكفه)، ولكنه جاء بهذا التقديم للتشويق والإثارة، فهو يريد أن يُثير انتباه السامع لما يوجد بكفّه.

ثانياً: تقديم المُسند:

1) لك البيت إلا فينَة تُحسينيها... إن حان مِن ضيفٍ عليّ نزول [29]

حكى أبو زيد أن الفينة هي الوقت، كأنّه أقبل على امرأته فقال: إليك تدبير البيت، وإليك الأمر فيه نافذاً إلا وقتاً تحسنين فيه، وهو وقت حين نزول الضيف علي، لأنه من أجله يجب أن تُحسني إليه فيه، وتدبري له لا عليه، لأنّ البيت كأنه له، ونَحن من حوله[30]، فقد قدّم المُسند (لك) على المُسند إليه (البيت)، وذَلك مِن أجل غَرض التّخصيص والقَصر، فهو يُخصص البيت لها في كل الأوقات، ويترك لها اتخاذ القرارات، وتدبير الشؤون، إلا وقت يَحل الضيف، وهنا القَصر؛ لأنّه يُريد أن تخدم الضيف، وكأنه في منزله، فلا يَشعر أنّه غَريب.

2) يقول عتبة بن بُجبر: لنا حَمدُ أرباب المئين ولا يرى إلى بيتنا مالٌ مع الليل رائِح [31]

يَقصد في هذا البيت أي أن المال يحول بينهم وبين الذّم، ومعناه أي أنهم يكتسبون بمالهم القليل حَمدَ أرباب المال، فهنا يَقصد انهم لا يختلسون المال، فلا يوجد مال يتسرب إلى بيوتهم ليلاً، فهي في قلتها باركة في الفناء [32]، وهنا نُلاحظ أن المسند إليه هو (حمد)، وشبه الجملة (لنا) هي المسند إليه، وقد جاءت مقدمة على

---

[26] - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، 1129
[27] - أبو تمام، ديوان الحماسة، ص 223
[28] - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1135
[29] أبو تمام، الديوان، ص 203.
[30] - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1100
[31] أبو تمام، الديوان، ص 199.
[32] - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، 1092

المسند إليه وذلك لغرض بلاغي هو التّخصيص، حيثُ أنّه أراد تخصيص الناس الذين لا يسيرون في مال الحرام، بل يتبعون الطريق الصّحيح في كسب قوت عيشهم، ورزقهم.

3)حبيبٌ إلى كلبِ الكريم مناخُهُ... بِغيض إلى الكوماء والكلبُ أبصر [33].

قوله (حبيب إلى كلب الكريم مناخه) يجوز أن يرتفع حبيب على أنه خبر مُقدّم، والمبتدأ مناخه، وهُنا يقول أن كلب الكريم يسعد بنزوله، ويستقبله أحسن استقبال، أما كلب اللئيم فيصرخ في وجهه؛ من أجل ان يُبعده عن البيت فلا يستقبله أهل البيت [34]، وهُنا كما ذكر المرزوقي فقد جاء الخبر مُقدم، أي المسند، وقد جاء ذلك من أجل التعجيل بالمسرة لنفس السامع.

4) لنا إبل لم تُهِن ربّها... كرامتُها والفتى ذاهب [35].

وقصد الشاعر هنا أنهم يفضلون إكرام النفوس، وصيانتها على إكرام المال وصيانته؛ لأنّ الأموال إذا لَم تَجعل واقية للنفس جلبت العار [36]، وقد جاء هذا البيت مِن أجل تقوية الحكم، فهو يُريد أن يؤكد على أن عدم صيانة النفس سَتجلب العار، وبالتالي قدم شبه الجملة؛ ليؤكد على أنّهم لا يفعلون ما وقى النفس من العيب.
5) قال الذبياني: له بفناء البيت سوداء فخمةٌ. تَلقمُ أوصال الجزور العُراعر [37].

يقول أن فناء الدار كان له قدر من صفات العِظم، فهي بقية قدر من قدور تورثت من أسلافهم آل الجُلاح كبيراً بعد كبير، ورئيساً بعد رئيس، ولم يوجد كابرٌ في معنى كبير إلا في هذا المَكان [38]، وقد قدم المسند شبه الجملة (له بفناء) على المسند إليه (فخمة)، وذلك لتخصيص أهميّة المكان.

[33] - أبو تمام، الديوان، ص 233
[34] - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1151
[35] - أبو تمام، الديوان، ص 246
[36] - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1170
[37] - ابو تمام، الديون، ص 259
[38] - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1193

6) بأيديهم مغارفٌ من حديد... أشبهُها مُقيّرة الدّوالي [39].

جعل القدور كالأنهار، أو البحور، والمغارف لها كالدوالي المقيّرة، لاحتمالها الماء مِن الأنهار وصبّها إلى أعاليها، وجعل المغارف سُوداً لأشما علِق بها في الممارسة من سوداء القدور، والنار [40]، وقد قدم المسند (بأيديهم) على المسند (مغارف) من أجل التشويق.

ثالثاً: تقديم المتعلقات:

1) غلام رماه الله بالخير مُقبلاً... لَه سيماء لا تُشق على البصر [41]

وهنا قوله (رماه الله بالخير)، أي كساه الخير، ومسحه به، فيريد ما عليه من حُسن القبول، والتمكن من القلوب، والنفوس، حتّى أن المبصرين يجدون راحة في النّظر إليه، فلا تملها العيون، وتحقيق معنى سيمياء، هو أن الله قد وسمه بشكل حسن المظهر [42]، وهُنا نُلاحظ أن المفعول به (المتعلق) تقدم على المسند (رماه)، والمسند إليه (الله)، وذَلك لغرض بلاغي هو الاهتمام بالمُتقدم.

2) أضاءت لهم أحسابهم ووجوههم... دُجى الليل حتّى نظّم الجزع ثاقبه [43].

يُريد القول أن بني لأم بن عمرو هم أناس يتميزون بطهارة نفوسهم، وزكاء أصولهم، وفروعهم، فهم بيض الوجوه، نيرو الأحساب، فدُجى الليل تنكشف من نور إحساسهم [44]، وهُنا تقدّم المتعلق المفعول به شبه الجملة (لهم) على المسند إليه، بينما تقدّم المسند عليهما (أضاءت)، وهُنا الاختصاص، حيثُ خص (الإضاءة) بوجوههم وأحسابهم، فالإضاءة لا تَكون إلا لَهم.

3) فقلت له جادت عليك سحابة... بنوء يندي كل فغوٍ ورَيحان [45].

هنا يَقصد الشاعر الكَريم الذي يُعطي من خير الله للناس في ضيافته، فيعطي دون سؤال، وهنا يدعو الشاعر له بأن تُمطر عليه سحابة تَجعل من حديقته تُنبت الريحان، بكل أرض [46]، ونُلاحظ أنّه قدّم المفعول به

39 - أبو تمام، الديوان، ص 261
40 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1197
41 - أبو تمام، الديوان، ص 208.
42 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1111
43 _ أبو تمام، الديوان، ص 213.
44 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1119
45 - أبو تمام، الديوان، ص 226.
46 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1139

(عليك)، أي المتعلق على المسند إليه (سحابة)، أما المسند فهو (جادت)، وقد جاء ذَلك من أجل القَصر، فهو يَقصر هذا الخير على كُلّ من أعطى من ماله للضيف، أو المحتاج، فلو قال (جادت سحابة عليك)، فالسحابة تجود على الجميع، أما هنا فقد خصص الجود لأهل الجود.

4) وصّى جدّي بها وعلّمني أبي... نَفَض الوعاء وكلُّ زادٍ يَنفذ [47].

هُنا يقول بأن أفعال الكرم الذي ذكرها سابقاً، هي موروثة عن الأسلاف، ومأخوذة من عاداتهم، فجده وصّى بها أبيه، وأبيه علمهم، فهو قدوته، وهذا سيكون دأبه، وسجيته [48]، فقدّم شبه الجملة الواقعة في محل نصب مفعول به (بها)، أي المتعلق على المسند إليه (جدي)، أما المسند فهو (وصّى)، وهنا قد خرج لغرض بلاغي، وهو الاهتمام بالمتقدم، أي عادات الكرم والضيافة، فهذه الصفة نالت اهتمام أجداده، وأسلافه، وبالتالي قدمها عليهم، فهي الصفة المشتركة ما بينهم، وهي ما سيعلم أولاده بها من بعده.

5) حبانا بها جدُّنا والإله... وضربٌ لنا خذِمٌ صائِب [49].

أشار الجد إلى استسعادهم بالزمان، فهم محظوظون فيه، وأن الله خصّهم بالغِنى لما عرفه من استحقاقهم، ومِن طولهم إذا مكنوا وملكون [50]، وهنا قد قدم المفعول به شبه الجملة (بها)، أي المتعلق على المسند (حبانا)، والمسند إليه (جدّنا، والإله)، وذلك للاهتمام بالنعمة المقدمة لهم.

رابعاً: التعريف والتنكير:

أولاً: التعريف:

هو معرفة ما دل على شيء بعينه، والنكرة ما دل على شيء لا بعينه، وأقسام المعرفة خمسة، وأعرفها المضمر، ثم العلم، ثم اسم الإشارة، والموصول، ثم المعرف بالألف واللام، ثم المضاف إلى واحد منها إضافة معنوية، وتتفاوت النكرات أيضا في مراتب التنكير، وكلما ازدادت النكرة عموما زادت إبهاما في الوضع [51]

47 - أبو تمام، الديوان، ص 229
48 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1145.
49 - أبو تمام، الديوان، ص 277
50 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، 1172.
51 - ينظر: زملكاني، عبد الواحد، التبيان في علم البيان، ط1 تح: أحمد مطلوب، بغداد: مكتبة العاني، 1964م، ص 50

1. ألا بكرت أم الكلاب تلومني.. تقول ألا قد أبكأ الدّرّ حالبهُ [52]

يقول لامتني هذه المرأة، وقال: قد قلل اللبن من يحلب الإبل، ومعنى أبكأ الدر، أي أتى به، ويجوز أن يريد صادفة بكئاً، والبك هو قلّة اللبن [53]، تعريف كناية عن معنى، يُفيد **الذّم**، وقد جاء التّعريف باسم بَعض النسوة علانيّة، ليس للإشهار بهن، وإنما لِمعرفة مُسبقة أنّهن لائمات، مِن أجل المُحافظة على سريان الأمور بشكل طبيعي، ومعهود، فيخفن من أيام الشّدة، ويَحسبن لها الحساب، بينما الرّجال يتصفون بالكرم على جميع الأحوال.

2. (ألا كتبت تلومك **أم سلمٍ**... وغير اللوم أدنى للسدادِ [54]) يقول: خاطبتني هذه المرأة تعتب علي، واستعمال غير اللوم أقربُ في تسديدي، وإرشادي، إذا كان اللوم ربما يعود إغراءً، ولا سيما إذا تُكُلّف فيما لا يُستحق فيه، فما إعطائي مالي القديم في وقاية نفسي بإسراف فيُنكر، ولا بإفساد فأُعتب [55]، كما جاء ذَلك في قوله:

3. (لقد بكرت **أم الوليد** تلومني.. ولم اجترم جرماً فقلت لها مهلا [56]، ويقول ابتكرت هذه المرأة لائمة علي، وعاتبة علي من غير جناية جنيتها، ولا جريمة اجترمها، فقلت لها: رفقا في قولك، وصبراً على مضضك واقتصادك [57]، وقد جاء أيضاً في قولهم: (لقد أمرت بالبخل **أم محمد**... فقلت لها حثي على البُخل أحمدا [58]، فهنا يقول: أمرتني هذه المرأة بالإمساك عِند البذل، والإبقاء على المال، فقلت لها حثي على البخل، وابعثي عليه إنساناً احمد لك، وأرضى بوعظك مني [59]، **وقد جاء لِعدة أغراض بلاغيّة، ومنها:**

أ- قوله: (إذا عقدت أفناء **سعد بن مالك**.. لها ذمة عزّت بكل مكان [60])، وهُنا لإحضار معناه في ذهن السامع ليمتاز عن غيره.

---

[52] - أبو تمام، الديوان، ص 273
[53] - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1220
[54] - أبو تمام، الديوان، ص 276
[55] - ينظر: المرزوقي، ص 1173
[56] - أبو تمام، الديوان، ص 270
[57] - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1211.
[58] - أبو تمام، الديوان، ص 272
[59] - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1213.
[60] - أبو تمام، الديوان، ص 242

ب- **حُطائط بن يعفر:**

تقول **ابنه العباب** رُهم حربتنا... حُطائِطُ لم تُترك لنفسك مقعدا [61].

وهنا يقول عاتبتني هذه المرأة في إنفاقي وإفضالي، وقالت أفقرتنا يا حُطائِط، وأزلت تجملنا، وجنيت على نفسك أيضاً، إذ لم تترك من المال ما تكتفي فيه، وتستغني به، فتريح نفسك من الحال والترحال، وتقعد من التصرف عن حمل المشقة، وعلى عكس ذلك جاء للرجل في الكرم، فقد أعطى الشّاعر ابنه كناية لصفة الكرم: (فقام **أبو ضيف** كريم كأنه وقد جد من فرط الفكاهة مازح [62].

ج- **(أنا ابن محكان** أخوالي بنو مطر.. أنمي إليهم وكانوا معشرا نُجبا [63]. هُنا نبه الشاعر إلى طرفيه [64]، لقد جاء الشّاعر بضمير المُتكلم (أنا)، **لإظهار الثّقة في الحُكم**، لأنّ النّاس ضنوا بان بعض الضيوف ممن يكرمهم، هُم من أقربائِه، فأكد لهم حسبه، ونسبه، فالمسند سبقه ضمير يؤكد تعريفه.

د- **(أولئك** قومي بارك الله فيهم... على كل حالٍ ما أعفّ وأكرما [65])، وهنا قد أشار بقومه إلى قضاعة، ثم اخبر عنهم بأنهم كثروا وطابوا ونموا بما جعل الله من البركة فيهم، وقوله (على كل حال) تعلق بوله متحولين في إبدال الدهر، وتصاريفه من عُسر ويُسر، وقوله (م أعفهم) فقد تمت عفتهم، وكملت أكرومتهم في حالتي العُسر واليسر [66]، تعريف سُبق باسم إشارة، وهذا **للإشعار بأن المُتحدث عَنه يَستحق أن يُشار إليه، ولِإشعار أنّهم ذو مكانه عالية.**

وقد جاء الغرضان في عدة أبيات أخرى، وهي: (**نحنُ** الأخايلُ لا يزال غُلامنا... حتّى يدب في العصا مذكور [67]، وكذلك قول الفرزدق: (**هذا** الذي تعرف البطحاء وطأته.. والبيت يعرفه والحل والحرم [68]، حيثُ أراد التّعريف بابن هشام [69]، فجاء التعريف باسم الإشارة، ثم جاء ما بعدها مُعرفاً بـ(ال) وهذا **لعلو مكانة الشّخص، وللتخصيص.**

61 - المصدر السابق نفسه ص 274
62 - المصدر السابق نفسه، ص 198
63 - المصدر السابق نفسه، ص 201
64 - ينظر: المرزوقي، ص 1098
65 - أبو تمام، الديوان، ص 215
66 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1122
67 - أبو تمام، الديوان، ص 218
68 - المصدر السابق نفسه ص 223
69 - ينظر: المرزوقي، 1134

أ- **(تلك** ابنه العدوي قالت باطلا... أزرَى بقومك قلة الأموال [70])، وهنا لتعيين اسم الإشارة **لإحضار المشار إليه بعينه**.

ب- وهناك التعريف بلام الجنس (الحقيقية)، ومنها: (عُقم **النساء** فما يلدن شبيهه.. إن النساء بمثله عُقم [71]، وهُنا يقول بأن منع الخير عَن الضيف القادم، مثل منع المرأة من الحمل [72]، ومنها أيضاً بعض الأبيات، مثل:

تحمله **الناقة** الأماء معتجرا.. بالبرد كالبدر جلّى ليلة الظلم [73].

بكر **العوادل** بالسواد يلمنني.. جهلا يقلن ألا ترى ما تصنع [74].

ت- وهناك ما يفيد تعظيم الأعلام التي تُشعر بالمدح، ومنها:

أرى **الخلان** بعد أبي حُبيب.. وحُجر في جـــــنابهم جفاء [75].

جزى **الله** خيراً غالباً من عشيرة.. إذا حدثان الدّهر نابت نوائِبُه [76].

ث- والتعريف بالموصوليه، لعدم علم المخاطب بالأحوال المختلفة، مثل: (ولا أدوم قدري بعدما نضجت... بُخلا لتمنع **ما** فيها أثافيها [77] وهنا للتفخيم والتهويل، وكذلك قوله: (وأزور **بيت الحق** زورة ماكث... فعلامَ أحفلُ **ما** تقوّض وانهدم [78]، وإذا لاحظنا الإضافة في قوله (بيت الحق)، فهي للتشريف، وقوله (إني أجاور **ما** جاوت في حسبي.. ولا أفارق إلا طيّب الدار [79].

ثانياً: التنكير:

وقد جاء ذَلك في الديوان نَحو قوله: (عوى في سوادا لليل بعد اعتسافه.. لينبح كلب أو ليُزِع نوّم [80].

قوله: (عوى في سواد الليل)، أي نبح وصار، ويقال للداعي بالفتنة، عوى، تشبيهاً له بالكلب وإزاءً به، والاعتساف هو الأخذ بالطريق على غير هداية، وقوله ليفزع نوم، فإنهم يوقظون النار له على حسب مكانته بالقرب منهم،

---

70 - أبو تمام، الديوان، ص 250

71 - المصدر السابق نفسه، ص 216

72 - يُنظر: الطيبي، شرف، فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، ط1، الناشر: مصرف أبو ظبي الإسلامي، 2013م، ص 515.

73 - أبو تمام، الديوان، ص 222

74 - المصدر السابق نفسه، ص 238

75 - المصدر السابق نفسه، ص 239

76 - المصدر السابق نفسه، ص 243

77 - المصدر السابق نفسه، ص 241

78 - المصدر السابق نفسه، ص 247

79 - المصدر السابق نفسه، ص 252

80 - المصدر السابق نفسه، ص 205.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

أي أنهم يستقبلون حتّى من كان صاحب فتنة، لعله يهتدي[81]، وقد جاء قوله(ينبح كلب)، مع حذف اسمه في بداية البيت، أو حذف الفعال، فهذا التنكير يدل على التحقير، وقد جاء قوله: (فأوسعني حمداً وأوسعته قرى... وأرخص بحمدِ كان كاسبُه الأكل[82]، هُنا يقول وأكثرتُ القِرى له محتفلاً ، ومتوداً، ومتكرماً، وما أرخص حمداً جالبه أكل، واكسبه إطعام، وقوله (كان كاسبه الأكل)، جعل النكرة اسم كان، والمعرفة خبراً، والإبهام الحاصل من التّنكير في هذا الموضع أبلغ من المَعنى لمُستفاد[83]وهنا جاءت الفائدة **للتعظيم، والتكثير** معاً، حيثُ أنّ التعظيم لما فعله الشّاعر، بينما التكثير للوليمة المُقدمة، فهو يُريد إظهارها بالمظهر الفعلي، أي انّه قامت بواجب الضيافة وزادت.

وقد قال المثلم بن ريح:

لتنوب نائِبة فتعلم أنني... ممن يُغرُّ على الثناء فيُخدع.

أنّي مُقسم ما ملكت فجاعل.. أجرا لآخرة ودُنيا تنفع [84].

في البيت الثاني يُقسم بما ملكه بين أمرين: مُدخر للآخرة، ومنتفع به في الدّنيا، فجعل قوله (دنيا، وآخره) نكرتين، وقد جاء في غير هذا المكان دُنيا في صورة المعرفة، فوجه التنكير فيها، وفي آخره أن يُراد أجر عائد من أمد من آماد الآخرة، ومنفعة في مثله من الدنيا [85]، وقد جاء التنكير **هُنا لإعلام المُخاطب بالحكم، وتهويلها في ذهنه.**

المبحث الثالث: خصائص الإسناد الخبري والإنشائي في شعره

المطلب الأول: أضرب الخبر ومؤكداته، وأغراضه

الأصلُ في الخَبرِ أن يُلقى لأحد الغَرضين، أولهما: لإعلام المُخاطب أن المُتكلم عالم بالحكم، ويُدعى (لازم الفائِدة)[86]، فلا يُفاد المُخاطب بالخبر، لِعلمه به مُسبقاً، ويأتي في مواضع مَدحٍ، أو ذمٍّ، أو عِتاب[87]، وثانيهما: لإفادة المُخاطب بالحُكم الّذي تتضمنه الجُملة، ويُدعى (فائدة الخَبر)، فالمُخاطب جاهل بالحكم في هذه

81 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1106
82 - أبو تمام، الديوان، ص 202
83 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1098
84 - أبو تمام، الديوان، ص 239.
85 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1162
86 يُنظر: عتيق، عبد الـــعزيز، كتاب علم المعاني، ط1، بـيروت: دار النهضة العربية، 2009م، ص 52.
87 يُنظر: المصدر السابق نفســه، ص 52.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

الحالة[88]، أمّا أضرب الخَبر فتأتي في ثلاث حالات: (أن يكون المُخاطب خالي الذّهن مِن الحُكم فيلقى الخبر خالياً من التوكيد (ابتدائي)، أو مُتردداً شاكاً في الحُكم، فيُلقى بأداة توكيد واحدة (طلبياً)، أو مُنكراً لِحكم الخَبر، فيؤكد له بِمؤكد، أو أكثر، (إنكارياً)[89]، والمؤكدات بـ (إنّ، ولام الابتداء، وأمّا الشّرطيّة، والسين، وقد، وضمير الفصل، والقسم بـ"الواو، والتاء، والباء"، ونونا التّوكيد، والحروف الزائِدة مثل: " إن، وأن، ولا، ومن والباء الجارتان" وحروف التنبيه "ألا، وأما")[90]، وقد جاء الخبر في ديوان الحماسة – باب الأضياف، لِيُبيّن عَن معانٍ مُختلفة، فالكِتابة تَعجَزُ عَن إيضاح صورة الكلام كاملة، فهي تأتي بلا تعبيراتٍ جسديّة، وبِذَلك تأتي البلاغة مُبيّنة عَن تِلك الصّور بِطرقها الخاصّة، وقد صنف البَحث بَعض الأبيات على الصّورة التّالية:

جدول توضيحي رقم (1)

	الجُمل	حال المُخاطب	عدد المؤكدات	نوع الخَبر	أغراض الخبر
المَجموعة الأولى	1) أنا ابن مَحكانَ أخوالي بَنو مَطرٍ أُنمي إليهم وكانوا مَعشراً نُجُب[91]. يا ربة البيت قومي غير صاغرةٍ ضُمّي إليك رِجال القوم والقُرُبى [92].	خالي الذّهن	لا يُوجد	ابتدائي	لازم الفائِدة
المَجموعة الثانية	1) فقام أبو الضّيف كريمٌ كأنّه وقَد جدّ مِن فَرط الفُكاهة مازِح [93]. 2) أُدعى أباهُم ولَم أُقرَف بأمهم وقَد عَمرتُ ولم أعرف لَهم نَسبا [94].	المُتردد أو الشكاك.	مؤكد واحد في جميع الجُمل (قد).	طلبي	فائِدة الخَبر
المجموعة الثالثة	1) وما أنا بالسّاعي إلى أمّ عاصمٍ لأضربها إني إذاً لجهولُ وما أنا بالمقتات ما في وعائِها لأعلمه إني إذاً لسؤول [95].	مُنكر	مؤكدان (إنّ واللام).	إنكاري	فائِدة الخبر

88 ينظر: المصدر السابق نفســه، ص 50.
89 يُنظر: المصدر السابق نفســه، ص 53.
90 - أبو تمام، الديوان، ص 201
91 - المصدر السابق نفسه، ص 199
92 - المصدر السابق نفسه، ص 220
93 - المصدر السابق نفسه، ص 201
94 - المصدر السابق نفسه، ص 200
95 - المصدر السابق نفسه، ص 203

لَقد صنّف أبو تمام باب الأضياف إلى عناوين فرعيّة، وقد جاءت **المَجموعة الثانية** باسم: (في الرّجل جانح)، و(زيّافة)، فقال عُتبة الحارثي: فقام أبو الضّيف كريمٌ كأنّه..... **وقَد** جدّ مِن فَرط الفُكاهة مازِح [96].

هُنا يَصف عُتبة ابنه بأنه (أبو ضيف)، أي أنّه خدوم في خِدمة ضيوفه[97]، وهذا تَعريفٌ للمسند إليه بالعلمية، فجاء بلقب لابنه؛ ليُفيد الكناية عَن معنى الكَرم، وليؤكد هذه الصّفة، وأكمل قائِلاً: (كأنّه مازح)، فهو لا يَمزح فعلياً، ولكنّه لِشدة فَرحه يَخال للناظر أنّه كالمازح، فأفادت (قد) بدخولها على الفعل (جدَّ)، بأنّه تحقق مِن جديته رُغم شكوكه في تصرفات الابن، أي المُخاطب،(فهل هو بالفعل يقوم بِخدمة الضيوف الغرباء مسروراً؟، ولا يَعلم ما إن كان مُزاحه بِنيّة شَر أم خير[98]، كما نُلاحظ بأنّ الخَبر جاء للمتلقي، أي الضيف، أو السّامع لخبر تصرفات الابن، ليؤكد لهم بأنّ ابنه يأتي بهذه الفكاهة، بسبب سروره بضيوفه، فقيامه بالعَمل الكَريم دلّ على جديته، وبالتالي نُلاحظ أن غرضه (فائِدة الخبر)، لأنّ المُتلقي لَم يَكن يَعرف سبب نشاط وسرور الابن، فأفاده بذلك عِند دخول أداة من أدوات التّوكيد ليأتي الخبر طلبي.

أما في البيت الثاني، فقد قال مُرّة بنُ مِحكان: أُدعى أباهُم ولَم أُقرَف بأمهم... **وقَد** عَمرتُ ولم أعرف لَهم نَسبا [99].

يَقصد في هذا البَيت بأنّه المَضيف، فيُقال له (أبو المثوى)، وأكمل قائِلاً: (ولم أقرف بأمهم) أي لم يُتّهم بها، والقرفة: التهمة، ومعنى عَمرت، أي بقيت حيّاً، ويُنبه أنّه لا عواطف بينهم، والتزم ما التزم تكرّماً لهم[100]، وهُنا أفادت دخول (قد) على الفِعل الماضي (عَمرتُ)، بأن تبيّن لنا خبرة الشّاعر في التّعامل مع النّاس، وكَرمه مع ضيوفه، فإنّ ضيوفه يدعونه بـ(أبي)، رُغم أنّه لَم يَعرف لَهم نَسبا، فدخول (قد) جاءت بنيّة الكَشف عن عَدم مَعرفته بعمره الحقيقي، فلكثرة ما مرّ عَليه مِرّ عليه مِن تجارِبٍ في الحياة، يرى نفسه أكبر عُمراً، فيَجعل السّامع في شكٍّ، حتّى يؤَكد لَه، وبذلك فإنّ الخَبر طَلبي لأنّه أُلقي بأداة واحدة، وغرضه (فائدة الخَبر)، لأنّه أفاد المُخاطب بِحكم عَمله، الذي جاء للضيافة فقط.

إنّ خصائِص التّركيب في المَجموعة الثانية اختصّت بـ(قد) ودخوله على الفعل الماضي، فَربط بين شطري كُل بيت، وَجَعلت الدّلالات مُتناسقة، وأبرزت عمّا يُخفيه الحَديث، فنُلاحظ أنّ أبا تمام جاء بالأبيات الشّعريّة الّتي

96 - المصدر السابق نفسه، ص 201
97 - يُنظر: المَرزوقي، ص 1092
98 يُنظر: أبو القاسم، الفارسي، شروح حماسة أبي تمام، تح: محمد علي، بيروت: دار الأوزاعي، 467هـ، ص 242.
99 - أبو تمام، ديوان الحماسة، ص 201
100 - يُنظر: المرزوقي، شروح ديوان الحماسة، ص1098.

احتوت (قد) في وَسط البيت، وكذلك جاء بأبيات لفّها غُموض الحَديث، فالظاهر يَجعل المُخاطب في حالة شَك، في بداية البيت، حتّى يأتي الشطر الثاني مؤكداً ما جاء في بداية البيت، وبالتالي فإنّ الخَبر طَلبي.

أمّا **المجموعة الثالثة** بِعنوان (لَك البيت)، فقيل:

وما أنا بالسّاعي إلى أمّ عاصمٍ... لأضربها إني إذاً لجهولُ.

وما أنا بالمقتات ما في وعائِها...لأعلمه إني إذاً لسؤول [101].

في البيت الأوّل نَرى بأنّ الكاتب قد وُضع مَوضع اتّهام بين النّاس، فَهُم يَرون زوجته تَخدم ضيوفها بلا ملل، فظنّ الناس بأنّها يَضربها ويُرهبها، حتّى تقوم بِكل هذا العَمل، فينكر ذَلك، وفي البيت الثاني أنكر عن نفسه كثرة السؤال، فهو ليس بالرجل الشّكاك، الّذي يَشك بأفعال زوجته، ويقول بأنّه لا يأكل مِن الطبق الّذي تُقدّمه لضيوفها لِيعلم ما فَعلت[102]، وبالتالي فإنّه يَنسب فِعل الكَرم لِزوجته، أي يقول للناس بأنّهم منبهرون من عمل زوجته، وهو لا يَعلم ما في أطباق ضيوفها، فجاء بِتلك الأبيات مُستخدماً حرفي توكيد (إنّ واللام)، ليُظهر بأنّ الخبر إنكاري، فهو يُنكر في بداية البيت عَن سَعيه لأمّ عاصم، ويؤكد إنكاره لِمثل هذا العَمل بمؤكدين، كما نُلاحظ بأنّه جاء بصيغة المُبالغة (جهول، سؤول)، أي أنّه يؤكد بأنّ مَن يَقم بِمثل هذه الأفعال أكثر مِن جاهل، فكيف يقبلها على نفسه، أما في البيت الثاني فهو يُجاري البيت الأوّل في تركيبه.

وهُنا جاء الخَبر إنكاري لأن المُتلقي كان مُنكراً لِفكرة أن أم عاصم تقوم بهذا العَمل من تلقاء نفسها، فأصبح زوجها موضع اتّهام، وغرضه (فائدة الخبر)، فقد وقع الخبر على المتلقي بأدتي توكيد، ليُنكر شكّه، ويُعلمهم بما يُفكر فيه، كما نُلاحظ خُروج الخَبر عَن مُقتضى ظاهره في قوله: (لأضربها إني إذاً لسؤول)، وكذلك (لأعلمه إني إذاً لسؤول)، إذ أنّ المُخاطب يَعلم حقاً أنّ مَن يفعل مثل هذه الأفعال الغير محببه تجاه زوجته يَكون قد خرج عَن الأخلاق، ولَكن بَعضهم يُنكرها، ثُمّ يتصرفها بالخفية، أو يتصرفها ويظن نفسه أنّه فعل أمراً بسيطاً سواء بالكلام، أو بالفعل، وبالتالي فقد أنزل غير المُنكر منزلة المُنكر لِظهور عَلامات الإنكار عَليه، فلا أحد يُنكر التّصرف الحَسن تِجاه الزوجة، ولكن لا تتقيد بِه كُلّ الناس، وهُنا نُلاحظ أنّ هذه الأبيات جاءت بِذكاء، فقد أنفى التّهمة عن نفسه، وحولها لِموضع آخر، وهُو السائِل نفسه، الّذي ظهرت عليه علامات الإنكار.

أمّا في **<u>المَجموعة الأولى</u>** المأخوذة مِن قِسم (زيّافة)، قال مُرّة بن محكان:

---

101 - أبو تمام، ديوان الحماســة، ص 203

102 - يُنظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1100.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

أنا ابن مَحكانَ أخوالي بَنو مَطرٍ.... أُنمي إليهم وكانوا مَعشراً نُجُبــا [103].

يا ربة البيت قومي غير صاغرةٍ..... ضُمّي إليك رِجال القوم والقُربى [104].

إنّ الأبيات تَخلو مِن المؤكدات، وهذا دَليل بأنّ الخبر ابتدائي، أي أن القائِل ليس بحاجة لتأكيد أي شيء، فنَسبُ الشّاعر مَعروف، وكذلك واجب المُضيف تِجاه الضيف، لا يُصِغر مِن شأن الإنسان[105]، فالمُخاطب خالي الذّهن، فهو لا يَشك فيما قيل، وقد جاء بِه أبو تمام للتأكيد على نَسب الشّاعر وكرمه، فطالما أنّ الأبيات خَلت مِن التأكيد، فإنّ المُخاطب على ثِقة بِقول القائِل، فنوع الخبر (ابتدائي)ن وغرضه (لازم الفائِدة)، لأن المُتلقي على علم بقول القائِل، وكذلك في البيت الثاني، فهو يَطلب مِن زوجته طلباً تقوم به بِشكل مُسبق، فالمتلقي خالي الذّهن.

ونُلاحظ بأن أغراض الخَبر جاءت في المجموعة الثانية والثالثة، قد جاءت تحت إطار (فائِدة الخَبر)، وهذا يَعني بأنّ المُخاطب لَم يَكن عالماً بِمضمون ما قيل سابقاً، أو أنّه كان بحيرة مِن أمره، فبالمجموعة الثانية يؤكد للضيف على أنّ ابنه جاداً في عَزمه، وكذلك امرأته التي لَم يُجبرها على القيام بشيء، وهذا دَليل على كَرم الضيافة عِند العَرب، وعدم تذممهم لِذلك، أما في المجموعة الأولى، أي عِندما عَرض نسبه، وأهل بيته، فإنّ الغرض كان (لازم الفائدة)، فالمُتكلّم يعلم مُسبقاً بتلك التفاصيل، وبذلك نَلحظ بأنّ أبا تمام كان يأتي بأبيات بليغة في مُطابقة القول مَع المَعنى البلاغي، والحالة الّتي يُريد الوصول إليها للمُتلقي.

المطلب الثاني: الإسناد الحقيقي والإسناد المجازي

يتركب الكلام من جزئين هما: (المسند والمسند إليه)؛ لأن الفائدة تكون في الإثبات الذي يقتضي مثبِتاً ومثبَتاً له، والنفي الذي يقتضي منفياً ومنفياً عنه، فالمُثبت والمنفي، هما: المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل، ويُقسم الإسناد إلى:

أ- **الإسناد الحقيقي (حقيقة عقلية)**: هو **إسناد** الفعل، أو معناه إلى ما هو له عند المتكلم في **الظاهر**[106]، فالإسناد مراده معنى الفعل الإيجابي والسلبي[107] ، وهو ما دلّ على الحدث دون الزمان، كالمصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، وأسماء الزمان والمكان والتفضيل، والظرف، والجار

103 - أبو تمام، ديوان الحماسة، ص 201
104 - المصدر السابق نفسه، ص 199.
105 يُنظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1097.
106- يُنظر: القزويني، الإيضاح، ص 97.
107- ينظر: الصعيدي، عبد المُتعال، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، ج1 مصر: مكتبة الآداب، 1999م، ص41.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

والمجرور والمراد[108] والظاهر هو ظاهر حال المتكلم بألاّ ينصب قرينة تدلّ على أنه غير ما هو له في اعتقاده[109]، **وأضرب الحقيقة العقلية: وهي أربعة أضرب**[110]**: (**ما يطابق الواقع واعتقاد المتكلم، أو ما يطابق الواقع دون اعتقـاده، أو ما يُطابق اعتقاده دون الواقـع، أو ما لا يطابق شيئاً منهما، كالأقوال الكاذبة الّتي يكون القائل عالماً بحالها دون المخاطب).

ب- الإسناد المَجازي (مَجازاً عقليّاً): هو إسناد الفعل، أو ما في مَعناه إلى غَير ما هو لَه في الحَقيقة [111]، وقد سمّاه عبد القاهر الجرجاني مجازاً حُكميّاً؛ لأنّ المَجاز ليس في ذات الكَلِمة، وإنما هو في حُكم جَرى عليها [112]، ويُقسم إلى:

أولاً **المَجاز العَقلي:** من جاز الشيء يجوزه، فهو اسم للمكان الذي يُجاز فيه، وحقيقته هي الانتقال من مكان إلى مكان، فإذا عُدل باللفظ عما يوجبه أصل اللغة، وُصف بأنه مجاز، على معنى أنهم جازوا به موضعه الأصلي، أو جاز هو مكانه الذي وُضع فيه أولاً، والمجاز يقع في المثبَت بحيث تُذكَر الكلمة ولا يراد معناها، بل يراد معنى ما هو شبيه له، فيحصل التجوز في ذات الكلمة وفي اللفظ نفسه[113]، فهو كل جملة أخرجتَ الحكم المفاد بها عن موضعه من العقل لضرب من التأول[114]، وسُمّي هكذا لاستناده إلى العقل (متى وصفنا بالمجاز الجملة من الكلام، كان مجازاً من طريق المعقول دون اللغة، وذلك أن الأوصاف اللاحقة للجمل من حيث هي جمل، لا يصح ردّها إلى اللغة، ولا وجه لنسبتها إلى واضعها لأن التأليف) [115]، وسُمي المجاز الإسنادي، لأن التجوز داخل على النسبة لا على ذوات الكلم المفردة [116]، **والعلاقات الواردة، هي**[117]:

1) **الفاعلية:** تكون بإسناد ما بُني للمفعول إلى الفاعل الحـــقيقي.
2) **المفعولية:** تكون بإسناد ما بُني للفاعل إلى المفعول به الحقيقي.
3) **المصدرية**: وذلك فيما بُني للفاعل وأسند للمصـــدر مجـازاً.

108- يُنظر: الشحات، محمد، دراسات تحليلية للفصاحة والبلاغة والإسناد، ص 123.
109- يُنظر: الصعـــــــيدي، بغية الإيضـــــــاح، ص 41.
110- يُنظر: القـــــــزويني، الإيضـــــــاح، ص 97- 98.
111 - عبد الرزاق، حسن، النظم البلاغي بين النّظريّة والتّطبيق، مصر: دار الطباعة المحمدية القاهرة، 1983م، ص 143
112 - يُنظر: الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ج1، الناشر: مكتبة الخانجي مطبعة المدني، د.ت، ص 193
113- يُنظر: الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البَلاغة في عِلم البيان، ط1 تح: محمود محمد شاكر، بيروت: دار الكُتب العلميّة، 2001م، ص 395م.
114- يُنظر: المصدر السابق نفسه، ص 395.
115- يُنظر: الدسوقي، محمد، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، ج1، طُبع بإحياء المَكتبة العَربيّة: عيسى البـــابي، د.ت، ص 476.
116- يُنظر: الزملكاني، كما الدين، التبيان في علم البيان، تح: أحمد مطلوب وخدية الحديثي، بغداد: مطبعة العاني، 1253م، ص 122.
117- يُنظر: التـــــفتـــــزاني، ســـــــعد الدّين، مطـول على التّلخيص، مصر: مطبعة سنده، 1893م، ص 170-171.

4) **الزمانية**: وذلك فيما بُني للفاعل وأسند إلى الزمـــــان مجـازاً.

5) **المكانية**: تكون فيما بُني للفاعل وأسند للمكان مجـــــــازاً.

6) **السببية**: وذلك فيما بُني للفاعل وأسند للسـبب مجـــــــازاً.

ثانياً: المَجاز اللغوي: ويكون في نقل الألفاظ اللغويّة مِن حقائِقها إلى معانٍ أُخرى بينها صِلة، ومُناسبة، وهذا المجاز يكون في المُفرد، كما يَكون في التّركيب المُستعمل في غير ما وَضِع لَه[118]، وله نوعان: (أولاً: الاستعارة: وهي مجاز لغوي تكون العلاقة فيه بين المعنى الحقيقي، والمعنى المجازي مُشابهة. ثانياً: المجاز المرسل: وهو مجاز تَكون العلاقة فيه غير المُشابهة، وسُمّي مُرسلاً؛ لأنّه لَم يتقيد بعلاقة المُشابهة، أو لأن له علاقات شتّى)[119]، وهذه العلاقات هي[120]:

- **العلاقة السّببية والمسببيّة:** فالأولى يُطلق لَفظ السّبب، ويُراد المُسبب، والثانية عكسها بين اللفظ، والمراد.

- **العلاقة الكليّة والجزئية:** فالأولى يُطلق بها لفظ الكُل، ويُراد الجزء، والثانية عكسها بين الـــلفظ والمُراد.

- **العلاقة المحليّة، والحالية:** فالأولى يُطلق لَفظ المَحل، ويُراد الحال، والثانية عكسها بين اللفــظ، والمُراد.

- **اعتبار ما كان، وما يكون**: فالأولى: فالأولى تسمية الشيء لِما كان عَليه، والثانية لِما يـــــؤول إليه.

- **العلاقة الآلية، وعلاقة المجاورة**: فالأولى يُطلق اسم الآلة، ويُراد الأثر الّذي ينتج عنها، والثانية أن يَذكر الشيء، ويُريد ما يُجاوره.

تأثّر البّلاغيون في تحديدها بالزمخشري، لكنهم لم يذكروا جميع الملابسات الواردة عنده، فقد ذكر بعض الباحثين الملابسات الأخرى التي أشار إليها الزمخشري [121]، وإنَّ للمجازِ المرسل، على أنواعه، وكذلك العقليِّ، على أقسامه، فوائدَ كثيرةً:

1 - الإيجاز، فإنَّ قوله: بنَى الأميرُ المدينةَ أوجزُ من ذكر البنائينَ والمهندسينَ ونحوهِما، ونحوه غيره.

2- سعةُ اللفظِ، فإنه لو لم يجزْ إلا جرَى ماءُ النهرِ كان لكلِّ معنًى تركيباً واحداً، وهكذا بقيّةُ التراكيب.

---

118 يُنظر: عبد الرزاق، النظم البلاغي، ص 143

119 - ينظر: المَصدر السابق نفسه.

120 - ينظر: المصدر السابق نفسه، ص 158- 165.

121- يُنظر: أبو موســـــى، محمد، البلاغة القرآنيـــــــة في تفسير الزمخشري، ط2، مكتبة وهبة، 1988م، ص 535-543.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

3 - إيرادُ المعنى في صورةٍ دقيقةٍ مقربةٍ إلى الذهنِ، إلى غير ذلك من الفوائدَ البلاغيةِ [122]

أولاً: بين المجاز العَقلي والمَجاز اللغوي.

إنّ المَجاز اللغوي يَكمن في الكَلِمة، بينما المَجاز العقلي يَكمن في المُسند والمُسند إليه، وبناء على هذا جاء البَحث ببيتين شعريين فيهما مجاز عقلي ولغوي في آن معاً.

1) يقول فَدَكي البهراني عَن كَرم الضيافة: لقد **شُفيت مليلتي** فتميّثت عَن ... آل عتّابٍ بماء بارد [123].

(المليلة تعني شِدّة العَطش[124]، فهو يقول بأنّه كان شَديد العَطش، وارتوى بماء بارد عِند آل مسعود، فجاءت العَلاقة بين المُسند (شُفيت)، والمُسند إليه (مليلتي)، هي مجاز عَقلي علاقَتُه السببيّة، فتركيب الجُملة جاء على أنّ مليلتي، هي الفاعل، ولكنّها المفعول به، فأصل القول (شفى الماء مليلتي)، ونُلاحظ بأن شدة عطشه هي مَن دفعته للقدوم عِند آل عتاب، وبالتالي فهي السبب، ومِن ذَلك نُلاحظ بأن العلاقة سببيّة؛ لأنه أُسند للسبب مَجازاً، وقد جاء هذا المجاز؛ ليدل على شدّة العطش، والحاجة الّذي كان يبتغيها، وشدة الشفاء، فهنا مُبالغة في الانتقال مِن حال لأخرى وبسرعة، وهذا المجاز العقلي أما المجاز اللغوي فقد جاء في كلمة (مليلتي)، حَيثُ أنّ العَطش لَيس بِمرض يُصيب الإنسان، وإن كان مَرضاً فَهل هو مَن سَيشفى؟، فنُلاحظ بأنّه استبدل الفم، أو البدن، أو الجزء المرتوي مِن الجسم بالمسبب، وهو العَطش، ودلّ عَليه بقوله (تيمثت)، ويَقصد بأنّه بدنه استرخى بالماء البارد المُقدّم إليه، فالعلاقة سببيّة، لأنّه استعمل السبب للدلالة على النّتيجة.

2) قال العُجير السلولي:

سلي الطارق المعتر يا أم مالك ... إذا ما أتاني بين قدري ومجزري [125].

جاء الشّاعر يقول لأم مالك الّتي شَكته تَبذير الأموال، والتّوسّع في الإنفاق، فقال لها بأنّه يَجوز التّبجُح بِما يُحمد بِه مِن خصاله، لِذلك خصّها بالخطاب طالباً مِنها أن تسأل ضيوفه عن أخلاقِه مَعهم، وكيفيّة إكرامه لهم في مثواهم، وهل يتدرج في مَدارج الخِدمة، ويتوصّل بأنواع القُربة والتّودد مِن ابتداء نزولهم، إلى انتهاء ذهابهم عنّه[126]، وهُنا جاء الإسنادُ مَجازياً، بين المُسند (سلي)، والمُسند إليه (الطارق)، فكلمة الطّارق جاءت على

122 - ينظر: الهاشمي، أحمد، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، تح: يوسف الصميلي، بيروت: المكتبة العصريّة، د.ت، الباب الثاني.
123 - أبو تمام، ديوان الحماسة، ص 210
124 ينظر: ابن منظر، لسان العرب، حرف الميم، ص 349.
125 - أبو تمام، ديوان الحماسة، ص 204
126 - يُنظر: المَرزوقي، شَرح الحماسة، ص 1102.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

صيغة اسم فاعل، ولكن (الطارق) هو المفعول به في هذا البيت، حيث أنّ الخطاب موجه لأم مالك، فالعلاقة بين المسند والمسند إليه هي علاقة مفعوليّة، لأنّه بُني للفاعل (الطارق)، ولكن المُراد المفعول به الحقيقي، وذلك لعلاقة مُشابهة في ارتباطهما في الفعل، ويُفيد هذا المجاز المُبالغة في قول الطارق، أي أنّه يُعبّر عَن ثقة زائدة بمديح الضيف بكرمه، وهذه المُبالغ جاءت من خلال جعل المفعول به فاعلاً، قائِماً بالسؤال، وهذا المَجاز العَقلي، أمّا المَجاز اللغوي فهو كَلِمة الطارق، الّذي يُقصد بِه الضّيوف، وليس ضَيفاً واحداً بعينه، فعبّر بالجزء (الطّارق)، وأراد الكُل، أي كُل الضيوف، فالعلاقة جُزئيّة، والقَرينة هو الفعل (سلي)، ونُشير إلى فكرة (لَيس كُلُّ طارق هو) ضَيف، فكان مِن عادة العَرب إكرام الضيف أولاً، قبل سؤاله عَن سبب مَجيئه، كما أنّه كان يأتي فجأة دون سابق عِلم، فبالتالي إنّ العَلاقة بين الضيف والطارق، أننا لا نَعلم مَن القادم في جميع الأحوال، ويُكمل قائِلاً بأنّ الضيف لو كان بسيط الحال (فإنّ استقباله لَه يَبقى كما هو، ولا يتغير الحال في إكرامه[127].

ثانياً: الإسناد المجازي (العقلي) وعلاقاته.

لَقد ذُكر في الأبيات السّابقة المجاز العقلي وعلاقته المفعوليّة، والسّببيّة، ومِنها أيضاً:

أ- علاقته المكانيّة: قال الفرزدق: هذا الذي **تَعرفُ البَطحاءُ** وطأته، والبيت يَعرفُه والحِلُّ والحَرَمُ [128].

أراد الفَرزدق أن يُعرّف بابن هشام، فوصفه بأنّه معروف لَدى أهل مَكة، ولا يَقف الأمر عِند هذا الحَد، بل إن بيت الله الحرام يَعرفه أيضاً، ومواقع الحِل، والإحرام [129]، فالأرض نفسها تَعرف أبو هشام مِن وطأتِه، أي وجوده في المَكان، فهو لَيس بضيفٍ أو غَريب، بل هو معروف. الإسناد مجازي في هذا البيت، فقد جاء المُسند (تعرف)، والمُسند إليه (البَطحاء)، وعلاقته المَكانيّة، لأنّه بُني للفاعل، وأُسند للمكان مَجازاً، وهذا المجاز العقلي، أما الإسناد اللغوي، فجاءت في كَلِمة البَطحاء، والعلاقة محلّيّة لأنّه ذكر المَحل، وأراد الحال، بقرينة تَعرف، فهو أراد المُبالغة وتعظيم شأن ابن هشام، فيفيد هذا الإسناد في وصف الفاعل الحقيقي بالفعل.

ب- **علاقته الزّمانيّة**: قال الحُسين بن مُطير:

لَهُ يَوم بـــــؤسٍ للناس أبؤس.. ويوم نعيـــــم للناس أنعم

فيمطر يوم الجود مِن كفّه النّدى.. ويُمطر **يوم البأس** مِن كفّه الدّمُ [130].

---

127 - يُنظر: الفارسي، شرح الحماسة، ص 249.
128 - أبو تمام، ديوان الحماسة، ص 223
129 - ينظر: البغدادي، الشيخ مفيد، الاختصاص، إيران: مؤسسة النشر الإسلامي، د.ت، ص 161.
130 - أبو تمام، ديوان الحماســة، ص 212

يقول أن أيام الممدوح مقتسمة بين إنعام وانتقام، مِن إحياء وإهلاك، وإفضال، وإعدام، فله يوم بؤس يشقى به أعداؤه، ويوم نعيم يحيا ويسعد به أولياؤه[131]، وقد وَقع المَجاز في البَيت الثاني، فالمُسند هو الفعل (يُمطر)، والمُسند إليه يوم الجود، ويوم البأس إلى الزمنِ، فالأصل في القول (تُمطر الغيوم في يوم البأس أو الجود)، وبالتّالي فكلمة (اليوم) رَغم أنّها حُرّكت بالضم، وجاءت بموقع فاعل، إلا أنّها ليست بالفاعل الحقيقي، وهذا مجاز عَقلي عِلاقته الزّمانيّة، إذ أنّه بُني للفاعل، وأُسند للزمان مَجازاً، وقد جاء للمبالغة في إظهار الفَرق بين الزّمنين، فنُلاحظ أن يوم الجود تبعه بقول (النّدى)، وهو دَلالة إشراق الصّباح، أما يوم البأس، فتبعه بكلمة (الدّم)، وهُنا القصد هو الهلاك.

ت- **علاقته السّببيّة:**

قال رَجلٌ مِن آل حَرب: قُلتُ اتركيني **أبع مالي** بِمَكُرمةٍ يبقى ثنائي بها ما أَورق الشّجر [132].

هُنا يُخاطب امرأة بقيت ليلتها تَعتب عليه وتلومه، فيقول لها بأن تتركه يبتاع المَكارم بماله، ليبقى ثناء النّاس لَه أبداً[133]، وقد جاء المُسند (أبع)، والمُسند إليه (مالي) بحالة المجاز العَقلي علاقته السببيّة، فالمال لا يُباع، بل هو السبب الأصلي في نيل المَكارم، لأنّه يشتري ضيافته بالمال، ويُكرم الناس بالضيافة، والأصل أن يقول (أُنفق مالي)، فالمال يُنفق على المُشتريات، وبالتّالي فإنّ ما بُني للفاعل أُسند للسبب مَجازاً، وقد أفادت المُبالغة الّذي يقتضيها المقام، فالإسناد المجازي أبلغ من الأسلوب الحقيقي؛ لِمطابقته لِمقتضى الحَديث.

ج- **علاقته المَصدريّة:** قال يزيد بن الطثريّة:

ونفعي نفعُ الموسرين وإنما... **سوامي سوام** المُقترينَ المفالس[134].

يقول بأنّ نفعه كنفع المُكثرين، وإن كان مالي كمال الرّاعية، أي مال المُفلسين المُقترين، وهُنا يَقصد أن قومه إذا أرسلوه في عَمل ما، فإنّه يقوم به لأجل القوم، وليس لأجل المال، فالتقدير، والاحترام الذي سيناله هو نفعه[135]، ونُلاحظ أن المَنفعة الّتي يُطالب بها هي منفعة معنويّة لا ماديّة، ونُلاحظ أنّه لَم يُعبّر بالفاعل الحقيقي، فقد جاء بالمسند إليه (نفعي، سوامي)، والمسند (سوامي، سوم) مصدر، والأصل في القول (نفع

131 - يُنظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص1118.
132 - أبو تمام، ديوان الحماســة، ص 337
133 - يُنظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص1204.
134 - أبو تمام، ديوان الحماســة، ص 265
135 - يُنظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1210.

النافع، سام سائم)، وقد جاء ذَلك للمُبالغة في إظهار مَدى حُبه لقومه، وتَضحيته، وقد جاء ذَلك في قول الفرزدق:

يُغضي حياء ويغضي مهابة.. فما يُكلم إلا حين يبتسم [136]

هُنا قوله (يُغضي حياء)، أي أنّ لحيائِه يَغضُّ طرفه، ويغضي معه مهابة له، فمن مهابته في موضع المفعول له، كما أن قوله (حياء) انتصب لمثل ذَلك، والمفعول له لا يُقام مقام الفاعل، كما أن الحال والتمييز لا يُقام واحد منهما مقام الفاعل، وهُنا كأنّه قال (يُغضي الإغضاء من مهابته)، فهُنا جَعل المصدر مقام الفاعل [137]

ثالثاً: الإسناد الحقيقي:

أ- يقول العُجير السلواني: أيسفر وجهي أنه أول القرى ... **وأبذل معروفي** له دون منكري [138]

يقول بأنّه يبقى مُبتسماً للضيف طول فترة مكوثه، ويَبذُل مُعروفه[139]، وهُنا نُلاحظ أن الإسناد جاء حقيقيّاً، العلاقة بين المُسند (أبذُل)، والمُسند إليه (مَعروفي)، فيبذُل هو مَعروفه، وهُنا وَقع المُسند إليه في حالة المفعول به، وصيغته جاءت اسم مفعول، وهذا حقيقة، ولكن كلمة (مَعروفي) جاءت مَجازاً لغوياً، لأنّ المَعروف ليس بشيء يُبذل، بل هي النتيجة الّتي يَصل لها بَعد كَرم ضيافته، فهو يَبذل أمواله، وطعامه وشرابه، لأجل ضيوفه، والسبب في ذَلك لأجل إكرام ضيوفه، فجاء بالنتيجة، والمُراد هو السبب، فالعلاقة علاقة مُسببيّة، وقد جاء ذَلك لإفادة الغَرض الحقيقي المطلوب، وهو فعل المعروف، أو عَمل الخير.

ب- ومستنبح **تكشط الرّيح** ثوبه.... ليسقط عَنه وهو بالثوب معُصم [140].

يُريد الشاعر أن يُصوّر حال المستنبح ومت هو ممنوّ به من البَرد، والرّيح [141] جاء المجاز حقيقياً، لأنّ الرّيح هي مَن كانت ترفع غِطاء الثوب، ولَم يَقل (يَكشط البرد ثوبه)، فهو لَم يَعد إلى المُسبب الأصلي الّذي شكّل الريَح، بل جاء بالمُسند إليه (الريح)، الذي قام بالفعل، وبالتّالي فالعلاقة مُباشرة، وهو ما يُطابق الواقع واعتقاد

136 - أبو تمام، الديوان، ص 223
137 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1135
138 - أبو تمام، ديوان الحماسة، ص 204
139 - يُنظر: المرزوقي، شرح الحماسة، 1102.
140 - أبو تمام، ديوان الحماسة، ص 205
141 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، 1106.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

المُتكلّم، جاء هذا ليفيد المُبالغة في وَصف حال الضيف عِند قدومه، ويظهر حاجته الماسة إلى هذه الرعاية من الضيافة، والكَرم، وبذلك فهو يتقدّم لَه معروفاً.

ت- وقال سالم العَنبري: لا تَعذليني في العَطاء ويسّري.... لِكلّ بَعيرٍ **جاءَ طالِبُهُ** حَبلاً [142].

يُقال بأنّ صِهرَ سالم العنبري أتاه فأعطاه بعيراً مِن ماله، فطَلب مِن امرأته حَبلاً، فأعطته حتّى نَفذ، فقال لها:

عليّ الجِمال، وعَليك الحِبال [143]، وبذلك نُلاحظ أن العَلاقة بين المُسند (تكشط)، والمُسند إليه (الرّيح)، علاقة مُباشرة، فالطالب هو الذي قام بالفعل، وقد جاءت على صيغة اسم الفاعل، وهذا ما يُطابق الواقع واعتقاد المُتكلّم، وقد أفادت سياق الجُملة، فذكر صفة الضيف القادم على أنّه طالب، وبما أنّ الحديث دار حول الكَرم، فلابُدّ مِن متلقي لهذا الكرم.

ث- **أمطيتُ جازُرنا** أعلى سِنانها... فخِلتُ جازِرنا مِن فوقها قَتبا.

يُنشنش اللحم عنها وهي باركةٌ... كما تُنَشنشُ كفّا قاتل سَلبا [144].

يَتحدث الشّاعر عَن ذَبح لحم العجل المُقدم للضيف، ويصف براعة الجزار في ذبحها، فهو يَركبها ثُمّ يذبحها دون أن تَعلم، فيقول (وهي باركة)، ويصف طريقة ذبحها كذبح قاتل، فالمُشترك هو عدم شعور الضّحية بالقتل، وقد جاء (كما تنشنش كفا قاتل سلبا)، ففاتل الحبل من السلب، وهو نبات يخرج على صورة الشمع، وعلى قدره، فيُجز ويفتل منه الحبل، وبائعها متخذ السلاب [145]، ونُلاحظ بأن العلاقة بين المُسند (أمطيتُ) والمسند إليه (جازرنا) إسناد حقيقي، فما بُني للفاعل (جازرنا) جاء للجزار الذي قام بعملية الذّبح.

المطلب الثالث: الإنشاء الطلبي وغير الطلبي

أولاً: الإنشاء غير الطلبي: هو ما لا يستدعي مطلوباً، وله صيغ كثيرة: [146]، منها: [147]

أولاً: المَـــــــدح: (نعم وحبذا). **ثانياً:** الذّم: بئس، والأفعال المُحوّلة إلى فعل ك (خَبُثَ بكر).

---

142 - أبو تمام، ديوان الحماسة، ص 205

143 - يُنظر: المرزوقي، شرح الحماسة، 1107.

144 - أبو تمام، ديوان الحماسة، ص 201

145 - يُنظر: المرزوقي، شَرح الحماسة، ص 1097

146 - يُنظر: قاسم، أحمد، كتاب علوم البلاغة (البديع والبيان والمعاني)، لُبنان: المؤسسة الحَديثة للطباعة، 2003م، ص282

147 - يُنظر: المصدر السابق نفسه، ص 811/810.

International Journal of Educational Sciences and Arts, London Vol (3), No (9), 2024
https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n9p4 E-ISSN 2976-7237

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

ثالثاً: التعجب: بصيغتـيه القياسيتين: (ما أفعل، وأفعل به). **رابعاً**: القسم: يكون بالواو، أو الباء، أو التاء. **خامساً:** الـرّجاء: (عسى، حرى، اخلولق). **سادساً:** أفعال العقود: تكون بضيغ الماضي على العمـوم، نحو بعتُ، واشتريتُ. ويُضاف إليهما: (رُبَّ: وكم الخَبريّة) [148].

وقد جاءت في ديوان الحماسة على النّحو الآتي:

أولاً: المَدح: لغةً: هو نقيض الهجاء وحُسن الثناء [149]، واصطلاحاً: هو تعداد للمزايا الجميلة، ووصف للشمائِل الكَريمة، وإظهار التقدير، والتعظيم مِن قِبل الشّاعر [150]، لِمن ظَهرت فيهم هذه المَزايا، وقد جاء في ديوان الحماسة قول زُرعة بن عمرو:

إنّك يا بن جَعفر **نِعمَ** الفَتى ... و**نِعمَ** مأوى طارِق إذا أتى [151].

يُخاطب عبد الله بن جعفر، ويقول لَه بأنّه مَحمود بين الفتيان، وكذلك محمود داره وفناؤه، ومأوى الطارق إذا وَرد [152]، وهُنا استخدم الشّاعر أسلوب المَدح لأنه يَرى بأنّ الأسلوب الخَبري لا يُفيد في بيان مشاعِره تِجاه الممدوح عبد الله، كما أنّه لو جاء بالأسلوب الخبري فلن يُعطيه حقّه، فالمدح يتطلب كميّة زائِدة مِن المُبالغة، وهذا ما نراه، عِندما ذكر اسم أبيه، وكل ما يَخصّه بأنه مُنعم عليه بفضله.

ثانياً: الذّم: هو نوع من أنواع الهجاء، وهو غرض شعري يقوم على صورة الفرد، أو الجماعة، أو مظهر من المظاهر، أو عادة من عادات الحياة، وهو تعبير عن احتقار الشاعر للمهجو، والرغبة في الحط من شأنه [153]، وقد جاء ذَلك في قول أبو دهبل الجُمحي: **عَقُمَ** النّساءُ فما يَلدنَ شَبيهَهُ... إنّ النساءَ بِمثلِهُ عُقمُ [154].

هُنا يقول بأن منع الخير عَن الضيف القادم، مثل منع المرأة من الحمل [155]، فاستخدم أسلوب الذّم لأنّ الأسلوب الخَبري لا يُفيد الغَرض الّذي يُريد أن يَصل إليه، وهو المقارنة بين منع الخير، وحَمل النساء، وهذا بهدف الاختصار، وإظهار المقارنة بكميّة زائِدة مِن المُبالغة، فالمذموم هو مانع الخَير.

148 - ينظر: المصدر السابق نفســــــــه، ص 282.
149 - يُنظر: ابن منـــــظور، لسان العـــرب، ج2، مادة (مَ/دّ/ح)، ص 452.
150 - يُنظر: جبور، عبد النور، المعجم الأدبي، ط2 بيروت: دار العلم للملايين، 1984م، ص 245.
151 - أبو تمام، ديوان الحمـــــاسة، ص 282
152 - يُنظر: المرزوقي، شَرح ديوان الحماسة، 1228.
153 - يعقوب، إيميل، عاصي، ميشيل، المعجم المفضل في اللغة والآداب، ط1، مج1، بيروت: دار العلم للملايين، 1979، ص 1281
154 - أبو تمام، ديوان الحماســــــة، ص 216
155 - يُنظر: الطيبي، شرف، فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، ط1، الناشر: مصرف أبو ظبي الإسلامي، 2013م، ص 515.

ثالثاً: التّعجب: هو أسلوب مستخدم للتعبير عن الدّهشة، وتفضيل شَخص من الأشخاص على أضربه، من وصف من الأوصاف [156]، فقد قيل:

وسّع بِمدّك ماء اللحم تَقسسمُهُ.... **وأكثر** بالشؤبِ إن لَم يُكثر اللبن [157].

يَطلب الشّاعر من ابنه أن يُكثر ماء اللبن، فيكثر مرق القدر ليتسع لغاشيتها، وأن يُكثر خَلط اللبن إن لَم يتسع لِوارده، وإن سار على المَثل فإنّ اللبن يَكون كالماء القَراح [158]، ونُلاحظ أن التّعجب جاء بقوله (أكثر بـ)، وقد صَدرت بسبب الانفعال النّفسي، والشّعور الدّاخلي عِند الشّاعر، فهذا الأمر معروف عِند السّامع أصلاً، لأنّه مثل قديم، كما وَرد (مثلُ الماءِ خيرٌ مِن الماء [159]، فجاءت تعجباً لتعظيم الكَرم وضيافته في نفس السّامع.

رابعاً: القَسم: هو المصدر، والجمع أقسام، وقد أقسم بالله، واستقسم به، وقاسمه: حلف له، وتقاسم القوم، أي تحالفوا، والقسّامة: هُم الذين يحلفون على حقهم، ويأخذونه، ويمين القسامة منسوبة إليهم، والمَقسم: الموضع الذي حلف فيه، والمُقسم: الرجل الحالف [160]، **وهو ربط** العقد بالامتناع، والترك، أو بالإقدام على فعلٍ بمعنى معظمٍ حقيقةً أو اعتقادًا [161]، وقد جاء في ديون الحماية كما يلي:

1) يقول عبد الله الحواليُّ:

لَعمري لقد ضيعتُ يا كعب ناقة... يسيراً عليها أن يُضرّ بها الرُكَب.

مُوكلة بالأوّلين فكلّما..... رأت رُفقة فالأولون لها نُصبُ [162]

يقول بأنه قد أضاع ناقة قوية، حيثُ كانت لا تتعب، أو يخف تقدمها مهما زاد الحِملُ عليها، وكانت تسير مسافات طويلة، وكأنّها موكلة بالتّقدم، ولم تَكن سمينة، ولا مُستصلحة للنحر، أي أنها للعمل لا غير [163]، ونُلاحظ أنّه لَم يأتِ بأسلوبٍ خبري، لأنّه أراد إثبات سِعة صِدق قوله، ليؤكد للمتلقي أنّه على صواب في وَصف

156 - ينظر: شملاوي، حاتم، التعجب في معجم لسان العرب، فلسطين: جامعة النجاح، 2008م، ص
157 - أبو تمام، ديوان الحماســـــة، ص 254.
158 - يُنظر: المَرزوقي: شَرح الحماسة، ص 1186.
159 -ينظر: المصدر السابق نفسه.
160 - يُنظر: ابن منظور، لسان العرب، ص 478.
161 - ينظر: المالكي، أبو بكر، أحكام القرآن (ابن العربي)، ط3، ج3، تح: محمد عطا، الناشر: دار الكتب العلمية، 2008م ص 216.
162 أبو تمام، ديوان الحماســـة، ص 228
163 - المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1148.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

ناقته، فجاء مُستخدماً لام الابتداء، وهذا بدخولها على المبتدأ (عمري)، وهو المُقسم به، والمُقسم لَه هو (النّاقة)، والأداة حرف(اللام).

2) **قال مُلحة الجَرمي:**

أقسمتُ لا أحتلّ إلا بصهوةٍ.... حرام عَليــك رَملُه وشـــقاؤه.

حَلفتُ بهذي مَشعَرِ بَكراتُه.... تَخُبُ بِصــحراء الغبيط درادقــهُ.

لئِن لم تُغيّر بعض ما قد صنعتم... لأنتحين للعظمِ ذو أنا عارِقُهُ [164].

يُخاطب مَلكاً عاداه مِن بَعد كَرم ضيافته، بأنّه كان في رحلة ذات مرّة، فاقترب من طَريق تُعتبر من أملاك الملك، فوقف قبلها في أرض حرّة، أي أنّها لَيست لأحد، ويُقسم ألا يحتلها، ويأتي بالبيت الّذي بَعده مُقسماً بقرابين الحَرم، كعلامة اهتداء للملك، وجواب القسم (لأنتحين العظم)، و (لئن) تأتي بين القسم والمقسم له، والمَعنى أن المَلك إن لَم يُغير من صنيعه وحاله، فستقوم معركة يسيل فيها الدم ويُكسر العظم[165]، وهُنا نُلاحظ أنّه حذف المُقسم به، فأصلها (أقسمت بالله، حلفتُ بالله)، ولكن المُخاطب يَعلم بذلك، فالقسم والحلفان لا يكونان إلا بالله، وهنا القسم من الإنشاء غير الطلبي إذ لا يمكن تصديقه ولا تكذيبه بغض النظر عن الجواب، لأنه أنشأ القسم مستشعراً عظمة الخالق جل وعلا وهو أمر نفسي لا يتعلق به التصديق والتكذيب.

- وقال عبد الله الحَشرج:

فلا وأبيك لا أُعطي صَديقي... مُكاشرتي وأمنعه تلادي [166]

يُخاطب الشاعر زوجته مقسماً بعُمر أبيها، أنّه لا يُكشّر في وه صديقه، ولا يمن عنه الخَير، وقد جاء ذلك لأنها كانت تلومه على عدم إعطاءه المال الكافي للمحتاج [167]، وهُنا المُقسم به أبيها، والمُقسم له هو صِفاته الحَسنة، وحرف القسم هو (الواو)، وهذا تأكيد لمضمون حديثه.

خامسا: الرّجاء: هو الأمل الّذي نقيضه اليأس، وهو حالة يأمل فيها الإنسان الشيء الحَسن، ويتوقع حصوله [168]، وقد جاء فيه قوله:

---

164 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 280
165- ينظر: المصدر السابق نفسه، 1225
166- أبو تمام، ديوان الحماسة، ص 277
167 ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1219.
168 - ينظر: ابن منظور، لسان العرب، ج6، ص 118.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

عَسى أن يحوي الجيش سربها... ولا واحد يسعى عليها ولا اثنان [169]

تمنى الشّاعر عِندما مرّ على رجل بخيل، يُخبئ الخَير عَن ضيوفه، ويَحرسها كأنها قطعة ثمينة لن تنفذ، أن يأتي جيش عليه فيسلبوه كُل ما في داخله، لقلة كَرمه [170]، وهُنا نُلاحظ أن الرجاء جاء بـ (عسى)، وجاء ذلك لانفعال الشاعر لِما رآه من خير لا يعم على النّاس، فجاء الرّجاء ليفيد معنى السّخرية، فهو يَسخر ممن يَحتفظ بالخير لنفسه، ولا يُقاسمه لغيره، ويدعو عليه.

سادساً: رُبّ: قال الشماخ بن ضرار:

ورُبّ ضَيفٍ طَرَق الحي سُرى... صادَف زاداً وحديثاً ما اشتهى [171].

يُخاطب عبد الله بن جعفر بن محمد الصّادق، ويمدحه قائِلاً رُبّ ضيف جاء الحيّ ليلاً، راجياً وجود القرى عِنده، فأنزلته، فصادف في فنائِك زاداً عتيداً، وحديثاً مؤنساً [172]، وقد جاءت رُبّ في هذا البيت لإفادة مَعنى التّقليل، فهو الوحيد الذي قصده الشماخ في قوله، فالضيف طَرق الحي، فما وَجد إلا بيتاً واحداً استقبله بزاد كثير، وحديث يرتاح له.

سابعاً: كم الخبريّة: قال إياس بن الأرث:

كَم مِن لئيمٍ رأينا كان ذا إبل... فأصبح اليوم لا مُعطِ ولا قارص [173].

يقول الشّاعر أنّه قَد رأينا كثيراً مِن اللئام، يملكون نفائس الأموال، ولكنّهم اليوم لقلّة خيرهم، أصبحوا لا يملكون شيئاً[174]، ونُلاحظ أن كم الخبريّة جاءت في موضع إخبار، أو للتعجب، فهو يتعجب من عدد الذين كانوا لِئاماً في العطاء، فأصبحوا اليوم كحال من لم يعطوه.

169 - أبو تمام، ديوان الحماسة، ص 255
170 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1138
171 - أبو تمام، الديوان، 282
172 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1228
173 - أبو تمام، الديوان، 252
174- ينظر: المرزوقي، ص 1183

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

ثانياً: الإنشاء الطلبي: دراسة الإنشاء الطلبي في شعره:

أولاً: الأمر:

هو ما يقسم به وليس الجواب [175]، والقسم في كلام العرب يرد في صور ثلاث فيكون بجملة فعلية نحو أقسم بالله، أو بجملة اسمية نحو: يمين الله لأفعلن كذا، أو بأدوات القسم الجارّة لِما بعدها [176]

1) قال عمرو ابن طنابة:

إني من القوم الذين إذا انتدوا.... بدؤوا بحق الله ثُمّ النائل.

إذا لاقيت قومي **فاسأليهم**..... كفى قوماً بصاحبهم خبيراً [177].

يَمدح عمرو قبيلته بعدد صفات حسنة تكاد أن تكون مستحيلة، ثُمّ يَمدح نفسه معهم بذات الصّفات، ويَضيف عليها[178]، وهُنا نُلاحظ أنّه جاء بفعل الأمر ليفيد **التعجيز**، أي أن المتلقي مهما حاول الإنكار، فإنّه لن يستطيع، وإن حاول أن يأتي بمثلهم فلن يستطيع، وكذلك هو، وقد وردت عدّة أدوات توكيد خلال الأبيات كلّها.

2) قال زيد بن حُصين:

أقلي عليّ اللوم يا ابنه منذر... و**نامي** فإن لم تشتهي النوم فاسهري [179].

يُخاطب لائمة له تبرم بلومها فقال: قللي من لومك عليّ ونامي عنّي، فإن تعذر النوم عليك ضجراً بالحالة الّتي تجمعنا فاسهري، فليس لك من عتبك ما يُردُّ نفعاً علي ولا عليك [180]، وهُنا نُلاحظ أنّه جاء بفعلي الأمر (أقلّي، ونامي) بصيغة **الالتماس**، فالمخاطب والمُتلقي هُنا بنفس المنزلة، وهذا يدل على عدم تكبّره على الآخرين، وتقبّل النّقد، فهنا يلتمسها بأن تُخفف اللوم، ولا يوبخها رُغم أن كثرة الملامة يُمكن أن تخرج من الالتماس إلى التوبيخ.

3) قال عبد العزيز بن زُراة الكِلابيُّ:

وسّع بِمدّك ماء اللحم تقسمُهُ..وأكثر الشّؤبَ إن لَم يُكثر اللبن[181].

---

[175]- ينظر: السامرائي، صالح، الجملة العربية تأليفها وأقسامها، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2007م، ص170.
[176] - ينظر : هارون، عبد السلام، الأساليب الإنشائية، ط2، مصر، مكتبة الخانجي، 1979م، ص 162.
[177] - أبو تمام، الديوان، 227
[178]- ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1141.
[179] - أبو تمام، الديوان، ص 148
[180] - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1175
[181] - أبو تمام، الديوان، ص 254

International Journal of Educational Sciences and Arts, London Vol (3), No (9), 2024
https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n9p4 E-ISSN 2976-7237

وسّع به وتلفت حَولَ حاضره... إن الكريم الذي لَميُخلِه الفِطنُ [182].

يقول أنّه مِن الخبر أن توسّع قدرك، أي أن تزيد في الطعام، وتُكثر من اللين، وتذهب باحثاً عمّن حولك لِتطعمه، فالكريم يتذكر مَن حوله في الولائِم، ويصفها على أنّها مِن علامات الذّكاء [183]، وهُنا نلاحظ بأنّه جاء بفعل الأمر (وسّع) ليفيد **النّصح والإرشاد**، فيريد أن يُعطي صِفة الكرم بهذه النّصيحة، كما أنّها جاءت على وزن (فعّل) لتفيد المُبالغة والتكثير.

4) فقلتُ لَه

فأقبل فإنّك راشدٌ.... وإن على النار الندى وابن ثامل [184].

يقول عِندما رأى ضيفاً متردداً في النّزول شجعه على الإقبال [185]، وهُنا نُلاحظ أنّ صيغة الأمر لتفيد **الإباحة** بسبب ظن المخاطب أن نزله كضيف أمر غير جائز، فجاء فع الأمر أقبل، لِدلالة على التّرحيب بالفعل.

5) قال مالك بن جَعدة:

فاحفظ حميتك لا أبا لك واحترس... لا تخرقنه فأرة أو جُدجُد [186].

هُنا يوصي ابنه بأن ما ورثه عن أجداده هو ورث عظيم، فيقول لابنه أن يحفظه، لأنّه حامي الحمى من بعده، ويوصيه بان لا تَخرقه فأرة، أو أي قوارض صغيرة أخرى [187]، وهُنا نُلاحظ بأنّه جاء بفعل الأمر من أجل **التهديد**، فهو يحذر ابنه من ضياع تلك الإرث أو اختراقه، فجاء الفعل احفظ للدلالة على التحذير.

- وقد وَرد في باب الأمر عِدّة أبيات أخرى، وكُلّ منها أفاد غَرضاً مُعينا، ومنها:

أ- **أثني** عليا بما لا تكذبين به... يا بكر أي فتى للضيف والجار [188].

يَطلب الشّاعر من امرأة أن تَصدق في قولها، وإن كانت تمدحه، فلتمدح بالحق، ويسألها أي فتى مضياف للضيف إذا استضاف [189]، وهُنا نُلاحظ أن الأمر جاء لإفادة **التسوية**، فهو يُخيرها إما أن تُثني عليه بما لا تكذب، أو فلتصمت.

182 - المصدر السابق نفسه، 255
183 ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1186
184 - أبو تمام، الديوان، 256
185 -ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1189
186 - أبو تمام، الديوان، 229
187 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1145
188 - أبو تمام، الديوان، ص 252
189 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1182.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

ب- قال عمرو بن الأهتم:

ذريني فإنّ الشّح يا أم الهيثم... لصالح أخلاق الرجال سروق.

ذريني وحطي في هواي فإنني... على الحسب الزّاكي الرّفيع [190].

يقول: اتركيني على أخلاقي، وإن أنكرتها فإنّ ما تبعثين عليه من الإمساك، والإبقاء على المال هو البُخل، والبُخل مُزرٍ بأخلاق الرّجال الكَريمة، ويقول لها بأن تتبعه في عَمله، فيقول بأنه مشفق على الحَسب الذي رفع بناءه [191]، وكذلك قوله: إذا ما صنعت الزّاد **فالتمسي** له... أكيلاً فإني لست آكلة وحدي [192]، وهُنا يفيد في كلا الحالتين الالتماس.

ت- قال مُرة بن محكان:

يا ربة البيت **قومي** غير صاغرة.. **ضمي** إليك رِحال القوم والقُربا[193].

خاطب رَجل زوجته طالباً منها بودّ، أن تقوم بالاحتفاف بالنّازلين، وقد جاء بفعلي أمر (قومي، ضمي) [194]، وهُنا يُفيد هذا الأمر الالتماس، فهو وزوجته في نفس المَنزلة، وما يؤكد ذَلك قوله (غير صاغرة)، فهذا بداعي التودد.

ج- **سلي** الطارق المُعتّر يا أم مالك... إذا ما أتاني بين قدري ومجزري [195].

هذا البيت بدأ بفعل الأمر سَلي، وأصلها اسألي فحذفت الهمزة، وألقي بحركتها على السّين ثُم استغنى عن الهمزة، لِتُحرّك السين بالفتحة، وإن المُعتر لا يَعترض على شيء في قوله، ولا يتكلم [196]، وفي شَرح سابق بهذا البحث تحدثنا في تفسير أنّه يتدرج في معاملة ضيوفهم منذ نزولهم وحتّى مغادرتهم، ويبقى على حُسن الضيافة، وقد جاء الفعل ليدل على معنى **التّعجير**، لأنّه يتميز بحسن ضيافته، والسائل معتر أصلاً، وبالتالي لن يقول أحدهم بان ضيافته لم تكن بالمستوى المَطلوب.

190 - أبو تمام، الديوان، ص 236
191 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1156.
192 - أبو تمام، الديوان، ص 244
193 - المصدر السابق نفسه، ص 199
194 - ينظر: المرزوقي، شَرح الحماسة، ص 1093.
195 - أبو تمام، الديوان، ص 204
196 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1102

International Journal of Educational Sciences and Arts, London Vol (3), No (9), 2024
https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n9p4 E-ISSN 2976-7237

ثانياً: النّهي:

دِراسة النهي في الدّيوان من حيث الأغراض البلاغيّة المستفادة:

1) التوبيخ: (**لا تعذليني** في العَطاء ويسّري... لكل بعير جاء طالبه حبلا [197]، يقول: كانت امرأة عاتبته وأنكرت منه تبذير المال، وقلة الفكر في عواقب الأمور، وحاضر العيال، وقال لها اطرحي اللوم معي فيما تعودته، وأري عليه من البذل والسخاء، وهيئي لكل بعير جاء طالبه حبلاً يقتاده به [198]، جاء النهي ليفيد النّصح والإرشاد، فيحثها على صفة الكرم والعطاء.
2) التهويل: **فلا تحرقيني** بالملامة واجعلي... لكل بعير جاء طالبُهُ حَبلا [199].

يقول لأم الوليد التي جاءته لائمة، أن تهتدي بهديه، وتكون على ثقة بأن الفعل الصواب هو فعله [200]، وهنا نلاحظ أن النّهي قد جاء ليفيد التوبيخ، ولكنّه قد جاء بطريقة تهويل الأمور، فشبه اللوم بأنه نار تحرقه كلما زادت عليه.

ثالثاً: النّداء:

هو طلب الإقبال بحرف نائب مناب (أدعو)، وهو "يا"، أو إحدى أخواتها، وهو أكثر النداء استعمالاً، ودلالته على الطلب التزامية، لأنه ينوب عن (أدعو)، وهو فعل مضارع لا أمر، ولكنه يتضمن طلب الإقبال، فمن هذا الجانب أدخلوه في أقسام الطلب. وقيل: إنه بمعنى "أقبِلْ" فيدل على الطلب مطابقة لا التزاماً[201]، وأدواته ثمانية [202]: (الهمزة، وأيّ، ويا، وآي، وأيا، وهيا، ووا. ويستخدم الهمزة وأيّ لنداء القريب، وباقي الأدوات لنداء البعيد)، وقد تستعمل صيغه في غير معناه: (كالإغراء والتحذير [203]، والاختصاص في قولهم: "أنا أفعل كذا أيها الرجل"، والتحسر والتوجع [204]، والتعجب كقولك: يا لله! أفي يوم وليلةٍ تحطم الأصنام؟، والزجر والملامة كقوله، والاستغاثة [205].

197 - أبو تمام، الديوان، ص 204
198 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1107
199 - أبو تمام، الديوان، ص 205
200 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1211.
201 - يُنظر: الصعيدي، عبد المعتال، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، القاهرة: مكتبة الآداب، 1999م، مج 2، ص 51.
202- يُنظر: الهاشمي، احمد، جواهر البلاغة، تح: يوسف الصميلي، بيروت: المكتبة العصرية، د.ت، ص 115
203- ينظر: الصعيدي، الإيضاح، تح: خفاجي ص245.
204 - ينظر: عباس، فضل، البلاغة فنونها وأفنانها علم المعاني، ط4، عمان: كلية الشريعة الأردنية، 1997م صص 172.
205- ينظر: المصدر السابق نفسه، ص 171.

أ- قال الحُسين بن مَطير:

يا أيها المُتمني أن يكون فتى... مثل ابن زيد لقد خلا لك السُبلا[206].

يقول: يا من تشتهي أن تكون فتوتك مثل عُروة بن زيد الخيل، فالطريق مفتوحة أمامك لاكتساب مناقب الفتوّة، فاسعَ واطلب مباغيك[207]، وهُنا نُلاحظ أن النّداء جاء بقوله (المتمني) وهنا مَعرفة، لأنّها يُخاطب فئة مُعينة بذاتها، أي الذين اشتهوا الفتوّة، ولكان بإمكانه أن يقول يا مُتمنياً، وبذلك فإنّه جاء بِحالة الشّخص (التّمني)، وهذا لِغرض **الإغراء**، والتّعظيم في آن معاً، فالإغراء يأتي في سياق البيت كاملاً، حيثُ أنّ مَن يقرأ البيت يَلحظ بأنه يُشجع على القيام بنفس العَمل، فهي أُمنية للشخص، وطلب، ومَسعى، وفي نَفس الوَقت جاء البيت للتعظيم بفتوة عروة بن زيد.

ب- قال بُرج بن مُسهر:

إنّك **يا بن جَعفر** نِعمَ الفَتى ... ونِعمَ مأوى طارِق إذا أتى [208].

يَقصد عبد الله بن جعفر، فيقول بأنه محمود بين الفتيان، لصفة الكرم فيه، واستقبال الزّوار إذا قَدموا إليه[209]، وقد جاء النّداء لإفادة **التّعظيم**، فَلم يَذكر اسمه بشكل صَريح، بل ذَكر اسم أبيه، ليدل على أنهم أهل الكرم، فأبيه وجدّه مِن قَبله.

ت- قال مُرّة بن مَحكان:

يا ربة البيت قومي غير صاغرة... ضُمي إليك رِجال القوم والقُربا.

خاطب امرأته، وبعتها على القيام للاحتفاف بالنازلين من الأضياف [210]، نُلاحظ أن النّداء جاء لِصفة تقوم بها الزوجة، وهي أنّها ربة المنزل، والأسرة فهي الرّاعية لهم، ولم يَذكر اسمها الصّريح، أو اسم أبيها، أو اسم ابنها، بل جاء بالصّفة ليفيد غَرض **التّنبيه**، أي ليُنبهها على عَملها بودّ ولُطف، فكما رَعت بيتها واجبٌ عليها أن ترعى ضيوفها.

---

206 - أبو تمام، الديوان، ص 213

207 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1120.

208 - أبو تمام، الديوان، ص 282

209 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، 1228.

210 - ينظر: المَرزوقي، شرح الحماسة، 1093

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

ث- قال سالم بن قُحفان:

حَلفت يميناً **يا ابن قَحفان** بالذي، تكفّل بالأرزاق في السّهل والجبل [211]

رَمت امرأة الشّاعر (ليلى الأخيليّة) خمارها، وقالت له: صيّره حَبلاً، وأنشأت تحلف بالله، المُتكفّل بالأرزاق[212]، والأصل بالقول (حلفتُ يميناً بالله)، ثُمّ جاء بحرف النّداء (يا)، والمنادى، وهو (ابن قحفان)، ونُلاحظ بأنّ حَرف النّداء جاء لمنزلة العاقل الّذي يسمع ويُجيب، فالنّداء لَم يأت للشاعر صُدفة، بل جاء لِشدّة **ضيق** الزّوجة و**ضجر**ها، وهذا المَعنى المُستفاد، إذ أن الزوجة بسبب شدة ضجرها جاءت منادية الشّاعر، ومُقسمة بالله، أي أنّ أملها بالله كبير ليُفرج الأحوال.

الاستغاثة: قال المرّار الفَقعسي:

فيا موقدي ناري ارفعاها لعلّها .... تُضيءُ لسار آخر الليل مُقتر [213].

يخاطب الشّاعر موقدي ناره، فقال: ارفعاها، أي اجعلاها في مكان مرتفع، حتّى تضئ لسار مرمل آخر الليل، فلعله رأى النار واهتدى لهم [214]، نُلاحظ أن حرف النداء جاء بما يُنادى به العاقل، وجاء ليفيد **التّنبيه**.

رابعاً: الاستفهام:

هو نوع من أنواع الإنشاء الطلبي، وهو طلب حصول صورة الشيء في الذهن بأدوات مخصوصة والألفاظ الموضوعة له، وهي: الهمزة، وهل، وما، ومن، وأي، وكم، وكيف، وأين ، وأنى ، ومتى ، وأيان، ويأتي الاستفهام لطلب الفهم، وأن الفهم هو العلم، فإن كانت تلك الصورة وقوع النسبة بين الشيئين أو لا وقوعها فحصولها هو التصديق، وإلا فهو التصور[215]،وهي على ثلاثة أقسام [216]: (ما يستعمل لطلب التصور فقط، وما يستعمل لطلب التصديق فقط ، وما يستعمل لطلب التصور تارةً ولطلب التصديق تارة أخرى [217]، وتأتي أدواتها كما يلي:

---

211 - أبو تمام، الديوان، ص 206

212 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1211.

213 - أبو تمام، الديوان، ص 268

214 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1207.

215 - ينظر: الدسوقي، شمس الدين، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، ج2 الناشر: عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، د.ت، ص 412.

216- المصدر السابق نفسه، ص 414

217 - يُنظر: المصدر السابق نفسه، ص 413.

International Journal of Educational Sciences and Arts, London Vol (3), No (9), 2024
https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n9p4 E-ISSN 2976-7237

أولاً: الهمزة: وهي أصل أدوات الاستفهام ولذلك خصوها بأحكام دون سائر الأدوات، كجواز حذفها، وتصدرها الجملة، ولا يستفهم بها حتى يهجس في النفس إثبات ما يستفهم عنه، بخلاف "هل" فإنه لِما لا يترجّح عنده نفي ولا إثبات [218] ولها حالتان: [219].

- أن يطلب بها التصديق أي إدراك نسبة يتردد العقل بين ثبوتها ونفيها، والكثير أن يكون ذلك بجملة فعلية نحو: أقَدِمَ صديقك؟ ويقلّ أن يكون بجملة اسمية نحو: أقادم صديقك؟ ويجاب في هذين بـ"لا" أو "نعم"، ويمتنع أن يذكر مع همزة التصديق معادل، فإن جاءت أم بعدها قدرت منقطعة بمعنى "بل".

- أن تكون لطلب التصور أي إدراك المفرد وتعيينه، وحينئذ تجاب بالتعيين، ولا يليها إلا المسؤول عنه، سواء أكان: (مسنداً إليه، أم مسنداً، أم مفعولاً، أم حالاً، أم ظرفاً).

تقول: ألا أهلَكت مالك ضلّةً... وهَل ضلّةٌ أن يُنفقَ المالُ كاسبُهُ؟ [220]

يقول بأن امرأة جاءت تلومه تبذير الرزق والأموال، فأجابهم بأنّه هل يكون من المعقول أن الخير الذي ينفقه على الضيف أو المحتاج هو من الأمور الغير محببة[221]، لقد ورد همزة الاستفهام في البيت مع (لا) ، وليس المراد هنا الاستفهام على وجه الحقيقة ، لذا لم يطلب الجواب ، وإنما ورد في معرض الإنكار عليها، فهو هنا للتوبيخ والإنكار، وكأنه يُجيبها (هل يُعقل أن يكون ضلّة أن يُنفق المال كاسبه على الخير؟)، وهو يَعرف الجواب، ولكنّ القصد هو توبيخها على لومها، والإنكار بهذا الأسلوب اللاذع، فالهمزة فيها للتقرير بمعنى قد سمعتم دعاء المستغيث؛ لأن نفي النفي إثبات، فتكون للتقرير بما دخله النفي، وقد جاء ذَلك في قوله: (أيسفر وجهي أنّه أوّل القِرى... وأبذل مَعروفي له دون مُنكري[222]، أما قوله (ألا ترين وقد قطعتني عذلاً.. ماذا بعد البُخل والجود[223])، فنُلاحظ أنّ الاستفهام خَرج لِغرض بَلاغي آخر وهو التنبيه، فهو يُريد إيقاظها للنتيجة المُترتبة على البُخل، أو الجود، سواء أكانت النتيجة عليها، أم على الشّخص المُستضاف.

218 - ينظر: السيوطي، أبي الفضل، معترك الأقران، ج2، ط1، دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة الأولى، 1988م، ص 42
219- ينظر: السيوطي، أبي الفضل، معترك الأقران في إعجاز القرآن، ج3، تح: أحمد شمس الدين، مكة المكرمة: دار الباز للنشر والتوزيع، د.ت، ص 43
220 - أبو تمام، الديوان، ص 277.
221 - ينظر: المرزوقي، ص 1220
222 -المصدر السابق نفسه، ص 204
223 - المصدر السابق نفسه، ص 206.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

ثانياً: هل: حرف استفهام يطلب بها التصديق دون التصور، ولا يدخل على منفيّ ولا شرط، ولا أنْ، ولا اسم بعده فعل غالباً، ولا عاطف [224] .. ولكونها مختصة بطلب التصديق يقبح استعمالها في التراكيب التي يغلب فيها أن تكون للعلم بحصول النسبة، كالتراكيب التي يتقدم فيها المفعول وسائر متعلقات الفعل على الفعل [225]، و "هل" تخصص المضارع بالاستقبال بحكم وضعها كالسين، وسوف [226]، وهو قسمان: [227](البسيطة: وهي التي يطلب بها وجود الشيء كقولنا: هل الحركة موجودة، والمركبة: وهي التي يطلب بها وجود شيء لشيء، كقولنا: هل الحركة دائمة؟ [228]، وبقية الأدوات: فيطلب بها التصور فقط. ولذلك يكون الجواب معها بتعيين المسؤول عنه. [229].

نَزلَ المَشيب **فأين** تَذهب بَعدّهُ.. وقد ارعويتُ وحانَ مِنكَ رَحيلُ.

نُلاحظ أنّ الاستفهام خرج لغرض بلاغي آخر، وهو التّوجع، والتّحسر لِما بَعد الرّحيل، بينما قوله: (فقلت لأهلي **ما** بُغام مطيّة... وسارٍ أضافتهُ الكلابُ النّوابح)، فهو للاستفهام الفِعلي، فهو جاهل بمضمون الخبر.

المَبحث الرابع: خصائص أجزاء الجملة في شعره

المطلب الأوّل: خصائص الذِكر والحّذف وأغراضهما البلاغية

أولاً: الذكر:

الذي يبحث عن أغراضه هو الذي يصح الاستغناء عنه لوجود القرينة، سواء كان مسندا أو مسندا إليه، أو متعلقا بغيره، فوجودها شرط في الذكر، ويأتي الذكر لأسباب بلاغيّة هي: (أنه الأصل، ولا مُقتضى للحذف، فإذا حُذف ذهب المعنى، وضعف التعول على القرينة، وذَلك إذا تم ذِكر المُسند إليه في الكلام، وطال عَهد السّامع به، أو ذُكر معه كلام من شأن غيره مما يوقع اللُبس إن لَم يُذكر، والتنبيه إلى غباوة السّامع)، ومن الأغراض البلاغية هي: (زيادة الإيضاح والتقرير، وإظهار التعظيم، أو الإهانة، أو التبرك باسمه، أو الاستلذاذ بذكره، أو بسط الكلام حيثُ يُقصد الإصغاء)[230].

---

224 - ينظر: المصدر السابق نفسه، ص 252.
225 - ينظر: عتيق، عبد العزيز، علم المعاني، دار النهضة العربية، 2009م، ص 92.
226 - ينظر: الصعيدي، بغية الإيضاح، ج2، ص32.
227 - ينظر: عتيق، علم المعاني، ص 60
228 - ينظر: الصعيدي، بغية الإيضاح، ج2، ص33
229 -ينظر: المصدر السابق نفسه، ص 35.
230- ينظر: الإيضاح، ج1، ص 58

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

دِراسة الذّكر في الدّيوان:

أولاً:

هذا الّذي تَعرِفُ البَطحاء وطأتَهُ... والبَيتُ يَعرِفُهُ والحِلُّ والحَرمُ.

هذا ابنُ خَيرِ عبّادِ الله **كُلّهم**.... **هذا** التّقيُّ النّقيُّ الطاهرُ العَلمُ [231].

أراد الفرزدق أن يُعرّف بابن هشام فوصفه بأنّه معروف لدى أهل مكة ، ولا يقف الأمر عِند هذا الحد بل إنّ بيت الله الحرام يعرفه أيضاً، وموقع الحل، والإحرام[232]، نلاحظ في الأبيات كرر لفظة اسم الإشارة (هذا)، ولَم يأتِ ذَلك اعتباطيّاً، فالجُمل المستخدمة هي جُمل اسميّة تَدل على ثبات صِفات الممدوح، وقال في البيت الأول (تعرف البطحاء) وهُنا تجدد المعرفة باستمرار، ففي كل مرّة يأتي بها إلى هذا المكان يعرف مُباشرة، فهو بلا حاجة للتعريف، وقد جاء التكرار لإيضاح أهميّة المُعرّف عَنه (علي بن أبي طالب)، وقد جاء بها لغرضٍ بلاغيٍّ، هو زيادة الإيضاح على السامع ليرتبط بالخبر، الّذي يُريد به تأكيد عظمة المُعرّف عَنه مِن خِلال لَفت النّظر إلى صِفاته، وعظمة المكان الذي عَرفه (البيت الحرام).

ثانياً:

نَحنُ الأخايلُ لا يزالُ غُلامُنا.... حتّى يدبَّ على العصا مذكوره.

و**لَنحن** أوثق في صدور نشائكم.. منكم إذا بكر الصراخ بكورا [233].

قال الشّاعر بأنّهم معروفون مشهورون، فهم أصحاب هذا الاسم الخطير النبيه، ويقول أن الغلام منهم من وقت ترعرعه إبى وقت دبيبه، معتمد على عكازة، أي على نفسه، رفيع الذكر، وعليّ الشأن، أما البيت الثاني يقصد فيه أن النساء إذا أصبحن في الغارة، فارتفع صراخهم لما يتداخل عليهن من الرعب؛ لأنهن خِفن السباء، وما يَلحق عليهن من العار، فقلنا: واصاحباه، ومعنى ذَلك أن النساء تثق بهم فيستنجدن بهم، لِما عُف عنهم من الحماية[234]، ونُلاحظ أن الضمير (نحن) قد تكرر مرتين في بيتين متتالين، وهذا لإفادة معنى الفَخر بالذات،

231 - أبو تمام، الديوان، ص 223
232 - ينظر: البغدادي، الشيخ مُفيد، الاختصاص، إيران: مؤسسة النشر الإسلامي، د.ت، ص 161.
233 - أبو تمام، الديوان، ص 218
234 - ينظر: المرزوقي، ص 1127

والقبيلة، والإشهار بِصفاتها الحَسنة، كما أنّه بدأها بجملة اسميّة، وهذا دَليل ثبات الصّفة، فالمُسند إليه (نحن)، أكّد على معناه الفَخري لهذا البيت، وكذلك البيت الذي يليه.

ثالثاً:

ذريني فإنّ الشّحَ يا أُمَ الهيثم... لِصالح أخلاق الرّجال سروق.

ذريني وحُطي في هواي فإنني... على الحسب الزاكي الرفيع شفيق [235].

يقول اتركيني على أخلاقي، وإن أنكرتها، فإن ما تبعثين عليه من الإمساك والإبقاء على المال هو البُخل، والبُخل مُزرٍ بأخلاق الرجال الكريمة، ثم يقول لها بأن تُخفض من كلامها، وكرر (ذريني) على طريق التأكيد، ومظهر التّبرُّم بإفراطها، والمراد أن تُنزل عن مراكبها اللوم، فإنّ الشاعر مُشفق على البناء الذي رفع بناءه، وهو الأحساب، والصيت[236]، نُلاحظ أن الجملة جاءت فعليّة، بفعل الأمر (ذريني)، أي بمعنى اتركيني، لأن هذه المرأة تلومه بشكل مستمر، وبالتالي فاللوم دائِم عليه، وقد جاء به لغرض بلاغي هو التنبيه على أن أمر اللوم قد زاد، ويريد أن تتركه وشأنه، وقد كررها لزيادة الإيضاح في نفس المتلقي، أي أنه لن يعدل عن العمل الذي يقوم به من الكرم، فهو كالبناء الذي يحتاج وقتاً طويلاً للبناء، ويكون هدمه بسرعة.

رابعاً: قال عارق الطائي:

(ألا حيّ من قبل البنين من أنت عاشقه.. ومن أنت مُشتاقٌ إليه وشائِقُه)، وهُنا افتتح كلامه بـ (ألا)، ثُم قال: جدد عهدك بصاحبك، وسلم عليه، قبل أن تُحوّل النوى بينكما، فيهيج شوقك، لأن جميع ما يقوله من استحكام المحبة [237]، وهُنا قد أعاد الشّاعر ذكر (من أنت) لتأكيد المعنى، وثباته في ذهن السّامع، وقد جاء ذات المعنى في قول قال الحُسين بن مَطير: [238]

له يوم بؤس فيه للناس أبؤس... ويوم نعيـــــم فيه للناس أنـــعم.

فيُمطرُ يوم الجود من كفّه النّدى... ويُمطرُ يومَ البـــأس من كفّه الدّم.

ولو أنّ يَوم البأس خلى عِقابه... على النّاس لَم يُصبح على الأرض مُجرم.

235 - أبو تمام، الديوان، ص 236.
236 - ينظر: المرزوقي، ص 1156
237 - ينظر: المرزوقي، ص 1222
238 - أبو تمام، الديوان، ص212

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

ولو أنّ يوم الجود خلى يمينه... على النّاس لَم يُصبح على الأرض مُعجم.

ثانياً: الحَذف:

يأتي اجتناباً للعبث، أو للإيجاز والاختصار، أو لأنه معلوم بدلالة الحال، وتِلك الأغراض، والأهداف تكون مضمرة في الحذف، والحذف موجود في كلام العرب، فيحذفون أحياناً الجملة بكاملها، والمفرد، والحرف، والحركة، لكنهم لا يحذفون أياً منها إلا عن دليل عليه [239]، وذَلك لأنّ طبع اللغة أن تُسقط من الألفاظ ما دلّ عليه غيره، ويأخذها المُتلقي بِحسِّهِ، أو بخياله، حتى يفهم بالقرينة، ويدرك باللمحة التي طواها التعبير [240].

الحذف في المُسند إليه: يبقى في الكلام ما يدل على المحذوف، وقد جاء ذَلك في قوله: ألا أهلاً وسَهلاً ومرحباً ... جعلتك مني حيثُ أجعل أشجاني[241]، فيقول بأن رجلاً فقيراً نزل عنده، وكان بحاجة إلى رعاية واهتمام، فقال له: (أتيت أهلاً لا غُرباء، ونزلت سهلاً من الجوانب لا حُزناً، واخترت رحباً لا ضيقاً، فأنت في قلبي وصدري، حيثُ أجعل مهماتي وحاجاتي، تشملك عنايتي، ويسعدك إفضالي)[242]، في هذه الحالة يَظهر المَحذوف عِند الإعراب، فنقول: (أهلاً بك، ومرحباً بِك)، أي (أتيتَ أهلاً)، فهو مفعول مُطلق لِفعل مَحذوف، وقد جاء ذَلك في عدة أبيات، منها: (فقُلتُ لها أهلاً وسهلا ومَرحباً... بموقد نار محمد من يزودها[243])، وكذلك قوله: (فقلت لها أهلاً وسهلاً ومرحباً.. رشدت ولم أقعد إليه سائله [244]).

السبب: (المسند إليه):

1) عدم الجدوى من الذكر: وقد جار في قوله: (زيّافة بنت زيّاف مُذكّرة... لَما نَعوها لراعي سرحنا انتحابا [245])، والزيافة هي التي تزيف في مشيتها وتتمختر، وقد جعلها بنت زيّاف استكراماً لِعرقها، وجوهرها والمذكرة: هي التي تُشبه الذكور في خُلقها، وقوله (لما نعوها)، الفاعلون هم الناس، ولَم يضجر ذِكرهم، لأنّ المُراد مفهوم

[239]- ينظر : ابن جني، الخصائص، ج2،ص 360.
[240]-ينظر : خصائص التراكيب ، ص 111.
[241] - أبو تمام، الديوان، ص 226
[242] - ينظر: المرزوقي، ص 1139
[243] أبو تمام، الديوان، ص 232
[244] - المصدر السابق، ص 237
[245] - أبو تمام، الديوان، ص 200.

فأضمره، أي لما ذكرنا الناس ما جرى عليها لراعي شَرحنا، أي راعي مالنا السّارحة [246]. وكذلك قوله: (وإنا لمشاؤون بين رحالنا.. إلى الضيف منا لاحف ومنيم [247])، فقوله (منا منيم)، فحذ المُراد لأنّه مفهوم [248]

2) الجهل بالفاعل: فقال عُتبة بن بُجير الحارثي: [249]

فقلتُ لأهلي ما بُغام مطيّة ... وسارٍ أصافته الكِلابُ النّوابح

فقالوا غريبٌ طارق طرحت به.. متون الفيافي والخُطوبُ الطّوارح[250]

فقوله: (غريب طارق)، هو بيان ما سأل عنه مِن صفة السّاري، واكتفى بوصفه لأن البُغام إن سُئل عنه أيضاً فهو من توابع السّاري، ومعنى طَرحت به، أي رمت به، ومتون الفيافي هو ما ارتفع وغلظ من الأرض، وارتفع (غريب) على أنه خبر مبتدأ محذوف، كأنه قال: (هو غريب طارق)، ومعنى طوحت، أي حملته على ركوب المَهالك[251]. فقد حُذف المُسند إليه (هو) لأنّه جاء جواباً لسؤال مِن السّاري.

السبب: (حذف المسند):

- **الثقة بشهادة العقل**: قد جاء ذَلك أيضاً في قول أرطاه بن سُهيّة: (لو أنّ ما نُعطي من المال نبتغي.. به الحمد يُعطي مِثله زاخر البَحر)، وقوله (نبتغي) موضعه نصب على الحال، وموضع (يعطي مثله) الجملة رفع على أنه خبر إن، وقد حُذف الضّمير العائِد إلى ما من قوله نُعطي، كأنه قال: لو غن الذي نُعطيه من المال مُبتغين به الحمد يُعطي مثله طامي البحر[252]، وكذلك قوله: (أيسفر وجهي أنّه أول القرى.. وأبذل معروفي له دون منكري[253])، وقوله (أيسفر وجهي) في موضع المفعول الثاني لِسلي، وقد اكتفى به لأن في الكلام إضمار أم لا، وساغ حذفه لما يدل عليه من قرائن اللفظ، والحال[254].
- **الاختصاص**: فقام أبو ضيف كريم كأنّه.. وقد جدّ مِن فَرط الفُكاهة مازح[255]، هنا قوله (إلى جذم مال) تعلق بفعل قام، ويريد بالقيام الذي هو ضد القعود، ويُريد به الاشتغال له بما يؤنسه، ويرحب منزله،

246- ينظر: المرزوقي، ص 1096
247 - أبو تمام، الديوان، ص 204
248 - ينظر: المرزوقي، ص 1103
249 - ينظر: المصدر السابق نفسه، ص 197
250 - أبو تمام، الديوان، ص 199-200
251 - ينظر: المرزوقي، ص 1090
252 - ينظر: المرزوقي، ص 1163
253 - أبو تمام، الديوان، ص 204
254 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1103
255 - أبو تمام، الديوان، 198

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

ويطيب قلبه، وذَلك لأنه لم يُرِيد القيام الذي هو ضد القعود، بل أراد التهيؤ، والتّشمر له[256]، وكذلك قوله: (لك البيت إلا فينه تُحسنينها.. إذا حان من ضيف على نزول[257])، فقوله (إلا فينه تحسبينها)، أي تظنين فيها أنه لغيرك لا لك، ويكون على هذا قد حذف مفعولاً يحسبُ، وشُغل بضمير الفينة. والمعنى في ذلك: تجعلين النّظر له، والتّجمل، والاحتفال بسببه، وانتصب إلا فينه على الاستثناء، كأنّه قال (لك البيت كل وقت وساعة إلا ساعة كذا)[258].

المطلب الثاني: خصائص القصر، وأقسامها ودلالتها البلاغية

إنّ القَصرَ تَخصيصٌ للتراكيب، يأتي بِمعنى خاص، لِتأدية الأغراض الّتي يُراد إيصالُها للمُتلقي، ويأتي هذا المَبحث لِدراسة الجُملة العَربيّة، وصورِ تراكيبها المُتعددة، مِن حَيثُ مُطابقَتِها لِمقضى الحال، أو لا، وإنّ التّغيير في جملة القصر يَجبُ أن يَتبَعه تغيير في المَعنى، وذَلك تِبعاً للمقصور عليه إذا كان فاعلاً، أو مفعولاً به، أو حالاً، أو جاراً ومجروراً، لأنّه يَرتبط بالمقام، والبليغ مَن اختارَ اللون المناسب لأسلوبه المؤدي لغرضه، فيُلائِمُ المقامات مَع الأحوال، فَمثلاً الحقائق العلمية لا تَحتاج المُبالغات بل تقديم الحقيقة، وبهذا يُناسِبُهُ أسلوب القصر الحقيقي (صفة على موصوف)، أمّا وصف الانتصارات الحربية، ومدح الملوك يحتاج لِمُبالغات، فَيناسبه أسلوب القصر الإضافي (صِفة على موصوف أيضاً)، ويأتي ذلك لأنه يَمنع الموصوف بأن يَتّصف بصفات أُخرى، يجعل الصفة مقصورة على الموصوف، ولا يشاركه أحدٌ فيها، وعِندما نُريد إبراز الصّفة نَستخدم قصر (الموصوف على الصفة)[259]. إنما المتنبي شاعر

ويُعرّف القصر لغة: الحبس، واصطلاحاً: هو تخصيص شيء بشيء بطريق مخصوص، وفي أسلوب القصر يأتي المقصور، والمقصور عليه [260]، وللقصر أدوات تَجعل الصّورة تدل على النّفي، والإثبات، وقد جاءت كما يلي: العطف (بلا، بل، لكن): يُصرح فيه بالمثبت والمنفي معاً [261]، ودلالته أنّه يُستعمل في التعريض والتوضيح والتنوير والتفخيم والتعظيم [262].

256 - ينظر: المرزوقي، ص 1092
257 - أبو تمام، الديوان، ص 203
258 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1100-1101
259 عتيق، عبد العزيز، علم البلاغة، بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، 2002م، ص 146-156.
260ينظر: أبو الحسين، أحمدبن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السّلام هارون، دار الفكر، 1979م، مادة (قصر).
261 ينظر :الصعيدي، عبد المُتعال، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، ج1 مصر: مكتبة الآداب، 1999م، ص2-25.
262 -انظر : المصدر السابق نفسه، ج2 ص 159.

النفي والاستثناء: وهذا الطريق أبلغ الطرق وأقواها [263]، ودَلالته أنّه يُستعمل في حالات الإنكار والشك، وتقوية الصفة التي يتعلق بها الحكم [264]. إنّما: تتضمن معها (ما، وإلا)، والمقصور عليه مؤخر دائماً [265]، ودلالته أنّه يُستعمل في الحالات المعلومة، أي أنّها لا تَجهل، ولا تُنكر أي موضع، فتستعمل في التعريض [266]

التقديم: أي تقديم ما حقه التأخير، فيُقدّم المبتدأ على الخبر، أو متعلقات الفعل على الفعل، والمقصور عليه في هذه الحالة سواء كان صفة، أو موصوف [267]، ودلالته أنّه يُكسب الكلام إيجازاً، ويوقع اللفظ في موقع جيّد، ويَحصل التناسق الفني بين الكلمات [268]

دراسة طرق القصر في شعره

وإذا تتبعنا ديوان الحماسة لأبي تمام نجد أنه جاء بالأبيات التي استخدمت هذه الأدوات، بِطريقة تُعبّر عَن المَعنى، وقَد جاء كما يلي: **القصر بالعطف (لا، لكن)**

1) لكن: قالَ أبو زيادٍ الأعرابي [269]

لَهُ نارٌ تَشِبُّ بِكلِّ وادٍ... إذا النّار أُلبست القِناعا.

لَم يَكُ أكثرَ الفتيان مالاً... لكن كان أرحبهم ذِراعا [270].

أراد أبو زياد مَدحَ عَلقمة بن قيس النّخعي لِكَرمه، فَوصَف في البيت الأوّل كَرمه بالنيران [271]، وجاء بالبيت الثاني بِقَصر العَطف، فالمَقصور عليه هو (أرحبهم ذِراعا)، والمَقصور هو الفعل (يَكُ) مِن كان، فقصر سخاء يديه- وهُنا كِناية عن الكَرم- على عَلقمة، ونَفى غِنى المال، وهذا دلالة على التّفخيم، والتّعظيم لِما يَفعله في سَخاء الضّيافة.

263 - ينظر: المصدر السابق نفسه، ج1، ص 2-25.
264- انظر : ابن يعقوب المغربي، أبي عباس، مواهب الفتاح في شرح تلخيص المفتاح، تح: خليل إبراهيم، ج1، بيروت: دار الكُتب العلميّة، د.ت، ص 425- 451.
265 - ينظر: الصعيدي، ص 2-25.
266 -انظر: ابن يعقوب المغربي، ص 425- 452.
267 - ينظر: الصعيدي، 2-25.
268 - انظر: ابن يعقوب المغربي، ص 425- 452.
269- الطائي، أبي تمام، ديوان الحماسة، تح: أحمد بسج، ط1 بيروت: دار الكتب العلميّة، 1998م، ص
270 - أبو تمام، الديوان، ص 210
271 - ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1115

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

2) لا: قال حسّان بن ثابت: ([272])

المَال يَغشى رِجالاً لا طَباخَ لَهُمُ... كالسيل يَغشى أُصول الدُّندِنِ البالي.

يَقصد بأن المال لا يرى الرّجال الّذين لا خَير فيهم، والقَصد أن المَرء لا يؤتى الغِنى إلا لِمقادير قُدّرت مِن الله، فهو الّذي يُغني، ويُشبههم بالسيل الذي يَنزل على أرض لا تَصلح للزراعة [(273)]، وهُنا قد قصر الموصوف على الصّفة، فالموصوف هم الرجال، والصفة هي (قِلة الخير)، وقَد جاء دَلالة لِتوضيح أسباب الغِنى.

وقال أبو كذراء العِجليُّ:

ليست بباكيةٍ إبلي إذا فَقَدت... صوتي ولا ورثي في الحيِّ يُبكيني

بنى البُناة لَنا مَجداً ومَكرُمةً... لا كالبناء مِن الآجـــرِّ والطّين[(274)]

يقصد أن الإبل لا تبكي على صاحبها إذا مات، وكذلك مَن يرثوه مِن بَعده، وبالتالي فهو لا يَهتم لِمن بَعده، بل يُركز على من بنى تِلك الحضارات مِن قَبله، فهو يُكمل خُططهم في ذَلك، ويُحافظ عليها [(275)]، فالمقصور، أي الموصوف هو (المجد)، والمقصور عليه، أي الصفة، وهو (البناء)، فقصر الموصوف على الصفة، أي أنّ المجد كالبناء، يُبنى جيلاً بَعد جيل، ودَلالته التّوضيح، والتنوير على مَقصد الشّاعر مِن البناء، وكذلك لأستوضيح أسباب المَجد.

القصر بالنفي والإثبات: قيلَ:

أجلّك قومٌ حينَ صِرتَ إلى الغِنى... وكُلُّ غنيٍّ في القُلوب جليل.

وَليس الغِنى إلا غِنى زَين الفَتى... عَشيّة يَقري أو غَداةَ يُنيلُ [(276)].

يَقول أنّه عِندما يَستغني الإنسان يَعظم في عيون النّاس، فيرفعوا مكانته، ولَكنّ الغِنى المَحمود هو ما يُزيّن الفَتى فلا يُشينه، فعِندما يَنزلُ الأضياف يُكرمهم، فينال الشُّكر لِعَمله [(277)]، فنُلاحظ بأنه قَصر صِفة الغِنى على

---

[272] - أبو تمام، الديوان، ص 253
[273]- ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1184
[274] - أبو تمام، الديوان، ص 228.
[275]- ينظر : المرزوقي، شرح الحماسة، ص1205
[276] - أبو تمام، الديوان، ص 238
[277]- ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1158.

International Journal of Educational Sciences and Arts, London Vol (3), No (9), 2024
https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n9p4 E-ISSN 2976-7237

الموصوف زين الفتى، فالمقصور هو الغنى، والمقصور عليه زين الفتى، وهُنا جاء قَصر الصفة على الموصوف لِتقوية الصّفة الّتي جاء عليها الحُكم، وهي الغِنى.

وفي جانب آخر قال حُجر بن حَيّة:

ولا أُدوّمُ قِدري بَعدما نَضُجت... بُخلا لِتمنع ما فيها أثافيها.

ولا أَحرمُ الجارةَ الدُّنيا إذا اقتربت... ولا أقوم بِها في الحيِّ أُخزيها

ولا أُكلّمها إلا علانيّة..... ولا أُخبّرها إلا أُناديها [278].

يَقول بأنّ قُدوم جارته إليه لتأخذ مِن قَدره الملآن باب مودّة، وسرور لَه، فهو يُشركها في فَضل نِعمته بعد دنوّها مِن داره، وينفي عن نَفسه الحَديث عَنها بالسوء في الحي [279]، وجاء بالبيت الثالث قاصراً صفة الكلام على الموصوف علانيّة، فالمقصور هو الفعل (أكلمها)، والمقصور عليه هو (العلانية)، أي على مَسمع وشهادة الجميع، ودَلالته لإزالة الإنكار والشّك مِن ذهن السّامع.

القصر بإنَّما: قال يزيد بن الطثريّة:

إذا أرسلوني عِند تقدير حاجة... أمارس فيها كُنت عين المُمارسين.

ونَفعي نفع المُوسرين وإنما...سَوامي سوامُ المُقترين المَفالِس[280].

وهُنا يوضّح الشّاعر نيّته في حال أرسلته عشيرته في مُهمّة لَهم، وبذَلك يَعتبرها على أنّها تقديرٌ لَه، لأنّ ذَلك يُبيّن عَن ثقتهم بِه، فيقول بأنّه تجاوز الغاية الّتي يقفون عِندها، وتعداها إلى أنّ نفعه بهذا التّقدير كنفع الأغنياء مِن المال، حتّى وإن كان ماله كمال المُفلسين [281]، وهُنا جاء بأسلوب القَصر في قوله (سَوامي سوام)، فَقَصر صِفة على موصوف، فالصّفة (سوامي)، والموصوف هو (سوام).

278 - أبو تمام، الديوان، ص 242-243
279- ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص1205
280 - أبو تمام، الديوان، ص 269- 270
281- ينظر: المرزوقي، شرح الحماسة، ص 1210

القصر بـ(التقديم): قال مرّة بن محكان:

لَك البيت إلا فنية تُحسنينها... إذا حانَ مِن ضَيفٍ عليَّ نُزول [282]

يُخاطب زوجته فيقول لها بأن البيت لها في كل الأوقات، ما عدا وقتٌ واحد فهو وقت نزول الضّيف، وبذلك يُعتبر البيت له، وهم مِن حوله زوّار، والأصل أن يقول (البيت لك)، فَحصر البيت بأنّه لها، فالمقصور عليه هو خبر المبتدأ (لك)، وهو الموصوف، والبيت هو المبتدأ المقصور، أي الصفة، وهُنا قَصر موصوف على صفة، ثُم جاء بقصر ثانٍ مباشرة بقوله (إلا)، فبالبداية قَصر البيت بأنه لها، حتّى يأتي الضيف فيُقصر البيت على الضيف.

أبـرز النّـتائج

1) جاءت مُعظم أنواع الخبر إنكاريّة، إذ أنّ المُقتطفات الشّعريّة المُختارة كانت تُحاول إثبات كَرم العَرب، وضيافتهم، وإنكار البُخل بكل صفاته، كما أنّها تُبيّن خِصال العَرب في التّعامل سواء أكان داخل المَنزل، أو خارجه، أو في أي موقف احتاج إلى شهامة، فالأسلوب الخبري جاء لأغراضٍ بلاغية أخرى، ويغلب عليها غرض الفخر على الأغراض البلاغية الأخرى من إلقاء الخبر، ثمّ جاء الخبر الطّلبي، لأنّه ذكر بعض الأبيات الشّعريّة التي قد يَشك السّامع في صحتها، فألقى لها توكيداً، أما الأقل حظّاً فقد كان الخبر الابتدائي، فقد نالت أدوات التوكيد حصّة كبيرة في مختاراته.

2) جاءت أغراض الخبر (فائدة الخبر) أضعاف (لازم الفائدة)، إذ كانت الأبيات متراصّة، وكأنها تروي رواية واحدة متعددة الأطراف، ففي كل مرّة يكشف عن طرف جديد، بطريقة معينة، حتّى الأبيات التي جاءت لِفائدة الخبر ألقيت في مواضع تُفيد السامع بحسب ونسب الشاعر، وبالتالي بات هذا الشعر اليوم تاريخاً لقبائل عُرفت بالكرم، وتمجيداً لأجدادنا العَرب.

3) اختار حبيب بن أوس الأبيات التي جاء فيها المجاز العقلي مع اللغوي في آن معاً، فإذا ما ورد تركيب من مسند ومسند إليه بمجاز عقلي، جعل المسند إليه ضمن ساحة المجاز لغوي، فجعل للمعنى الواحد معنيان، وأفسح الطريق أمام المعاني المتواردة للذهن، والتفسيرات المتداخلة، لتستوفي جميع الجوانب، من الكرم والعطاء، ونبذ صفة البُخل، وبيان الخُلق الحميد، والتّصرف الصّحيح، وذلك لأنّ الإنشاء الخبري يَصح أن يُقال لصاحبه أن صادق، أو كاذب، فجاء بطريقة المجاز العقلي واللغوي، لتوليد عصف ذهني عند القارئ، ليستنتج

[282] الطائي، حبيب، ديوان الحماسة، ص 321

بنفسه ما التصرف الملائم للموقف، وهذا ذكاء من الشاعر في اختيار هذه الأبيات البليغة، فاللغة العربية لمّاحة بطبعها، ويُمكن تسمية ما استخدمه بالترميز، فلا يكشف عن الحقيقة، بل يدفعك للوصول إليها.

4) كثر الإسناد المجازي، والعلاقة السببية أكثر استخداماً عنده، ثم العلاقة الزمانية، والمكانية، ثُمّ العلاقة المفعولية، فالعلاقة المصدرية.

ثانياً: في الإنشاء الطلبي غير الطلبي

أ. جاء في الإنشاء غير الطلبي عدّة أساليب، ولكن كان أبرزها، وأكثرها هو (أسلوب القسم)، إذ أنّ المختارات بالغت في وصف صفات العرب، ولم يقف الوصف عند ذَلك، بل تعداها إلى ممتلكات العرب ناقات، وأبنية، ولذلك في كل مرّة كان يُبالغ فيها شاعر، يستخدم القسم لإثبات مدى مصداقيته، وكان المُقسم به غالباً هو الله عزّ وجل، ليشير بأن الخير الذي يقومون به هو من كرم الله عليهم، وبفضل نيتهم، وأعمالهم فالله يرزقهم أضعاف.

ب. الإنشاء الطلبي (القسم) كان بمثابة صوت الشّعر، فاللغة المكتوبة لا تستطيع التّعبير فيها بالصوت، أو الحركات الجسدية كاللغة المحكية، ولذلك خرجت الأساليب المستخدمة إلى معانٍ أخرى، لتكون بمثابة صوت للغة، فأكثر من أسلوب الأمر، وفي كل مرّة جاء الأمر ليدل على معنى جديد، فتارة نجده للتعجير، وتارة للنصح والإرشاد، فقد كان له نصيب كبير من مختارات أبي تمام، وكل الأبيات التي جاءت بالأمر وُجهت إلى البُخلاء، أو من يدعون أن الكرم تبذير لا فائدة منه.

ج. نَجد أن هذا الديوان لم يستخدم أسلوب التعجب من صيغتيه القياسيتين، أما أسلوب الذم، وصيغ العقود، ورب، وكم الخبرية لم ترد إلا مرّة واحدة، أما ليت فقد ورد مرتين فقط.

ثالثاً: في الذكر والحذف والقصر:

- جاء الذكر لمواضع مهمة، وما جاءت اعتباطاً، فإما لتأكيد معنى، أو مبالغة لمعنى، أو تذكير بمعنى، والحذف منها جاء لِما لا فائِدة في ذكره، أو ما يُفهم من السياق، لم نجد في شعره تقديماً أو تأخيرً أو ذكراً أو حذفاً إلا لغرض بلاغي يعمد إليه عمداً

- استخدم الشاعر في أسلوب الحصر (التقديم)، و (النفي والاستثناء)، و (إنما)، ثم العطف، فإن طريق العطف أقلّ شيوعاً عنده، واستخدمها في بيان المفارقات، أما القصر بإنما فاستُخدمت في قصر القلب، وطريق النفي والاستثناء التي تأتي في الأمور المشكوكة استخدمها، أما التقديم فجاءت في سياقات متعددة، أبرزها الفخر

رابعاً: مميزات عامّة:

- الجزالة، والقوّة في الشّعر المختار، فإن تراكيب هذه الأبيات جزلة، ومحكمة.
- صدق العاطفة في التّعبير، وتجلى في التّعبير عن كرم العَرب في الضّيافة.
- نجد في شعره بعض الألفاظ الغريبة، والوحشية بصفة عامة في هذا الباب، وربما يرجع ذَلك لأنه أخذ من عصور جاهلية، ولم يُغيّر فيها شيئاً، بل أبقاها كما هي.
- التأثير القويّ لتلك الأشعار في نفس المتلقي، وخاصّة لِما ورد فيها من أساليب إنشائية، وخبريّة.
- لم يختر أبياتاً فيها تملق ومجاملة، فقد جاء مدحه لسبب، وذمه لسبب، وكل ما ورد فيها إما من سبب، أو نتيجة.

المصادر والمراجع

الديوان المُعتمد: الطائي، حبيب، **ديوان الحماسة**، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1998م.

الشّرح المعتمد: المَرزوقي، أحمد، شَرح ديوان الحمـــاسة لأبي تمام، ط1، بيروت: دار الكتب العلميّة، 2002م.

المعجم المُستخدم: ابن منـــــظور، لسان العـــرب، ج2، مادة (مَ/دّ/ح)، ص 452.

المصادر والمراجع:

1. أبو الحسين، أحمدبن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السّلام هارون، دار الفكر، 1979م.
2. أبو القاسم، الفارسي، شروح حماســة أبي تمام، تح: محمد علــي، بيروت: دار الأوزاعي، 467هـ.
3. أبو موســـــى، محمد، البلاغة القرآنيـــة في تفسير الزمخشري، ط2، مكتبة وهبة، 1988م.
4. أبو موسى، محمد، خصـــــائص التراكيـــب، ط2، القاهرة: مكتبـــة وهبـــة، 1980م.
5. ابن يعقوب المغربي، أبي عباس، مواهب الفتاح في شرح تلخيص المفتاح، تح: خليل إبراهيم، ج1، بيروت: دار الكُتب العلميّة، د.ت.
6. البغدادي، الشيخ مفيد، الاختصاص، إيران: مؤسسة النشر الإسلامي، د.ت

7. التـــفتـــازاني، ســـــعد الدّين، مطول على التّلخيص، مصر: مطبعة سنده، 1893م.
8. الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البلاغة، ط1، تع: محمود شاكر، القاهرة: مطبعة المدني، 1992م.
9. الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، ط3، تح: محمود شاكر، القاهرة: مطبعة المدني، 1993م.
10. الجليجاوي، رافد، التقديم والتأخير في نهج البلاغة، جامعة بابل: وزارة التربية والتعليم، 2009م.
11. الدسوقي، محمد، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، ج1، الجيزة: المَكتبة العَربيّة، عيسى البابي، د.ت.
12. الزملكاني، عبد الواحد، التبيان في علم البيان، ط1 تح: أحمد مطلوب، بغداد: مكتبة العاني، 1964م.
13. السامرائي، صالح، الجملة العربية تأليفها وأقسامها، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2007م.
14. السيوطي، أبي الفضل، معترك الأقران، ج2، ط1، دار الكتب العلمية بيروت، 1988م.
15. القزويني، جلال الدّين، الإيضاح في علوم البلاغة والمعاني والبيان والبديع، ط1، ج1 تح: إبراهيم شمـــس الدين، الرياض: مكتبة المعارف، 1997م.
16. القزويني، جلال الدّين، تَلخيـص المفتـاح، ط1، باكستان: مكتبة البُشـــرى، 2010م.
17. الشحات، محمد، دراسات تحليلية للفصاحة والبلاغة والإسناد، الرياض: مكتبة الملك فهد، 1998م.
18. الصعيدي، عبد المُتعال، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، ج1 مصر: مكتبة الآداب، 1999م.
19. الشنقيطي، حسن، كتاب شروح الورقات في أصول الفقه، تح: د. حسام عفانة، ط1، ج2، 1999م.
20. الطيبي، شرف، فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، ط1، الناشر: مصرف أبو ظبي الإسلامي، 2013م.
21. المالكي، أبو بكر، أحكام القرآن (ابن العربي)، ط3، ج3، تح: محمد عطا، الناشر: دار الكتب العلمية، 2008م.
22. الهاشمي، أحمد، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، تح: يوسف الصميلي، بيروت: المكتبة العصريّة، د.ت.
23. جبور، عبد النور، المعجم الأدبي، ط2 بيروت: دار العلم للملايين، 1984م، ص 245.

24.شملاوي، حاتم، التعجب في معجم لسان العرب، فلسطين: جامعة النجاح، 2008م.

25.عباس، فضل، البلاغة فنونها وأفنانها علم المعاني، ط4، عمان: كلية الشريعة الأردنية، 1997م.

26.عبد الله، محمد، أصول النظرية البلاغية، ط2 القاهرة: مكتبة وهبة، 1996م.

27.عتيق، عبد الـــعزيز، كتاب علم المعاني، ط1، بـيروت: دار النهضة العربية، 2009م.

28.عبد الرزاق، حسن، النظم البلاغي بين النّظريّة والتّطبيق، مصر: دار الطباعة المحمدية القاهرة، 1983م.

29.قاسم، أحمد، كتاب علوم البلاغة (البديع والبيان والمعاني)، لُبنان: المؤسسة الحَديثة للطباعة، 2003م.

30.يعقوب، إيميل، عاصي، ميشيل، المعجم المفضل في اللغة والآداب، ط1، مج1، بيروت: دار العلم للملايين، 1979.

31.هارون، عبد السلام، الأساليب الإنشائية، ط2، مصر: مصر مكتبة الخانجي، 1979م.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

تأثير الشبكات الرقمية الاجتماعية على القيم الاجتماعية للشباب السعودي

عبدالله محمد مقبول
جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية
amaqbul@kau.edu.sa

ملخص الدراسة

برزت شبكات التواصل الاجتماعي بين فئات الشباب بروزاً جعلها منصات رقمية تتصيد الواقع الافتراضي عند الكثير من المستخدمين مما جعلها تكسب الرهان على التنافس الإعلامي بين المؤسسات الإعلامية والمنصات الاتصالية لاستقطاب المزيد من المستخدمين، وفي خضم هذا الإقبال على المنصات الاجتماعية الرقمية تنبثق التساؤلات المتعلقة بماهية التغيرات والتأثيرات التي تعكسها هذه المنصات على المستخدمين. وبالرغم من طرق هذا المسار سابقاً من قبل عدد من الباحثين فإن الأسئلة المتعلقة بهذه التأثيرات لا تزال قائمة نظراً لتغير المحتويات الاتصالية وزيادة الاستهلاك من قبل المستخدمين مما يرشح تغير التصورات سواء كان سلباً أو إيجاباً، لذلك تبرز هنا العديد من التساؤلات البحثية المتعلقة بالتأثيرات الفكرية من ناحية نوعية التأثير الذي تعكسه المنصات الاجتماعية الرقمية على المستخدمين من طلبة الجامعات وإلى أي مدى يبلغ هذا التأثير وما الفروقات الفردية العائدة للخصائص الديموغرافية.

ونظراً لكون الجانب الاجتماعي هو المحصلة النهائية للعادات والتقاليد المشتركة، والتي تنبثق من الثقافة الدينية والتنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم، فإن هذه الدراسة تتناول الآثار الفكرية الاجتماعية لمنصات التواصل الاجتماعي الرقمية على طلاب الجامعة (جامعة الملك عبدالعزيز) نظراً للتنوع الكبير الذي تحتويه الجامعة من ناحية الخلفيات الاجتماعية والثقافية مما يعكس صورة أوضح وأدق من بعض الجامعات الأخرى التي تقع في محافظات يقل فيها التنوع الثقافي والاجتماعي، وقد شملت الدراسة عينة منوعة من طلبة الجامعة يتراوح عددها حول 264 من الطلاب والطالبات، وقد أظهرت الدراسة أن التأثيرات الفكرية تتجه بشكل كبير للسلبية فقد حصلت المتغيرات المتعلقة بالتأثيرات الإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية على نسبة موافقة ضعيفة بين عينة الدراسة على سبيل المثال: ما ينشر من أخبار وأحداث على شبكات التواصل الاجتماعي عن القيم الاجتماعية إيجابية (45.20%)، تساعد شبكات التواصل الاجتماعي في المحافظة على القيم الاجتماعية (44%)، تعزز شبكات التواصل الاجتماعي بناء القيم الاجتماعية (47.20%)، مع ظهور فروقات

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

ديموغرافية عائدة للجنس بين الطلاب والطالبات في بعض المتغيرات الأخرى بغض النظر عن التخصصات الأكاديمية. وتتضمن الدراسة في نهايتها عدداً من المخرجات والتوصيات التي يمكن أن تساهم في تقليل الآثار السلبية بين طلاب وطالبات الجامعة مما يزيد من فرص التأثير أكثر من التأثر.

كلمات مفتاحية: طرق الحوار، القيم الاجتماعية، التأثير الاتصالي، شبكات التواصل الاجتماعي، تويتر، القضايا الحوارية، النقاشات الاجتماعية.

The Impact of Digital Social Networks on the Social Values of Saudi Youth

Abdullah Muhammad Maqbul
King Abdulaziz University, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia
amaqbul@kau.edu.sa

Study Abstract

Social media networks have emerged among young people in a way that has made digital platforms dominating on virtual reality for many users, which has made them win the bet on media competition between media institutions and communicating platforms to attract more users. In the midst of this demand for digital social platforms, questions arise regarding the nature of the changes and effects that these platforms reflect on users. Despite the fact that this path has been previously addressed by a number of researchers, questions related to these effects still exist due to the change in communication content and the increase in consumption by users, which suggests a change in perceptions, whether negatively or positively. Therefore, many research questions arise here related to intellectual influences in terms of the type of influence that digital social platforms reflect on university student users and to what extent this influence reaches and what are the individual differences due to demographic characteristics.

Given that the social aspect is the final result of common customs and traditions, which stem from religious culture, socialization, education and upbringing, this study

addresses the intellectual and social effects of digital social media platforms on university students (King Abdulaziz University) due to the great diversity that the university contains in terms of social and cultural backgrounds, which reflects a clearer and more accurate picture than some other universities located in areas with less cultural and social diversity. The study included a diverse sample of university students, numbering around 264 male and female students. The study showed that intellectual effects tend to be largely negative, as variables related to the positive effects of social media networks on social values received a weak approval rate among the study sample, for example: what is published of news and events on social media networks about social values is positive (45.20%), social media networks help in preserving social values (44%), social media networks enhance the building of social values (47.20%), with the emergence of demographic differences due to gender between male and female students in some other variables regardless of academic specializations. The study includes at the end a number of outputs and recommendations that can contribute to reducing the negative effects among university students, which increases the chances of influencing more than being influenced.

Keywords: Dialogue Methods, Social Values, Communication Influence, Social Networking Sites, Twitter, Dialogue Issues, Social Discussions.

1.المقدمة

أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي جزءًا لا يتجزأ من الخطاب الإعلامي اليومي لكثير من الناس في مختلف أرجاء العالم، بما في ذلك الشرق الأوسط حيث تتمتع المنصات الاجتماعية الرقمية مثل تويتر، سناب شات، يوتيوب، انستغرام بتأثير كبير على النقاشات الاجتماعية والسياسية والثقافية بينما تبرز شبكة تويتر كأحد أهم المنصات الرقمية التي يتعرض لها الناس في دول مثل المملكة العربية السعودية.

وألقت العولمة بظلالها على المجتمعات الشرقية وقادت الانفتاح الذي وقف الناس منه في المنطقة العربية موقف الشك والحيرة لكون العولمة صنعت بأيد غربية ولكونها تتعارض مع كثير من العادات والتقاليد ومع

تغلغل شبكات التواصل الاجتماعي في المجتمعات العربية وكثرة المستخدمين زاد التعرض للمضامين الرقمية على هذه المنصات مما جعل الكثير من المستخدمين يتعاملون مع العالم الافتراضي الرقمي على أنه انعكاس للحكم على العالم الحقيقي الواقعي فيحصل التبني لكثير من الأفكار الغريبة.

تزداد إمكانية التأثير لتويتر على القيم المجتمعية نظراً لسرعة انتشاره واتساع دائرة جمهوره والمستخدمين النشطين، مما يعكس التأثير الملحوظ لمحتويات المنصات الرقمية على القيم المجتمعية للجمهور السعودي مع ما تتمتع به هذه الشبكات الرقمية من انخفاض في مستوى القيود الإعلامية على المحتوى مما يجعلها منصات فريدة للمواطنين السعوديين للمشاركة في الحوارات (Noman et al., 2015, pp 1-2). وبناء على ذلك فإن الحراك اليومي للحوارات والمساحة الكبيرة للتعبير عن الأفكار وتبادلها ترجح بشكل كبير تأثير هذه المنصة في تشكيل القيم المجتمعية لدى الجمهور السعودي.

على سبيل المثال، أتاحت هذه المنصات الرقمية وخاصةً تويتر سبلًا لمناقشة وانتقاد الأعراف والقيم المجتمعية في المملكة العربية السعودية. وعلاوة على ذلك، فإن تأثير هذه المنصات وخاصةً تويتر على القيم المجتمعية للجمهور السعودي يتجاوز الخطاب السياسي والاجتماعي، ويمتد أيضًا إلى جوانب أخرى من الحياة مثل الحث على بعض المعتقدات والممارسات الدينية أو التحذير منها مع الأخذ في الاعتبار القيم المجتمعية التي قد تتقاطع مع بعض تلك المعتقدات وكذلك الممارسات الدينية بشكل أو بآخر.

وبالتالي من الضروري لقياس مدى تأثير هذه الشبكات على القيم المجتمعية في المملكة العربية السعودية أن يتم معرفة ما إذا كان هذا التأثير إيجابيًا أم سلبيًا، على سبيل المثال، هل تعمل على تعزيز القيم الإيجابية مثل التسامح والاحترام وتقبل الاختلاف، أم أنها تزيد من القيم السلبية مثل الطائفية والتمييز العنصري وغيرها.

ومن هنا تبدو خطورة الأمر حيث أصبحت التصورات الشخصية عن المجتمع تتأثر بما ينشر في الشبكات الاجتماعية الرقمية مما يجعل المقاييس والمعايير التي يعتقدها الناس حول المجتمع وما يتعلق بالصواب والخطأ عرضة للتأثر بما يدور في منصات التواصل الاجتماعي في العالم الرقمي الافتراضي مع الأخذ في الاعتبار أن العالم الافتراضي لا يقدم للناس الحقيقة بدقة مثل ما يتوقعها البعض وإنما قد يقدم الحقيقة الخالصة وقد يقدم الحقيقة المشوهة وقد يقدم المبالغات والمغالطات والشائعات لأن الغاية التي يسعى لها صناع المحتوى هي تفاعل الجمهور والذي يحدث بنسبة كبيرة حين نشر ما يخالف المألوف أكثر مما يتوافق مع المألوف سواء كانت مخالفة المألوف حقيقة واقعية أو وهما مصطنعاً.

1.1. مشكلة الدراسة

استخدام الشباب لشبكات التواصل الاجتماعي يرجح أن يكون أعلى من بقية الفئات في المجتمع نظراً لاهتمامهم بالتقنية والحداثة مما يعني أن الأكثر استخداماً لهذه الشبكات قد يصبح الأكثر تأثراً بما فيها ومن خلال العمل الميداني والنقاشات الفكرية مع طلاب الجامعة ظهرت كثير من الأفكار المشتركة بينهم والتي تخالف السائد في الواقع الحقيقي بالرغم من تنوعهم في انتقاء المحتويات وفي المتابعات مما دفع هذه الدراسة للبحث عن آثار هذه الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية بشكل عام لمعرفة التصورات الإجمالية المتعلقة بهذا الهدف، نظراً لكون الموضوعات الاجتماعية تعتبر من أهم المجالات الحوارية التي يقدم عليها كثير من المستخدمين بسبب العادات والتقاليد الاجتماعية المشتركة.

وأيضا مع الأخذ في الاعتبار ما يحيط بتلك الحوارات من خروج عن الإطار الاجتماعي المعروف في المجتمع مما يتيح المجال للتأثير في المستخدمين سلباً أو إيجاباً ومما يؤثر في تعزيز القيم الاجتماعية السائدة أو إعادة تشكيل القيم الاجتماعية بطرق أخرى نظراً لخصائص الشبكات الرقمية المتعلقة بتوفر سقف أعلى للنقاشات من بقية وسائل الإعلام التقليدي التي تقل فيها مساحة التفاعل وتزداد مساحة القيود.

1.2. الأسئلة البحثية

- ما هي أنماط استخدام طلاب الجامعة لشبكات التواصل الاجتماعي؟
- ما مدى تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية؟
- ما هي تصورات الطلاب عن آثار الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية؟

1.3. أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في تركيزها على موضوع – يقل البحث فيه رغم أهميته - يمس فئة كبيرة من المستخدمين الذين يغلب على فئتهم العمرية (فئة الشباب) والذين يزداد استخدامهم لهذه الشبكات يوماً بعد يوم مع الاحتمالية الكبيرة لتأثرهم بما يتم التعرض له في هذه الشبكات والذي بدوره سيؤثر حتماً على المجتمع في المستقبل القريب وستترجم تصوراتهم إلى سلوك اجتماعي يساهم في تشكيل النسيج الاجتماعي للمجتمع، وسيتم ذلك بالإجابة على التساؤلات المتعلقة بأنماط استخدام الطلاب لهذه الشبكات لتحديد مؤشرات التعرض وكذلك المدى التفاعلي مع هذه الشبكات في السياق الاجتماعي بالإضافة إلى التصورات

الشخصية لتأثير هذه الشبكات فيما يتعلق بالقيم الاجتماعية بشكل عام، وعلاوة على ذلك فهي تبرز عدداً من الأمور الهامة حسب ما يلي:

- تبين أنماط استخدام طلاب وطالبات الجامعة لشبكات التواصل الاجتماعي الذين يمثلون فئة الشباب وهي الفئة الأكبر بين سكان السعودية.
- تبين مدى جذب الموضوعات الاجتماعية للشباب السعوديين.
- تسهم في تسليط الضوء على مدى تفاعل الشباب مع الموضوعات الاجتماعية.
- تعتبر من الدراسات القليلة التي اهتمت بتأثير الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية على المدى البعيد منطلقة من مفهوم الغرس الثقافي.

1.4. الهدف الأساسي للدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية لطلاب الجامعة عن طريق تصورات الطلاب المبنية على التعرض لهذه الشبكات بالاستخدام والتفاعل.

2. الإطار النظري

برزت في الستينات من القرن الماضي إحدى النظريات الهامة في مجال الدراسات الإعلامية وتسمى "نظرية الغرس الثقافي" التي قدمها العالم الأمريكي جورج جيربنر وتقوم على دراسة دور التلفزيون كوسيلة إعلامية تؤثر في تشكيل تصورات الجمهور عن العالم (Gerbner. etl. 2002).

ووفقاً لإحدى الدراسات الهامة التي نشرتها جامعة "Eastern Mediterranean University" فإن شبكة الإنترنت غيرت من أساليب الاتصال وأصبحت تشكل تصورات المستخدمين عن العالم من خلال ما يشاهده المستخدمون، وأحدثت ثورة كبرى غيَّرت نماذج الاتصال، فقد بات الأشخاص يقضون وقتًا طويلًا على الإنترنت (Nevzat, 2018).

ويتمثل المحور الأساسي للنظرية حول الكشف عن آثار التعرض للوسيلة الإعلامية (شبكات التواصل الاجتماعي) والتركيز الأساسي للنظرية يتمحور حول قياس آثار التعرض للتليفزيون والمعاني المتصورة من الرسائل الإعلامية على هذه الوسيلة بناء على عنصر الوقت حيث تشير النظرية إلى أن التعرض طويل المدى للوسيلة الإعلامية يقود لاحتمالية أكبر على التأثر بها.

وتتمثل فروض النظرية في تميز الوسيلة عن غيرها وفي تعبيرها عن الاتجاه السائد وتحليل المحتوى المؤكد عن عملية الغرس الثقافي وتحليل الصورة الذهنية على المدى البعيد (عثامنة، 16، 2017). وبالتالي فالتركيز على مستوى التعرض بعيد المدى في اكتشاف الصورة الذهنية السائدة لدى الجمهور هي من المجالات التي تسترشد بنظرية الغرس الثقافي كحال هذه الدراسة.

2.1. الإطار المفاهيمي

شبكات التواصل الاجتماعي الرقمية:

قامت المنصات الرقمية للتواصل الاجتماعي بالدخول إلى المجتمعات كنافذة تزيد من معرفة المستخدمين لها بالثقافات الأخرى فتزيد المعرفة وتتيح المجال لتلاقح الثقافات وتبادل المعلومات ويوماً بعد يوم يزداد المستخدمون لهذه المنصات الاجتماعية وتزداد المنصات الاجتماعية في جذب الجمهور بزيادة الخدمات وتطويرها حتى أنه من المرجح وصول عدد المستخدمين لهذه الشبكات بحلول عام 2025م ما يقرب من 4.41 بليون وتعتبر منصة "تويتر" من المنصات الفكرية للشبكات الاجتماعية الرقمية التي تحظى بزيادة عدد المستخدمين (النيفاوي، 2023، ص. 75). في نفس السياق تم تسجيل الموضوعات الاجتماعية كثاني أكثر الموضوعات تداولاً بين السعوديين على منصة تويتر بنسبة بلغت 37،5% (المطيري، ص. 147، 2023).

إن الاستخدام المتزايد لشبكات التواصل الاجتماعي يؤدي للتعرض لمحتويات متعددة يهدف الكثير منها لجذب الجمهور بأساليب متنوعة قد يكون منها الأفكار الغريبة والحوادث الشنيعة والنقاشات المثيرة. ولكن مع كثرة المحتويات الخطرة فإن التوعية بمخاطر هذه الشبكات الرقمية لا يزال ضعيفاً (السيد، ص 104، 2022). ولذلك قد تحظى بعض المحتويات المؤذية للجمهور لتعرض هائل يؤدي إلى زيادة آثارها على المستخدمين بشكل عام. وبالتالي وفقاً لفهد السميح فقد أشار طلاب الجامعات السعودية إلى شبكات التواصل الاجتماعي كأهم المصادر لهم فيما يتعلق بالحوارات والنقاشات الثقافية بنسبة 75% من عينة الدراسة التي تقدر بحوالي 3061 من طلبة الجامعة (السميح، 163-164، 2019).

وفقاً لـ النيفاوي (2023، ص 73) لا يقتصر دور الجمهور في التعرض لمحتويات شبكات التواصل الاجتماعي بل يتجه الكثير منهم لإعادة نشر المحتويات المنشورة ومشاركتها مع الآخرين مما يزيد من مدى انتشار هذه المحتويات وما يتبعه من الآثار المتعلقة بها.

يشكل المستخدمون الخليجيون لشبكة تويتر شريحة كبيرة تتنامى يوماً بعد يوم بسبب الخصائص المختلفة للعالم الافتراضي حيث تقل القيود وتتنوع المنشورات في مضمونها مما يعزز من إقبال المستخدمين عليها

لمتابعة الأحداث والأخبار والاطلاع على المستجدات (Ziani, Elareshi, & Gunter, 2015, p 5-6). وفي إحصائية أخرى أفادت الدراسة بأن 63% من عينة الدراسة من الجمهور السعودي أظهروا تفضيلاً لتويتر (تسمى حالياً شبكة X) مع استخدامه بشكل يومي (العتيبي، 91، 2021).

وتحتل "تغريدات" الجمهور السعودي المنشورة عبر شبكة التواصل الاجتماعي "تويتر" النسبة الكبرى بين المستخدمين من الدول الأخرى بالمنطقة فقد بلغت نسبة التغريدات اليومية التابعة للجمهور السعودي حوالي 33٪ من إجمالي التغريدات المتعلقة بالعالم العربي (Sabbeh & Baatwah, 2018, p 2329). وبالتالي، يبرز المستخدمون السعوديون لشبكة تويتر حين المقارنة ببقية الدول العربية المجاورة (Salem, 2017, p 44-45). يدل ذلك على أهمية هذه المنصة الاجتماعية الرقمية للجمهور السعودي مما يجعل الجمهور السعودي هو الأكثر عرضة لمحتوى منصة "تويتر" مما يعكس الكثير من التأثير لهذه الشبكة على الجمهور السعودي الذي أصبح يقضي جل وقته في هذه الشبكة.

هنالك الكثير من المواضيع التي تتم مناقشتها في شبكة تويتر قد تعتبر في العالم الواقعي للمجتمع السعودي محرمة مثل الجنس والدين مما يزيد من زخم الأساليب المستخدمة من قبل المستخدمين السعوديين لتويتر من أجل التأثير في بعضهم البعض.(Althiabi, 2017, p 179-198) وهكذا تمت الإفادة بأن بيئة تويتر تحقق جاذبية عالية للسعوديين من أجل الانخراط في محادثات ونقاشات حول المتغيرات المجتمعية في المملكة العربية السعودية (Aljasir, 2015, p 38).

وفي المقابل ورغم تنوع المحتوى واختلاف المنصة فإن الإحصائيات تشير إلى التأثير الكبير لشبكات أخرى من شبكات الإعلام الاجتماعي الرقمي على المجتمع كشبكة (تيك توك) من حيث دورها في التأثير على الأفكار الاجتماعية والثقافية ومخالفاتها لكثير من الأمور الاجتماعية والثقافية السائدة مع زيادة إقبال الجمهور عليها (حبشي، 2023).

2.2. القيم الاجتماعية

القيم الاجتماعية هي أحد فروع القيم بشكل عام والتي تتجه لمجالات كثيرة منها القيم الدينية والأخلاقية وغيرها، وقيمة الشيء تنبع من أهميته الأذهان والتصورات ولذلك ترتبط القيم بمعايير ومثل عليا في المجتمع يحث الناس غيرهم عليها ويحاولوا المحافظة عليها بمدح المتمسكين بها وذم المتجاوزين لها.

أفاد بكوش (76، 2014) نقلاً عن السيد أن القيم هي عبارة عن "معايير اجتماعية ذات صبغة انفعالية قوية وعامة تتصل من قريب بالمستويات الخلقية التي تقدمها الجماعة ويمتصها الفرد من بيئته الاجتماعية ويقيم

منها موازين يزن بها أفعاله"، وبالتالي فالقيم الاجتماعية ترتبط بمعايير في أذهان أبناء المجتمع تم اكتسابها من البيئة الاجتماعية تدفع الناس لسلوكيات معينة وتحفزهم لها وتبعدهم عن سلوكيات أخرى وتنفرهم منها مما يرتبط بالقضايا الاجتماعية.

تتنوع القيم الاجتماعية بين عدد من القيم على سبيل المثال لا الحصر: الإحسان للجيران ومساعدتهم، علاقات الصداقة، مساعدة المحتاجين، واحترام المرأة وإبراز قيمتها الاجتماعية، توقير الكبير والرفق بالصغير، بر الوالدين والإحسان إليهما، صلة الرحم والأقارب، التربية الحسنة ورعاية الأبناء، التعاون بين الأفراد، العمل التطوعي، محبة الناس والتودد معهم، التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، احترام الآخرين، حسن الظن بالآخرين، التراحم بين الأفراد (بلوطي، 64، 2022).

وتعرف القيم بشكل عام بأنها المعايير المتصورة في الأذهان عما هو مرغوب وعما هو غير مرغوب مما اتخذته المجتمعات للحكم على السلوك (عثامنة، 7-8، 2017). وبالتالي فتتغير القيم الاجتماعية بتغير المجتمعات وبتغير الأزمان.

2.3. الدراسات السابقة

- **الدراسات المتعلقة بتأثيرات شبكات التواصل الاجتماعي على قيم الجمهور:**

- **دراسة شفيقة حبشي: أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على القيم الدينية للطالب الجامعي "التيك توك نموذجاً" (حبشي، 2023):**

هدفت الدراسة إلى بحث تأثير استخدام "التيك توك" السلبية والإيجابية على القيم الدينية لطلاب جامعة جيجل بعينة قدرها (94) من الطلبة الجامعيين لدراسة حبشي، وقد ذكر غالبية المبحوثين أن محتوى تطبيق التواصل الاجتماعي "تيك توك" يتعارض مع القيم الدينية ويروج للتقليد بنسبة تقرب من 82 % وكذلك يشجع على السهر والتنمر والتحرش بنسبة عالية تصل إلى 79 % مما يعني أن زيادة التعرض لهذه المحتويات ستؤثر في المستخدمين بشكل كبير.

- **دراسة أسماء مصطفى: استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وانعكاسها على تشكيل قيم الشباب الجامعي (مصطفى،2016):**

اتخذت الدراسة النهج الوصفي لدراسة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي من منظور الاستخدامات والإشباعات وتضمنت الدراسة عينة مسحية مكونة من (200) من طلاب وطالبات جامعة جنوب

الوادي تتراوح أعمارهم بين 18-21 عاماً للبحث عن التأثيرات المترتبة على شبكات التواصل الاجتماعي وقد أفادت العينة بأن الأهمية الأعلى للموضوعات التي يفضلها المستخدمون هي الموضوعات الاجتماعية واحتلت التأثيرات الاجتماعية والاسرية الترتيب الأول حسب رأي العينة.

- **دراسة: دور مواقع التواصل الاجتماعي في ترسيخ القيم الاجتماعية – دراسة سوسيو ثقافية (عطوي،2020):**

تطرقت لأهم أدوار شبكات التواصل الاجتماعي في التأثير على المجتمع وإعادة تشكيله وذلك عن طريق غرس القيم الاجتماعية وعن طريق تعزيز القيم الاجتماعية والذي يؤثر بدوره في مواقف واتجاهات الجمهور من الناحية الاجتماعية وقد أشارت الدراسة لخصائص الشبكات الاجتماعية الرقمية في التأثير على قيم المجتمع مثل عدم وجود الحواجز والانفتاح غير المنضبط.

- **دراسة ميثم حسين: تأثير خطاب الكراهية في موقع التواصل الاجتماعي على طلبة الجامعات وانعكاسها على الهوية الوطنية (حسين، 2023):**

بحثت الدراسة عن مفهوم الحوارات التي تزيد من الكراهية والآثار السلوكية الناتجة عنها، وقد اعتمدت الدراسة على النهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة تم توزيعها على (290) من الطلبة بالجامعات العراقية وأفادت الدراسة بشكل كبير بأن شبكات التواصل الاجتماعي تساهم في زيادة الخلافات ونشر الكراهية وإثارة الفتنة بينما يرى فئة متوسطة أن هنالك أصوات في شبكات التواصل الاجتماعي تدعو للحد من العنف.

- **دراسة: تأثير البيئة الرقمية على الخصوصية الثقافية في المجتمعات (نايلي & يحيى، 2022):**

والتي بحثت في تأثير المجتمعات الرقمية على تشكيل القيم الاجتماعية وأفادت بأن البيئات الرقمية تلعب دوراً هاماً في التأثير على القيم وتبرز الظواهر السلبية التي تتصف بالحدة والتأثير بشكل كبير في البيئات الرقمية.

- **دراسة: تأثير شبكات التواصل الاجتماعي والمهارة الشخصية للمستخدمين ومرات استخدامهم على الاتجاه نحو الأجانب (زايد & جاب الله، 2018):**

وقد بحثت الدراسة فيما يتعلق بدور شبكات التواصل الاجتماعي في تكوين الاتجاهات الشخصية نحو الأجانب مع الأخذ في الاعتبار المتغيرات الديموغرافية المؤثرة في تكوين الاتجاهات نحو الأجانب وهم

اللاجئين والعمال والمهاجرين والسياح وطالبي اللجوء السياسي وكذلك عائلاتهم، وبلغ عدد المشاركين (281) من طلبة جامعة حائل بالسعودية، من كلية التربية بشقيها الطلاب والطالبات، وتشير الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الوعي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي مع وجود الاختلاف بينهم فيما يتعلق بالاهتمامات.

- **دراسة: التنمر الإلكتروني وخطاب الكراهية، دراسة استطلاعية لاتجاهات الشباب في المجتمع الليبي (الزليتني & نوح، 2022):**

ركزت الدراسة بطريقة استطلاعية على ظاهرة التنمر الإلكتروني التي أدت إلى كثير من التأثيرات الاجتماعية السلبية من خلال بيان تأثير التنمر الإلكتروني على زيادة خطاب الكراهية وتأثير انتشار خطاب الكراهية على منظومة القيم الدينية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الليبي وأشارت الدراسة إلى أن شبكات التواصل الاجتماعي من أكثر الوسائل الإلكترونية المستخدمة في التنمر الإلكتروني وأن من أكثر الأضرار لظاهرة التنمر الإلكتروني هي الإيذاء النفسي والعزلة عن المحيط الاجتماعي بالإضافة لعدد من التأثيرات على قيم المجتمع وقد أفاد 65% من عينة الدراسة بالتعرض للتنمر الإلكتروني.

- **دراسة: رؤية تربوية لشبكة التواصل الاجتماعي حول القيم المجتمعية وأساليب الحوار المجتمعي في ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية والهند (محمود، 2016):**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع وتفسيره باستخدام تحليل الأدبيات السابقة ذات الصلة بالدراسة والتي أفادت بأن شبكات التواصل الاجتماعي لا تؤثر فقط على قيم المجتمع بل تشكل تهديداً للنسيج المجتمعي بتغييب قيمه وإشاعة العزلة بين أفراده في الوقع الحقيقي والتعويض عنها بالعلاقات الإلكترونية.

- **دراسة: تأثير بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على الاضطراب العاطفي بين الزوجين (المصلوخي، 2021):**

بحثت الدراسة في عدة متغيرات تؤثر على الاضطراب العاطفي بين الزوجين ومن هذه المتغيرات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في السعودية وشملت العينة (580) منهم (320) زوجاً و (260) زوجة وقد كشفت الدراسة وجود تأثيرات سلبي لشبكات التواصل الاجتماعي على الأزواج في السعودية ذات دلالة إحصائية نظراً لما تحتويه شبكات التواصل من المحتويات السلبية سواء ما يتعلق بنشر الخيانة الزوجية أو ما يتعلق بأفكار العولمة الدخيلة.

- **دراسة: شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على طلبة الجامعات (عسيري، 2020):**

حيث استخدمت النهج الوصفي عن طريق الاستبانة بتوزيعها على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد وجامعة نجران بالسعودية تقدر بحوالي (354) من أجل الكشف عن سلبيات وإيجابيات شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيرات هذه الشبكات على القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى الطلبة عينة البحث.

- **دراسة: تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على اتجاهات وقيم طلبة الجامعات (هلال، 2020):**

وقد استخدمت النهج الوصفي بتوزيع الاستبانات على عينة تتكون من (250) طالباً وطالبة لاستكشاف آثار هذه الشبكات على قيم واتجاهات الطلبة، وقد أظهرت الدراسة تأثراً لدى الإناث أكثر من الذكور وتأثراً لدى المشاركين من القرية أكثر من المدينة.

2.4. التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من خلال عرض الدراسات المشابهة ما يلي:

- تشير غالبية الدراسات إلى التأثيرات الكبيرة لشبكات التواصل الاجتماعي على المستخدمين وعلى المجتمع من حولهم بالنظر إلى أبعاد مختلفة ومتعددة.
- تشير الدراسات السابقة إلى عدد من التأثيرات على المستخدمين لهذه الشبكات بناء على عدد من المتغيرات وبالتالي فإن المحتويات المنشورة على شبكات التواصل الاجتماعي قد تكون متنوعة ولكن هذا التنوع لن يقلل من الآثار السلبية إلا إذا كان المحتوى إيجاب.
- أظهرت الدراسات الاستخدام الكثير لشبكات التواصل الاجتماعي.
- أشارت دراسة عسيري (2020)، شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على طلبة الجامعات إلى عنوان قريب من عنوان هذه الدراسة ولكن في الحقيقة هنالك عدد من المتغيرات التي تم استخدامها لاكتشاف التأثير على القيم الاجتماعية والأخلاقية هي متغيرات لها علاقة بأنماط اجتماعية وأدبية أكثر من أن تصنف كقيم اجتماعية، على سبيل المثال من أكثر المتغيرات دلالة إحصائية: (تساعد شبكات التواصل الاجتماعي في إيجاد تواصل مع الأصدقاء، تشكو الأسر من طول الوقت الذي يقضيه الأبناء مشغولين باستخدام هذه الشبكات، تأخذ وقتاً في الحديث مع الأصدقاء أكثر من الحديث الذي تقضيه مع الأسرة) بينما من ينظر في تلك المتغيرات قد يرى أنماطاً اجتماعية وليس قيماً اجتماعية، لأن القيم الاجتماعية

نابعة من معتقدات وتصورات توجد لدى الأفراد وتتعلق بمدى مرغوبية هذه القيم في مجتمعاتهم كالتعاون والتسامح والمساعدة وغيرها.

- وكذلك دراسة هلال (2020)، تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على اتجاهات وقيم طلبة الجامعات، نهجت نهجاً قريباً من دراسة عسيري في تقييم القيم الاجتماعية عن طريق طرح أنماط اجتماعية بسيطة قد لا تعكس المفهوم العام.

- وأيضا دراسة (مصطفى، 2016) استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وانعكاسها على تشكيل قيم الشباب الجامعي، قامت أولاً بالإفادة عن تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على قيم المجتمع بسؤال المبحوثين عن مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل قيم واتجاهات الشباب فأجابت كامل العينة بالموافقة على العبارة بنسبة 100% مما يشير إلى أن الأداة لا تعكس الواقع الفعلي الاجتماعي حيث أن تأثر الناس بالشبكات الاجتماعية فيه تفاوت حتى ولو غلب عليه اتجاه معين ثم انطلقت بعد ذلك للتفصيل فسألت المبحوثين عن عدد من التأثيرات السلبية لمواقع التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية والأسرية بشكل مختلط بين البعدين ولذلك وجدت بعض المتغيرات التي قد لا يكون لها علاقة كبيرة بقيم المجتمع مثل تدني المستوى الدراسي وإهدار الوقت لذلك فهي قد تصف آثار شبكات التواصل الاجتماعي على المجتمع وليس القيم الاجتماعية، بالإضافة لذلك فإن الدراسة قد استخدمت منظور الاستخدامات والإشباعات لتفسير تأثيرات شبكات التواصل الاجتماعي على الجمهور بينما هذه النظرية تساعد بشكل كبير على فهم التأثير من قبل الجمهور على شبكات التواصل أكثر من تأثير الشبكات عليهم.

- ولذلك اتجهت هذه الدراسة للاستفادة من الدراسات السابقة بتطوير وتحكيم الأداة الحالية والتي تستهدف تصورات المستخدمين المتعلقة بتأثيرات الشبكات الرقمية على القيم المجتمعية عن طريق سؤالهم عن عدة عناصر تشير في محصلتها النهائية إلى هذه التأثيرات وباستخدام نموذج (لايكرت) المكون من خمسة مستويات لكي تتيح للمبحوثين تصنيف أنفسهم التصنيف المناسب، لتقييم القيم بشكل إجمالي بناء على تصورات الأفراد وليس بناء على تصور الباحث.

2.5. مفاهيم الدراسة الإجرائية

- **شبكة التواصل الاجتماعي:**

تمثل شبكات التواصل الاجتماعي في هذه الدراسة الشبكات الرقمي (تويتر/ سناب تشات/ انستقرام/ يوتيوب) والتي يكثر مستخدموها في السعودية حيث أنها قد أحدثت جذباً كبيراً للمستخدمين مما جعلها مؤثرة في كثير من المجالات ويبرز المجال الاجتماعي كأحد أهم المجالات التي تؤثر في التغيرات الاجتماعية محلياً ودولياً.

- **الحوارات الاجتماعية:**

هي الحوارات التي يتجاذب فيها المستخدمون أطراف الحديث فيما يتعلق بالقضايا والموضوعات الاجتماعية مثل الزواج والطلاق والعادات والتقاليد الاجتماعية التي تميز المجتمع السعودي عن غيره بالتفاعل والنقاش إما لإظهار الموافقة على الفكرة وتعزيزها أو لإظهار المخالفة للفكرة والتنفير منها.

- **القيم الاجتماعية:**

هي المعايير الاجتماعية لما هو مرغوب من السلوكيات المجتمعية كالتسامح والتعاون والإحسان للجيران وغيرها.

3. الاجراءات المنهجية للدراسة

3.1. منهج الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي الذي يعبر عن الوصف الدقيق والتفصيلي للظاهرة الاجتماعية المراد دراستها على صورة نوعية أو كمية رقمية، وهذا المنهج لا يقِف عند جمعِ المعلومات لوصف الظاهرة وإنما يَعمَدُ إلى تحليل الظاهرة وكشف العلاقات بين محدداتها المختلفة من أجل تفسيرها والوصول إلى استنتاجات تُسهِم في تَحْسين الواقع وتطويره. (العساف،2010).

3.2. مجتمع وعينة الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة بمجموعة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بالمركز الرئيسي بمدينة جدة من مختلف التخصصات الإنسانية والإدارية والعلمية. في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1444 – 1445هـ. وتكونت عينة الدراسة من (264) من طلاب وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة من مختلف

التخصصات الإنسانية والإدارية والعلمية تم اختيارهم بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة. والجدول التالي يبين الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	120	%45.5
	أنثى	144	%54.5
المجموع		**264**	**%100**
التخصص	الإعلام والعلاقات العام	71	%26.9
	تخصصات الحاسب الآلي	58	%22.0
	العلوم الإنسانية	106	%40.2
	القانون	12	%4.5
	السنة التحضيرية	8	%3.0
	العلوم	9	%3.4
المجموع		**264**	**%100**

من الجدول (1) نجد أن غالبية عينة الدراسة من الإناث وذلك بنسبة (54.5%) مقابل (45.5%) من الذكور. كما نجد غالبية عينة الدراسة كانوا من الطلاب والطالبات الذين تخصصاتهم ضمن العلوم الإنسانية (خدمة اجتماعية – التسويق -مكتبات ومعلومات -علاج تنفسي اداره عامه – آداب - تربية) وذلك بنسبة (40.2%) يليهم طلبة كلية الاتصال الإعلام (العلاقات العامة - الإعلام الرقمي - الإنتاج المرئي والمسموع) بنسبة (26.6%) وفي المرتبة الثالثة نجد تخصصات الحاسب الآلي (علوم الحاسب - نظم معلومات - تقنية معلومات) بنسبة (22%) وفي المرتبة الرابعة نجد تخصص القانون بنسبة (4.5%) ثم العلوم بنسبة (3.4%) وأخيراً طلاب السنة التحضيرية بنسبة (3%).

3.3. أداة الدراسة

تم تصميم استمارة استبيان لأغراض جمع المعلومات لهذه الدراسة، بعد مراجعة الأدبيات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية. ويتكون الاستبيان من جزئين: الأول: اشتمل على البيانات الأولية لعينة الدراسة (الجنس - التخصص الأكاديمي). أما الجزء الثاني: فاشتمل على (17) فقرة مقسمة إلى ثلاث أبعاد على النحو التالي:

- **البعد الأول:** أنماط استخدام طلاب الجامعة لشبكات التواصل الاجتماعي، ويشمل الفقرات (1-7).

- **البعد الثاني:** ما مدى تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية، ويشمل الفقرات (8-13-14-15).

- **البعد الثالث:** ماهي تصورات الطلاب عن آثار الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية، ويشمل الفقرات (9-10-11-12-16-17-18-19).

3.4. صدق أداة الدراسة:

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتأكد من صدق الاستبيان وقدرته على قياس متغيرات الدراسة، قام الباحث بعرض الاستبيان في صورته الأولية على عدد (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بعدد من جامعات المملكة وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم في مدى مناسبة عباراته، ووضوحها، وانتمائها للبعد الذي وضعت فيه، وقد أبدى المحكمون عدد من الملحوظات والمرئيات التي قام الباحث بالأخذ بها والتعديل على فقرات الاستبيان بناء على نسبة الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة "كوبر".

ثانياً: الصدق الداخلي (الاتساق):

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قام الباحث بحساب درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان باستخدام معامل ارتباط بيرسون الخطي والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (2): معاملات ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.616	6	**0.542	10	**0.703	14	**0.712
2	**0.621	7	**0.587	11	**0.530	15	**0.619
3	**0.574	8	**0.590	12	**0.592	16	**0.747
4	**0.596	9	**0.620	13	**0.683	17	**0.718
5	**0.723						

(**) دالة احصائياً عند مستوى معنوية (0.01)

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين جميع فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية جاءت جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01) وهي قيم ارتباط موجبة وجيدة وتشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثالثاً: ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة في الدراسة الحالية باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) وبلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للأداة ككل (0.831) وهي قيم عالية تدل على أن الاستبيان يتسم بدرجة جيدة من الثبات.

3.5. الأساليب الإحصائية المستخدمة

بغرض تحليل البيانات والإجابة عن التساؤلات، قام الباحث باستخدام الباحث الاختبارات التالية:

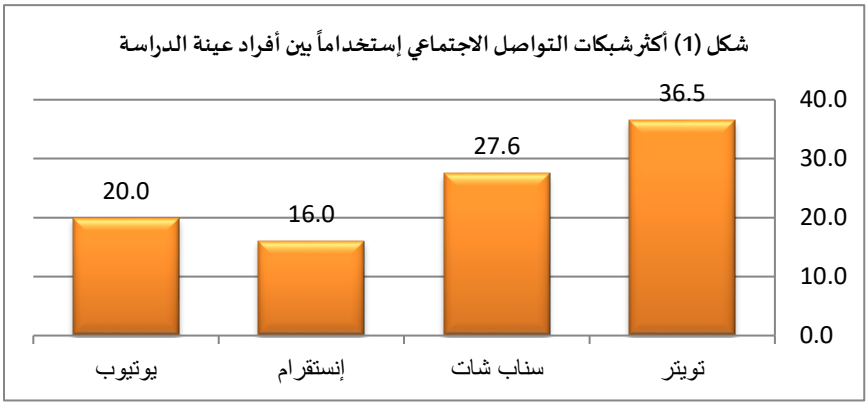
- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وذلك من أجل وصف خصائص عينة الدراسة واستجاباتها حول فقرات أداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ وذلك لقياس ثبات أداة الدراسة.
- معامل الارتباط (PEARSON) لقياس الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- اختبار (T) واختبار تحليل التباين (ANOVA) وذلك لقياس دلالات الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيري (الجنس – التخصص).

4. تحليل البيانات ومناقشة النتائج

4.1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على "ما هي أنماط استخدام طلاب الجامعة لشبكات التواصل الاجتماعي؟" وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب لاستجابات أفراد العينة على أسئلة وفقرات هذا المحور، وجاءت النتائج كما في الجداول التالية:

(1) ما هي أكثر شبكات التواصل الاجتماعي التي تستخدمها؟



من الشكل (1) نجد أن أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً بين عينة الدراسة كلن موقع تويتر وذلك بنسبة (36.5%) وهو كذلك وفقاً للإحصائيات من أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً في المجتمع السعودي، وفي المرتبة الثانية نجد سناب شات بنسبة (26.6%) وفي المرتبة الثالثة نجد اليوتيوب بنسبة (20%) وأخيراً انستغرام بنسبة (16%).

(1) ما هو الوقت المفضل لتصفحك لشبكات التواصل الاجتماعي؟

جدول (3): النسب والتكرارات واختبار مربع كاي (x^2) لاستجابات عينة الدراسة حول الوقت المفضل لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي

الوقت المفضل لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي	الذكور		الإناث		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%
من 6 صباحاً حتى 12 ظهراً	0	%0	14	%5.3	14	**%5.3**
من 12 ظهراً حتى 6 وقت المغرب	6	%2.3	28	%10.6	34	**%12.9**
من 6 وقت المغرب حتى 12 عند منتصف الليل	103	%39	68	%25.8	171	**%64.8**
من 12 عند منتصف الليل حتى 6 صباحاً	11	%4.2	34	%12.9	45	**%17**
المجموع	120	%45.5	144	%54.5	264	**%100**
مربع كاي (x^2): 45.38	**درجة الحرية:3**		**مستوي المعنوية (0.00) دال احصائياً**			

توضح بيانات الجدول السابق الوقت المفضل لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي ومنه نجد أن الوقت المفضل لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي لدى غالبية عينة الدراسة كان ضمن الفترة (من 6 وقت المغرب

حتى 12 عند منتصف الليل) بنسبة (64.8%). تليها الفترة (من 12 عند منتصف الليل حتى 6 صباحا) بنسبة (17%) وفي المرتبة الثالثة نجد الفترة (من 12 ظهراً حتى 6 وقت المغرب) بنسبة (12.9%) وفي المرتبة الأخيرة كأقل الأوقات المفضلة لدى عينة الدراسة لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي تأتي الفترة (من 6 صباحاً حتى 12 ظهراً) بنسبة (5.3%). كذلك من الجدول (3) نجد أن الذكور من عينة الدراسة ليس بينهم من يفضل الفترة الصباحية (من 6 صباحاً حتى 12 ظهراً) لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي. مقابل (5.3%) من الإناث يفضلن هذه الفترة لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي، كما نجد أن ما نسبته (39%) من عينة الدراسة وتحديداً الذكور يفضلون الفترة (من 6 وقت المغرب حتى 12 عند منتصف الليل) مقابل (25.8%) من النساء ضمن عينة الدراسة يفضلن نفس الفترة. أما الفترة (من 12 عند منتصف الليل حتى 6 صباحاً) فقد كانت مفضلة لدى الاناث أكثر من الذكور بنسبة (12.9%) مقابل (4.2%) لدى الذكور. وتتسق هذه النتيجة مع المؤشرات المبينة أسفل الجدول، حيث تبلغ قيمة مربع كاي ($\mathbf{x^2}$): 45.38، عند درجة حرية (3)، ومستوى معنوية (0.00)، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالوقت المفضل لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي.

ما هو الوقت الذي تستغرقه يومياً في تصفح شبكات التواصل الاجتماعي؟

جدول (4): النسب والتكرارات واختبار مربع كاي (x^2) لاستجابات عينة الدراسة حول الوقت المفضل لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي

الوقت المستغرق في تصفح شبكات التواصل الاجتماعي	الذكور		الإناث		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%
من ساعة إلى ساعتين	40	%15.2	16	%6.1	56	**%21.2**
من ساعتين إلى ثلاث ساعات	21	%8	52	%19.7	73	**%27.7**
أكثر من ثلاث ساعات	59	%22.3	76	%28.8	135	**%51.1**
المجموع	**120**	**%45.5**	**144**	**%54.5**	**264**	**%100**
مربع كاي (x^2): 23.604	**درجة الحرية:2**		**مستوي المعنوية: (0.00) دال إحصائياً**			

توضح بيانات الجدول السابق الوقت المستغرق في تصفح شبكات التواصل الاجتماعي ومنه نجد أن الوقت المستغرق في تصفح شبكات التواصل الاجتماعي لدى غالبية عينة الدراسة كان أكثر من ثلاث ساعات وذلك بنسبة (51.1%). يليهم الذين يستغرقون من ساعتين إلى ثلاث ساعات في تصفح شبكات التواصل الاجتماعي بنسبة (27.7%) وفي المرتبة الأخيرة الذين يستغرقون من ساعة إلى ساعتين في تصفح شبكات التواصل

الاجتماعي بنسبة (21.2%). كذلك من الجدول (4) نجد أن الذكور من عينة الدراسة الذين يستغرقون من ساعة إلى ساعتين يومياً في تصفح شبكات التواصل الاجتماعي بلغت نسبتهم (15.2%). مقابل (6.1%) من الإناث يستغرقن هذا الوقت لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي يومياً، كما نجد أن ما نسبته (28.8%) من عينة الدراسة وتحديداً الإناث يستغرقن أكثر من ثلاث ساعات في تصفح شبكات التواصل يومياً مقابل (22.3%) من الذكور ضمن عينة الدراسة يستغرقون نفس الوقت. وبلغت نسبة الإناث اللواتي يستغرقن من ساعتين إلى ثلاث ساعات يومياً في تصفح شبكات التواصل الاجتماعي يومياً (19.7%) مقابل (8%) من الذكور. وتتسق هذه النتيجة مع المؤشرات المبينة أسفل الجدول، حيث تبلغ قيمة مربع كاي (x^2): 23.604، عند درجة حرية (2)، ومستوى معنوية (0.00)، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالوقت المستغرق في تصفح شبكات التواصل الاجتماعي يومياً.

منذ متى وأنت تملك حساباتك على شبكات التواصل الاجتماعي؟

جدول (5): النسب والتكرارات واختبار مربع كاي (x^2) لاستجابات عينة الدراسة حول المدة الزمنية لتملك حساباتك على شبكات التواصل الاجتماعي

المدة الزمنية لتملك حساباتك على شبكات التواصل الاجتماعي	الذكور		الإناث		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%
من سنتين إلى ثلاث سنوات	8	%3	0	%0	8	**%3**
أكثر من ثلاث سنوات	112	%42.4	144	%54.5	256	**%97**
المجموع	**120**	**%45.5**	**144**	**%54.5**	**264**	**%100**
مربع كاي (x^2): 9.900 درجة الحرية:1 مستوي المعنوية: (0.002) دال احصائياً						

توضح بيانات الجدول السابق المدة الزمنية لتملك أفراد العينة لحسابات على شبكات التواصل الاجتماعي ومنه نجد أن غالبية عينة الدراسة يمتلكون حسابات على شبكات التواصل الاجتماعي لأكثر من ثلاث سنوات وذلك بنسبة (97%). مقابل (3%) فقط من عينة الدراسة كانت المدة الزمنية لتملكهم لحسابات على شبكات التواصل الاجتماعي من سنتين إلى ثلاث سنوات. كذلك من الجدول (4) نجد أن الذكور من عينة الدراسة الذين كانت المدة الزمنية لتملكهم لحسابات على شبكات التواصل الاجتماعي من سنتين إلى ثلاث سنوات بلغت نسبتهم (3%). بينما لم نجد بين الإناث من كانت المدة الزمنية لتملكها لحسابات على شبكات التواصل الاجتماعي من سنتين إلى ثلاث سنوات، أي أن جميع الإناث اللواتي يمثلن (54.5%) من عينة الدراسة كانت المدة الزمنية لتملكهن لحسابات على شبكات التواصل الاجتماعي أكثر من ثلاث سنوات،

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

مقابل (42.4%) من الذكور ضمن عينة الدراسة كانت المدة الزمنية لتملكهم لحسابات على شبكات التواصل الاجتماعي أكثر من ثلاث سنوات. وتتسق هذه النتيجة مع المؤشرات المبينة أسفل الجدول، حيث تبلغ قيمة مربع كاي (x^2): 9.900، عند درجة حرية (1)، ومستوى معنوية (0.002)، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمدة الزمنية لتملك حساباتك على شبكات التواصل الاجتماعي.

عند استخدامك لشبكات التواصل الاجتماعي ما هي هويتك المستخدمة (هوية البروفايل)؟

جدول (6): النسب والتكرارات واختبار مربع كاي (x^2) لاستجابات عينة الدراسة حول الوقت المفضل لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي

الهوية المستخدمة عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (هوية البروفايل)	الذكور		الإناث		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%
هوية حقيقية	103	%39	80	%30.3	183	**%69.3**
هوية مستعارة	17	%6.4	64	%24.2	81	**%30.7**
المجموع	**120**	**%45.5**	**144**	**%54.5**	**264**	**%100**
مربع كاي (x^2): 28.214	**درجة الحرية:1**		**مستوي المعنوية: (0.00) دال إحصائياً**			

توضح بيانات الجدول السابق الهوية المستخدمة عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (هوية البروفايل) ومنه نجد أن غالبية عينة الدراسة يستخدمون هويات حقيقية عند استخدامهم لشبكات التواصل الاجتماعي وذلك بنسبة (69.3%). مقابل (30.7%) من عينة الدراسة يستخدمون هويات مستعارة عند استخدامهم لشبكات التواصل الاجتماعي.

كذلك من الجدول (4) نجد أن غالبية الذكور من عينة الدراسة يستخدمون هويات حقيقية عند استخدامهم لشبكات التواصل الاجتماعي وذلك بنسبة (39%). مقابل (6.4%) من الذكور يستخدمون هويات مستعارة عند استخدامهم لشبكات التواصل الاجتماعي. وكذلك نجد أن غالبية النساء يستخدمن هويات حقيقية عند استخدامهن لشبكات التواصل الاجتماعي وذلك بنسبة (30.3%) مقابل (24.2) يستخدمن هويات مستعارة عند استخدامهن لشبكات التواصل الاجتماعي.

وتتسق هذه النتيجة مع المؤشرات المبينة أسفل الجدول، حيث تبلغ قيمة مربع كاي (x^2): 28.214، عند درجة حرية (1)، ومستوى معنوية (0.00)، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالهوية المستحدمة عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (هوية البروفايل).

4.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على "ما مدى تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية؟" وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية واختبار لاستجابات أفراد العينة على أسئلة أو فقرات هذا المحور والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة حول مدى تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية

م	الجانب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	التقييم
1	تعتبر المواضيع والنقاشات الاجتماعية من أكثر المواضيع التي تتصفحها عبر شبكات التواصل الاجتماعي	2.92	1.07	%58.41	1	**متوسط**
2	تؤيد ما ينشر في شبكات التواصل الاجتماعي عن الحوارات الاجتماعية	2.34	0.95	%46.74	3	**ضعيف**
3	تتفاعل مع ما ينشر من مضامين اجتماعية على شبكات التواصل الاجتماعي في حال عدم تأييدك لها	1.72	0.84	%34.39	4	**ضعيف جداً**
4	تتفاعل مع ما ينشر من مضامين اجتماعية على شبكات التواصل الاجتماعي في حال تأييدك لها	2.44	1.34	%48.79	2	**ضعيف**
	الدرجة الكلية للمحور	**2.35**	**1.05**	**%47.08**	--	**متوسط**

يتبين من جدول (7) أن المتوسط العام لمدى تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية بلغ (2.35) بانحراف معياري (1.05) وبلغت نسبة الموافقة العامة (48.79%)، وهذا المتوسط يقع ضمن الفترة (من 1.80 لأقل من 260) من التدرج الخماسي ويشير إلى أن تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية كان ضعيفاً.

وبترتيب استجابات عينة الدراسة على فقرات محور مدى تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية نجد أن الفقرة (تعتبر المواضيع والنقاشات الاجتماعية من أكثر المواضيع التي تتصفحها عبر شبكات التواصل الاجتماعي) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (2.92) كأبرز أشكال التفاعل مع المواضيع الاجتماعية على شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بالمركز الرئيسي بمدينة جدة وبدرجة متوسطة، بينما جاء تفاعل طلاب الجامعة مع ما ينشر من مضامين اجتماعية على شبكات التواصل الاجتماعي في حال تأييدهم لها في المرتبة الثانية بمتوسط (2.44) وبدرجة ضعيفة، يليه في الترتيب الثالث تأييد ما ينشر في شبكات التواصل الاجتماعي عن الحوارات الاجتماعية، وذلك بمتوسط (2.34) وبدرجة ضعيفة أيضاً. كما نجد أن التفاعل مع ما ينشر من مضامين اجتماعية على شبكات التواصل الاجتماعي في

حال عدم تأييد طلاب الجامعة لها، حل في المرتبة الأخيرة كأقل أشكل التفاعل مع المواضيع الاجتماعية على شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود بالمركز الرئيسي بمدينة الرياض، وذلك بمتوسط بلغ (1.72)، وبدرجة ضعيفة جداً.

4.3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث على "ماهي تصورات الطلاب عن آثار الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية؟" وللإجابة على هذا السؤال تم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية واختبار لاستجابات أفراد العينة على أسئلة أو فقرات هذا المحور والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول ماهي تصورات الطلاب عن آثار الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب	التقييم
1	تعتبر شبكات التواصل الاجتماعي فضاء فعال للنقاشات الاجتماعية	2.80	1.31	%56.00	2	متوسط
2	شبكات التواصل الاجتماعي هي مصدرك للتعرف على النقاشات الاجتماعية	3.02	1.07	%60.40	1	متوسط
3	ما ينشر من أخبار وأحداث على شبكات التواصل الاجتماعي عن القيم الاجتماعية إيجابية	2.26	1.04	%45.20	6	ضعيف
4	تتفاعل مع ما ينشر من مضامين اجتماعية على شبكات التواصل الاجتماعي في حال تأييدك لها	2.14	1.06	%42.80	8	ضعيف
5	ساعدت شبكات التواصل الاجتماعي في زيادة وعيك بالقيم الاجتماعية	2.53	1.25	%50.60	4	ضعيف
6	تساعد شبكات التواصل الاجتماعي في المحافظة على القيم الاجتماعية	2.20	1.03	%44.00	7	ضعيف
7	تزيد شبكات التواصل الاجتماعي من الاعتزاز بالقيم الاجتماعية	2.57	1.22	%51.40	3	ضعيف
8	تعزز شبكات التواصل الاجتماعي بناء القيم الاجتماعية	2.36	1.22	%47.20	5	ضعيف
	المتوسط العام	**2.49**	**1.15**	**%49.70**	-	**ضعيف**

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة حول تصورات الطلاب عن آثار الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية بلغ (2.49) وبلغ الانحراف المعياري الكلى (1.15) وبلغت نسبة الموافقة العامة على المحور (49.70%) والمتوسط يقع ضمن الفترة (من 1.80 إلى أقل من 2.60) والمتوسط ضمن هذه الفترة يشير إلى أن تصورات الطلاب عن آثار الشبكات الرقمية الإيجابية على القيم الاجتماعية من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بالمركز الرئيسي بمدينة جدة، جاءت بدرجة ضعيفة.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

وبترتيب متوسطات استجابات عينة الدراسة حول فقرات تصورات الطلاب عن آثار الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية نجد أن الفقرة (شبكات التواصل الاجتماعي هي مصدرك للتعرف على النقاشات الاجتماعية) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (3.02)، وفي المرتبة الثانية حلت الفقرة (تعتبر شبكات التواصل الاجتماعي فضاء فعال للنقاشات الاجتماعية) بمتوسط (2.80) وقد جاءت تصورات عينة الدراسة لما تضمنته الفقرتين السابقتين من آثار للشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية بدرجة متوسطة.

وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (تزيد شبكات التواصل الاجتماعي من الاعتزاز بالقيم الاجتماعية) بمتوسط (2.57) تليها الفقرة (ساعدت شبكات التواصل الاجتماعي في زيادة وعيك بالقيم الاجتماعية) بمتوسط (2.53) وفي المرتبة الخامسة نجد الفقرة (تعزز شبكات التواصل الاجتماعي بناء القيم الاجتماعية) بمتوسط (2.36) ثم الفقرة (ما ينشر من أخبار وأحداث على شبكات التواصل الاجتماعي عن القيم الاجتماعية إيجابية) بمتوسط (2.26) وفي المرتبة السابعة نجد الفقرة (تساعد شبكات التواصل الاجتماعي في المحافظة على القيم الاجتماعية) بمتوسط (2.20) أما في المرتبة الأخيرة فجاءت الفقرة (تتفاعل مع ما ينشر من مضامين اجتماعية على شبكات التواصل الاجتماعي في حال تأييدك لها) بمتوسط (2.14)، وقد جاء تقييم عينة الدراسة لما تضمنته هذه الفقرات من آثار إيجابية للشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية بدرجة ضعيفة.

4.4. النتائج المتعلقة بالفروق في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتهم الديموغرافية

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول تأثيرات شيكات التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغيري (الجنس- التخصص). قام الباحث بإجراء اختبار (T) مع متغير الجنس، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) مع متغير التخصص الأكاديمي كما هو موضح في الجداول التالية:

أولاً: الجنس:

جدول (9): اختبار (T) للفروق في استجابات طلاب الجامعة حول تأثيرات شبكات التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الفئات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية	ذكور	120	9.8	2.3	262	2.475	0.014
	إناث	144	9.1	2.1			
آثار الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية	ذكور	120	18.2	8.6	262	3.591	0.00
	إناث	144	21.2	4.8			

من الجدول (9) نجد أنه توجد فروق بين متوسطات تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية المطروحة على شبكات التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس، حيث نجد أن قيمة (T) المقابلة لهذا المحور بلغت (2.475) وهي دالة إحصائياً عند (0.05). وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي نجد أن هذه الفروق في اتجاه أو لمصلحة الذكور من عينة الدراسة، مما يشير إلى أن الذكور أكثر تفاعلاً من الإناث مع الموضوعات الاجتماعية المطروحة على شبكات التواصل الاجتماعي.

كذلك أظهرت النتائج أن هنالك فروق دالة إحصائياً عند (0.05) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول آثار الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (T) المقابلة لهذا المحور (3.591) وهي دالة إحصائياً عند (0.05). وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي نجد أن هذه الفروق في اتجاه أو لمصلحة الذكور من عينة الدراسة، مما يشير إلى أن الذكور أكثر تقديراً واهتماماً بالتأثيرات التي تحدثها الشيكات الرقمية على القيم الاجتماعية.

ثانياً: التخصص الأكاديمي:

جدول (10): تحليل التباين (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات طلاب الجامعة حول تأثيرات شبكات التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير التخصص

الجانب	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية	بين المجموعات	36.766	5	7.353	1.503	0.189
	داخل المجموعات	1257.226	257	4.892		
آثار الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية	بين المجموعات	140.318	5	28.0636	0.642	1.215.
	داخل المجموعات	11225.598	257	43.679		

من الجدول (10) نجد أنه لا توجد فروق بين متوسطات تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية المطروحة على شبكات التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير التخصص، حيث نجد أن قيمة (F) المقابلة لهذا المحور بلغت (1.053) وهي غير دالة إحصائياً عند (0.05).

كذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند (0.05) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول آثار الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة (F) المقابلة لهذا المحور (0.642) وهي دالة إحصائياً عند (0.05).

4.5. مُلخص النتائج

أظهرت النتائج ما يلي:

- بينت النتائج أن أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً بين عينة الدراسة كان موقع تويتر وذلك بنسبة (36.5%) وفي المرتبة الثانية يأتي سناب شات (26.6%) ثم اليوتيوب بنسبة (20%) وأخيراً انستغرام بنسبة (16%).
- بينت النتائج أن الوقت المفضل لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي لدى غالبية عينة الدراسة كان ضمن الفترة (من 6 وقت المغرب حتى 12 عند منتصف الليل) بنسبة (64.8%). تليها الفترة (من 12 عند منتصف الليل حتى 6 صباحاً) بنسبة (17%) وفي المرتبة الثالثة نجد الفترة (من 12 ظهراً حتى 6 وقت المغرب) بنسبة (12.9%) وفي المرتبة الأخيرة كأقل الأوقات المفضلة لدى عينة الدراسة لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي تأتي الفترة (من 6 صباحاً حتى 12 ظهراً) بنسبة (5.3%).
- بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالوقت المفضل لتصفح شبكات التواصل الاجتماعي، حيث نجد أن الذكور ليس بينهم من يفضل الفترة الصباحية (من 6 صباحاً حتى 12 ظهراً) مقابل (5.3%) من الإناث يفضلن هذه الفترة، كما نجد أن ما نسبته (39%) من الذكور يفضلون الفترة (من 6 وقت المغرب حتى 12 عند منتصف الليل) مقابل (25.8%) من النساء يفضلن نفس الفترة. أما الفترة (من 12 عند منتصف الليل حتى 6 صباحاً) فقد كانت مفضلة لدى الإناث أكثر من الذكور بنسبة (12.9%) مقابل (4.2%) لدى الذكور.
- بينت النتائج أن الوقت المستغرق في تصفح شبكات التواصل الاجتماعي لدى غالبية عينة الدراسة كان أكثر من ثلاث ساعات وذلك بنسبة (51.1%). يليه الوقت (من ساعتين إلى ثلاث ساعات) بنسبة (27.7%) وفي المرتبة الأخيرة الذين يستغرقون من ساعة إلى ساعتين في تصفح شبكات التواصل الاجتماعي بنسبة (21.2%).
- بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالوقت المستغرق في تصفح شبكات التواصل الاجتماعي يومياً. حيث أن (15.2%) من الذكور يستغرقون من ساعة إلى ساعتين يومياً في تصفح شبكات التواصل الاجتماعي مقابل (6.1%) من الإناث. كما نجد أن ما نسبته (28.8%) من الإناث يستغرقن أكثر من ثلاث ساعات في تصفح شبكات التواصل يومياً مقابل (22.3%) من الذكور.

- بينت النتائج أن غالبية عينة الدراسة يمتلكون حسابات على شبكات التواصل الاجتماعي لأكثر من ثلاث سنوات بنسبة (97%). مقابل (3%) فقط من عينة الدراسة كانت المدة الزمنية لتملكهم لحسابات على شبكات التواصل الاجتماعي من سنتين إلى ثلاث سنوات.
- بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمدة الزمنية لتملك حساباتك على شبكات التواصل الاجتماعي، حيث أن (3%) من الذكور كانت المدة الزمنية لتملكهم لحسابات على شبكات التواصل الاجتماعي من سنتين إلى ثلاث سنوات، بينما ليس هنالك بين الإناث من كانت المدة الزمنية لتملكها لحسابات على شبكات التواصل الاجتماعي من سنتين إلى ثلاث سنوات، وأن جميع الإناث اللواتي يمثلن (54.5%) من عينة الدراسة كانت المدة الزمنية لتملكهن لحسابات على شبكات التواصل الاجتماعي أكثر من ثلاث سنوات، مقابل (42.4%) من الذكور.
- بينت النتائج غالبية عينة الدراسة يستخدمون هويات حقيقية عند استخدامهم لشبكات التواصل الاجتماعي وذلك بنسبة (69.3%). مقابل (30.7%) من عينة الدراسة يستخدمون هويات مستعارة عند استخدامهم لشبكات التواصل الاجتماعي.
- بينت النتائج أن تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية المطروحة على شبكات التواصل الاجتماعي كان ضعيفاً وذلك بمتوسط بلغ (2.35) وانحراف معياري (1.05) ونسبة موافقة عامة (48.79%).
- بينت النتائج أن آثار الشبكات الرقمية الإيجابية على القيم الاجتماعية من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بالمركز الرئيسي بمدينة جدة، جاءت بدرجة ضعيفة وذلك بمتوسط بلغ (2.49) وانحراف معياري (1.15) ونسبة موافقة عامة (49.70%).
- بينت النتائج أنه توجد فروق بين متوسطات تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية المطروحة على شبكات التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس، وأن الذكور أكثر تفاعلاً من الإناث مع الموضوعات الاجتماعية المطروحة على شبكات التواصل الاجتماعي.
- بينت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (0.05) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول آثار الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس، وقد كان الذكور أكثر تقديراً واهتماماً بالتأثيرات التي تحدثها الشيكات الرقمية على القيم الاجتماعية.

- بينت نجد أنه لا توجد فروق بين متوسطات تفاعل طلاب الجامعة مع الموضوعات الاجتماعية المطروحة على شبكات التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير التخصص.
- بينت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند (0.05) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول آثار الشبكات الرقمية على القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير التخصص.

5. الخاتمة والتوصيات

أظهرت النتائج الأهمية الكبرى لشبكات التواصل الاجتماعي بين عينة الدراسة والأهمية الخاصة بمنصة X (تويتر) بين شبكات التواصل الاجتماعي من حيث التعرض ومن حيث ارتباطها بالموضوعات والنقاشات الاجتماعية وكذلك اعتبار وقت الذروة بين 6-12 منتصف الليل للغالبية مع اعتبار تلك الشبكات الرقمية مصدراً مهماً للموضوعات الاجتماعية. وبالتالي فإن الدراسة توصي المؤسسات الإعلامية والجمعيات التوعوية أن تكثف محتواها التوعوي المتعلق ببناء القيم الاجتماعية وطرق المحافظة عليها وتعزيزها بالمحتويات الهامة مع تظافر الجهود مع الحسابات التوعوية النشطة خلال وقت الذروة.

من الأمور الملفتة في الدراسة استخدام الطالبات لهويات مستعارة أكثر من الطلاب وهذه النقطة بحاجة إلى بحث أسبابها وآثارها من قبل الباحثين حيث أنه رغم كثير من المتغيرات في الواقع الاجتماعي والافتراضي في المجتمع السعودي إلا أن الهويات المستعارة لا تزال تحظى باستخدام الإناث بشكل كبير.

أشارت غالبية العينة إلى الآثار السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي بعد إظهارهم نسبة موافقة ضعيفة على المتغيرات المتعلقة بآثار شبكات التواصل الرقمية (الإيجابية) على القيم الاجتماعية بالرغم من التعرض الكبير لتلك المحتويات والذي يلقي بالتساؤل المهم المتعلق بدور المؤسسات الإعلامية والجمعيات التوعوية في توظيف هذه الشبكات لبناء القيم الاجتماعية وتعزيز روافدها حفاظاً لهوية المجتمع من الذوبان.

المراجع العربية

- أزروال، ي. & لعجال، ل. (2021). شبكات التواصل الإجتماعي والهوية الاجتماعية: المخاطر والتحديات. المجلة الجزائرية للأمن والتنمية، 10(2)، 104-111. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/article/148643
- بلوطي، ر. (2022). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على تشكيل القيم الاجتماعية لدى الشباب الجزائري. رسالة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر باتنة. تم الاسترداد من

http://dspace.univ-batna.dz/xmlui/handle/123456789/3776

- بكوش، ا. (2014). القيم الاجتماعية، مقاربة نفسية – اجتماعية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (8)، 72-82. http://dspace.univ-eloued.dz/handle/123456789/6622
- حسين، م. (2023). أثر خطاب الكراهية على مواقع التواصل الاجتماعي على طلبة الجامعة وانعكاسه على الهوية الوطنية. لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 51 (4)، 437-414. م
- حبشى، ش. (2023). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على القيم الدينية للطالب الجامعي "التيك توك نموذجا" "دراسة ميدانية على طلبة قسم الإعلام والاتصال بقطب تاسوست جامعة جيجل ." المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة5(1), 69-91. doi: 10.21608/skje.2023.291287
- الزليتني، ف. & نوح، ع. (2022). التنمر الإلكتروني وخطاب الكراهية - دراسة إستطلاعية لإتجاهات الشباب في المجتمع الليبي. مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية، 21(3)، 119-131. doi:10.51984/JOHS.V21I3.2292
- زايد، أ. & جاب الله، ع. (2018) تأثير شبكات التواصل الاجتماعي والمهارة الشخصية للمستخدمين ومرات استخدامهم على الاتجاه نحو الأجانب. مجلة الخدمة النفسية، 11 (2)، 1-52. 10.21608/JPS.2018.16929
- السميح، ف. (2019). تأثير الإعلام الاجتماعي على الوعي الديني لدى الشباب في المجتمع السعودي. المجلة التربوية لتعليم الكبار، 1(3)، 162-246. doi:10.21608/altc.2019.116670
- السيد، م. (2022). استخدام الأنشطة التنموية بمراكز الشباب في تنمية الوعي بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي. المجلة العلمية لكلية التربية، 38(5)، 103-149. doi:10.21608/mfes.2022.257521
- عسيري، م. (2020). شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على لدى طلبة الجامعات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 128 ديسمبر، 363-381. 10.21608/SAEP.2020.127132
- عطوي، ن. (2020)، دور مواقع التواصل الاجتماعي في ترسيخ القيم الاجتماعية - دراسة سوسيو ثقافية، مجلة رؤى للدراسات المعرفية والحضارية، 6 (1)، 183-202. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/717/6/1/150914
- عثامنة، ن. (2017). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية للطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، المسيلة. تم الاسترداد من https://bucket.theses-algerie.com/files/repositories-dz/3014010503359924.pdf

- العتيبي، ن. (2021). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل اتجاهات الرأي العام السعودي نحو تولي المرأة للمناصب القيادية "تويتر أنموذجاً". مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، 5(4)، 90-111. doi:10.26389/AJSRP.E220920
- مصطفى، أ. (2016) استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وانعكاسها على تشكيل قيم الشباب الجامعي، المجلة العلمية لبحوث الصحافة، (8)، 275-321، Doi: 10.21608/SJSJ.2016.91098
- محمود، ع. (2016). رؤية تربوية لشبكة التواصل الاجتماعي حول القيم المجتمعية وأساليب الحوار المجتمعي في ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية والهند. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، 34 (34). 10.21608/DEU.2016.19370
- المطيري، أ. (2023). واقع استخدام منصة تويتر في السعودية – دراسة تحليلية للمواضيع الأكثر تداولاً. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والإجتماعية، 47، 147-179. doi:10.33193/IJoHSS.47.2023.597
- المصلوخي، م. (2021). تأثير بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على الاضطراب العاطفي بين الزوجين. مجلة التربية، 40(190)، 150-178. doi:10.21608/jsrep.2021.185394
- نايلي، خ. & يحيى، ت. (2022). تأثير البيئة الرقمية على الخصوصية الثقافية في المجتمعات: دراسة في القيم والرهانات. المعيار, 26 (5), 1131-1147. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/190998
- النيفاوي، ف. (2023). مراقبة وتحليل البيانات في شبكات التواصل الاجتماعي لتقييم الصحة العامة. مجلة جامعة البعث، 45(7)، 73–102. https://albaath-univ.edu.sy/journal/index.php/Engineering/article/view/2080/1980
- هلال، ع. (2020) تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على اتجاهات وقيم طلبة الجامعات. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 4 (2)، 151-175. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/136701

المراجع الإنجليزية

- Aljasir, S. (2015). An investigation of Facebook usage by university students in Saudi Arabia. Coventry University.

  https://pure.coventry.ac.uk/ws/portalfiles/portal/41391771/Aljasir2015_PhD.

- Althiabi, S. (2017). The emergence of social media networks and their impacts on professional journalism practices in Saudi Arabia. Nottinham Trent University.

  http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/34881/1/Shaker Phd.pdf

- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N., & Shanahan, J. (2002). Growing up with television: Cultivation processes. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Media effects: Advances in theory and research (pp. 43–67). Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Nevzat, R. (2018) Reviving Cultivation Theory for Social Media, Eastern Mediterranean University, Cyprus. The Asian Conference on Media, Communication & Film. https://papers.iafor.org/wp content/uploads/papers/mediasia2018/MediAsia2018_42554.pdf
- Noman, H., Faris, R., & Kelly, J W. (2015, January 1). Openness and Restraint: Structure, Discourse, and Contention in Saudi Twitter. Berkman Center Research, Publication No. (16), 1-48. https://doi.org/10.2139/ssrn.2700944
- Sabbeh, Sahar, & Baatwah, Sumaia (2018). Arabic news credibility on twitter: An enhanced model using hybrid features. Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 96(8), 2327–2338. http://www.jatit.org/volumes/Vol96No8/22Vol96No8.pdf
- Ziani, Abdul-Karim, Elareshi, Mokhtar, & Gunter, Barrie. (2015). The use of mobile phone and the Internet in obtaining local news in GCC regions: University students' perspectives. Dannish Journal of Media and Communication Studies, 1(1), 1–10. Retrieved from http://donnishjournals.org/djmcs/abstract/2015/march/Elareshi-et-al.php

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس

مرام فيصل مشيلح الشريف
ماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية
معلمة العلوم، إدارة تعليم مكة المكرمة، وزارة التعليم
maramfn@hotmail.com

ابتسام صالح حبيب الحبيب
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - تعليم ابتدائي، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن واقع استخدام معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، واتبع في تصميم الدراسة المنهج الوصفي المسحي لكامل المجتمع، وصممت استبانة إلكترونية اشتملت على 36 فقرة موزعة على ثلاث محاور. وبلغ عدد الاستجابات 71 استجابة تم تحليلها باستخدام الإحصاء الوصفي، وأسفرت النتائج أن استخدام معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس جاء مرتفعاً، وأن معظم التطبيقات المستخدمة تخدم تنفيذ وعرض الدرس أكثر بكثير من تلك المستخدمة في التخطيط والتقويم. كما أظهرت النتائج تصورات المعلمات حول بعض المعوقات لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس والتي تمثلت في ضعف الكفايات المهنية التقنية لدى المعلمات. وأوصت الدراسة بأهمية تكثيف برامج التطوير المهني للمعلمات والتي من شأنها تطوير مهاراتهن التقنية ورفع مستوى الوعي مما منن شأنه تعزيز جودة استخدام معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التعليم الابتدائي، تدريس العلوم، الكفايات التقنية.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

The Reality of Elementary School Science Teachers Use of Artificial Intelligence Applications in Teaching

Maram Faisal Mushelh Al-Sharif
Master of Science Curriculum and Teaching Methods, Jeddah University, Saudi Arabia
Science Teacher, Makkah Education Administration, Ministry of Education
maramfn@hotmail.com

Ebtesam Saleh Habeeb Alhabeeb
Associate Professor in Curriculum & Instruction- Elementary Education, Jeddah University, Saudi Arabia

Abstract

The current study targeted the honest researcher on using science teachers in the first stage in the Kingdom of Saudi Arabia to apply artificial intelligence in teaching. The model survey design was followed for the entire community, and an electronic questionnaire was designed that included 36 paragraphs distributed over three axes. The number of responses reached 71, which were analyzed using descriptive statistics. The results showed that the use of science teachers in the joint stage of artificial intelligence applications in teaching came to members and that most of the applications used in reading are read much more than those used in planning and evaluation. It also visualized teachers' perceptions of some obstacles to using artificial intelligence applications in teaching, represented in the weakness of technical professional differences among teachers. The study recommended the importance of intensifying professional development programs for teachers that develop technical skills and raise awareness, which further enhances the use of science teachers in the stage to practice artificial intelligence in teaching.

Keywords: Artificial Intelligence Applications, Primary Education, Science Teaching, Technical Competencies.

المقدمة

يشهد العالم العديد من التغيرات المتسارعة التي يصاحبها نموا معرفيا عظيما وتطورا تكنولوجياً في جميع مجالات الحياة وفي مقدمتها مجال التعليم، فضلاً عن كون التعليم أهم الركائز التي تقوم عليها الأمم والمجتمعات لمواكبة هذه التطورات المتسارعة. كما أن مجال العلوم الطبيعية تحديدا من بين جميع مجالات وموضوعات التعليم يشهد اهتماماً كبيراً وتطوراً هائلاً، وتظهر هذه الأهمية بالنظر لارتباط موضوعاته بالحياة بشكل مباشر. فتمثل العلوم جميع الحقائق والفرضيات والاختراعات والاكتشافات التي تحدث حول الكون وعناصره بالإضافة أنها مسؤولة عن تفسير جميع الظواهر الموجودة في الطبيعة وهي مفتاح للابتكار والتقدم وهي مرآة للانفجار المعرفي الضخم والهائل في كافة مجالات الحياة. وتدريس العلوم لا يهدف فقط إلى نقل المعلومات العلمية، بل تتخطى ذلك باعتبارها وسيلة لتعلم الطالب درجة المسؤولية في البحث وتطبيق المعلومة ومهارات التفكير العلمي كتطوير قدرته على طرح الأسئلة، وجمع المعلومات، وتنظيم أفكاره واختبارها، وحل المشكلات، وتطبيق ما يتعلمه في حياته الواقعية، وتتيح لهم اكتشاف العالم المحيط بهم حيث يبدعون في تكوين معارفهم بهدف الوصول إلى الريادة في كافة المجالات.

وفي ضوء رؤية المملكة 2030م، فإن أطفال اليوم هم قادة وعلماء المستقبل ونظرا لما تخضع له البشرية من تدفق للمعلومات التي تتجدد باستمرار مما خلق صعوبة في تعلم كل هذا الكم من المعلومات وانعكس هذا في موضوع تدريس العلوم، فقد جاءت تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتساعد المعلمين بصفة عامة، و معلمو العلوم الطبيعية بشكلٍ أخص، في تهيئة بيئة تعلم ناجحة مواكبة لمتطلبات العصر الذي يعيشه الأجيال، فعلى سبيل المثال، تمكن تطبيقات الذكاء الاصطناعي المعلمين من جعل الدروس متوائمة مع شخصية كل طالب على حدا حيث تستطيع البرمجية التعليمية التي تعمل بالذكاء الاصطناعي أن تحفظ بيانات عن قدرات المتعلم الذهنية وسرعة استجابته وتفضيلاته العلمية والشخصية والثقافية مما يمكن من تقديم الدرس وإجراء الامتحانات بحسب هذه القدرات وتوضيح وتوصيل المعلومة ومساعدة الطلاب إلى الوصول إلى الإتقان والإبداع معا (إمام ٢٠٢٠)

فالذكاء الاصطناعي يلعب دورا مهما ومحوريا في عملية التدريس مما يساعد الطلاب في تلقي تعليمهم بطريقة سهلة ومحببة لهم وتساعد كذلك في تزويد المعلم بالتفصيل الدقيق معلومات عن تقدم المتعلم، وبالتالي وضع تدابير لتحسين أدائه خلال العملية التعليمية بشكل دقيق ومحكم.

وقد أشادت العديد من الدراسات بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جميع المجالات وفي مجال التعليم بشكل خاص، حيث أوصت دراسة ولاء عبد السلام (2021) التي أظهرت أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأهمية الارتقاء بالتعليم وتعزيزه وتعرف متطلباته وأهم المخاطر التي تواجه استخدام هذه ا لتطبيقات. كما أوصت دراسة فاضل (2023) بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس المقررات الدراسية بما يسهم في رفع كفاءة المخرجات التعليمية وجودتها، وعلى ضرورة تقديم برامج تدريبية للطلاب لتدريبهم عن مهارة التعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي، وإعداد برامج تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في العملية التعليمية بكفاءة. كما أوصت دراسة ال مسعد والفراني (2023) بأهمية عقد دورات تدريبية لمعلمي مرحلة الثانوية على استخدام تقنيات تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وأوصت دراسة السعوي (2023) بضرورة نشر التجارب الناجحة في الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتوليد بيئات عمل حاضنة للأفكار المبتكرة للتوظيف ودعمها بالنشر.

وهدف المؤتمر الدولي العربي الأول للذكاء الاصطناعي في التعليم والذي عُقد في عام (٢٠٢٣م) إلى تسليط الضوء على أهمية تدريب المعلمين والطلاب على توظيف واستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم خاصة وأن استخدام الذكاء الاصطناعي لا يزال غير واضح بالنسبة للمعلمين، وكيف يمكن أن يؤثر الذكاء الاصطناعي على التدريس والتعلم.

وبالرغم من الاهتمام المتزايد في البحث العلمي بموضوعات تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تطوير التعليم، إلا أن الحاجة التطبيقية تستدعي تناول سياقات تعليمية محددة بالدراسة البحثية للوقوف على أهم العوامل في تعزيز أو تحسين أو إصلاح الواقع التعليمي لتلك السياقات، ومن ذلك دعت الحاجة للوقوف على واقع توظيف معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدرس. حيث لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت مدى توظيف معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدرس وهذا ما ركز عليه البحث الحالي.

مشكلة البحث

انطلاقا من أهمية تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية حيث إنها أساس بداية التعليم الفعلي لمادة العلوم وتكون مرحلة شغف المعرفة وحب الاستطلاع والتطوير للنهوض بالمستوى التعليمي والفكري، وفي ضوء أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم ودورها في إنتاج فرد واعي مثقف علميا.

وانطلاقا من أهمية دور معلمي العلوم الواعي لدوره الشمولي في تحسين مستوى التعلم لدى طلابه في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وبناءً على توصيات الدراسات السابقة كدراسة (فاضل، ال مسعد والفراني، السعوي، ولاء عبد السلام) وغيرها من الدراسات التي تناولت الذكاء الاصطناعي فقد تمثلت مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس؟

ويتفرع من مشكلة البحث الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس؟
- ما تصورات معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية نحو صعوبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس؟
- ما قائمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً بين معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في التدريس؟

أهداف البحث

وفي ضوء الأدبيات السابقة هدف البحث الحالي إلى معرفة:

- مدى استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.
- تصورات معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية نحو صعوبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.
- قائمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً بين معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في التدريس.

أهمية البحث

1. يأتي البحث الحالي استجابة لمتطلبات رؤية المملكة (2030) والتي تهدف إلى استخدام التكنولوجيا في عدة مجالات بما فيها مجال التعليم، ويعتبر هذا البحث امتدادا للجهود البحثية في تعزيز توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعليم.
2. يوجه هذا البحث نظر المسؤولين والقائمين على المؤسسات التعليمية لأهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأهمية توظيفها في العملية التعليمية، والاستفادة من نتائج البحث في تضمين هذه التطبيقات في برامج

إعداد المعلم، وفي بناء برامج تدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي في كافة التخصصات والمراحل الدراسية.

3. يعتبر هذا البحث مرجع للمعلم ويسلط الضوء على أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي الممكن استخدامها في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية لتقديم أساليب مبتكرة وتفاعلية تسهم في جذب اهتمام الطلاب وتعزيز مشاركتهم.
4. قد يفيد البحث الحالي باحثين آخرين في إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية المشابهة أو يعتبر نقطة انطلاق لآفاق بحثية ذات أبعاد علمية جديدة في مراحل عمرية مختلفة بما يسهم التراكم العلمي والبحثي.

حدود البحث

- الحدود الموضوعية: تتمثل في معرفة مدى توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية.
- الحدود المكانية: سيقتصر هذا البحث على النطاق الجغرافي للبحث الميداني بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: سيتم تطبيق هذا البحث بإذن الله في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٥هـ -٢٠٢٤م.

مصطلحات البحث

الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence): علم من علوم الحاسب، يهدف إلى ابتكار وتصميم أنظمة الحاسبات الذكية، التي تحاكي أسلوب الذكاء البشري نفسه، لتتمكن تلك الأنظمة من أداء المهام بدلا من الإنسان، ومحاكاة وظائفه وقدراته باستخدام خواصها الكيفية وعلاقتها المنطقية والحسابية (محمد،٢٠٢٣).

وعرفته ليلي مقاتل (٢٠٢١) بأنه أحد فروع علم الحاسوب، وإحدى الركائز الأساسية التي تقوم عليها صناعة التكنولوجيا في العصر الحالي، تأسس على افتراض أن ملكة الذكاء يمكن وصفها بدقة بدرجة تمكن الآلة من محاكاتها.

وعرفته الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي بأنه: أنظمة تستخدم تقنيات قادرة على جمع البيانات واستخدامها للتنبؤ أو التوصية أو اتخاذ القرار بمستويات متفاوتة من التحكم الذاتي، واختيار أفضل إجراء لتحقيق أهداف محددة.

وعرفته الباحثة إجرائيا بأنه: علم يحاكي الذكاء البشري وقادر على أداء المهام المعقدة.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence Applications): عرفها الدوسري (Aldosari, 2020) بأنها مجموعة متنوعة من التقنيات والأدوات والأساليب لإنشاء النماذج وحل المشكلات من خلال محاكاة سلوك الأشخاص الطبيعيين، وهي البرامج والأنظمة التي تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتنفيذ مهام تشابه عمل العقل البشري.

وتُعرف الباحثة تطبيقات الذكاء الاصطناعي إجرائيا على أنها: مجموعة من الأنظمة الحاسوبية أو البرامج أو التقنيات الذكية التي يمكن أن تستخدم لمساعدة معلمة العلوم في تنفيذ الدرس بشكل جاذب وممتع لطلاب المرحلة الابتدائية.

التوظيف (Recruitment): هو مجموعة من الفعاليات التي تستخدمها العملية التعليمية لاستقطاب تطبيقات الذكاء الاصطناعي للعمل لديها بالكفاءة والتميز والقدرة على تحقيق أهداف العملية التعليمة.

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه قدرة معلمة العلوم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس المرحلة الابتدائية.

الإطار النظري

الذكاء الاصطناعي Intelligence Artificial

- **نشأة وتطور الذكاء الاصطناعي**

يعتبر الذكاء الاصطناعي أحد فروع علم الحاسب الذي يهتم ببناء وتصميم أنظمة تقوم بعمليات مشابهه لعمليات تعلم الإنسان، وعمليات اتخاذ القرارات. ويرجع ظهور مفهوم الذكاء الاصطناعي إلى العقد الخامس من القرن العشرين في مؤتمر جامعة "دارتموث" Dartmouth عام ١٩٥٦ على يد " جون مكارثي" John McCarthy"، حيث عرفه (مكارثي) بأنه " علم وهندسة صنع آلات ذكية".

ونشأ مفهوم الذكاء الاصطناعي على أساس أن ذكاء الإنسان يمكن محاكاته بواسطة آلة محوسبة، وتوالى الاهتمام بهذا المفهوم أواخر القرن الماضي، وفي بدايات القرن الحادي والعشرون شهد مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته العديد من التطورات في ضوء العديد من التقنيات التي شكلت الثورة الصناعية الرابعة استكمال الأبحاث السائدة، أما التطور الأبرز في مجال الذكاء الاصطناعي فهو في عام ٢٠١١ حيث ارتبط بظهور مفهوم التعلم العميق **Deep Learning**، وتطورت الأبحاث في ذلك وشكلت نتائجها دعما كبيرا لتطور الذكاء الاصطناعي واكتسبت قدرا من الاهتمام لنجاحها غير المسبوق، ويتوقع أن يشهد الذكاء الاصطناعي المزيد من التطور خلال السنوات القليلة القادمة.(الفراني، وفطاني، ٢٠٢٠).

- **مفهوم الذكاء الاصطناعي**

من خلال تتبع الأدبيات التي تناولت الذكاء الاصطناعي نجد أنه تعددت تعريفاته ومع تطور علم الذكاء الاصطناعي فقد تم تحديد مفهومه بشكل أكثر دقة، وسيتم استعراض بعض تلك التعريفات للذكاء الاصطناعي ،حيث يتكون مفهوم الذكاء الاصطناعي من جزأين وهما الذكاء والاصطناعي، ويقصد بالذكاء: القدرة على الإدراك والفهم والتعلم، أي القدرة على فهم الظروف أو الحالات الجديدة والمتغيرة، أما كلمة الاصطناعي: فترتبط بالفعل يصنع أو يصطنع، وتطلق على كل الأشياء التي تنشأ نتيجة النشاط أو الفعل الذي يتم من خلال اصطناع وتشكيل الأشياء تمييزا عن الأشياء الموجودة بالفعل والمولدة بصورة طبيعية من دون تدخل الإنسان، وعلى هذا الأساس يعني الذكاء الاصطناعي بصفة عامة الذكاء الذي يصنعه الإنسان في الآلة أو الحاسوب، وبالتالي فإن الذكاء الاصطناعي هو علم الآلات الحديثة.

وقد عرفه مهدي (٢٠٢٢) بأنه ما يتم نقله لأجهزة الحاسب الآلي من الإمكانات والقدرات حتى تتمكن من اتخاذ قرارات ذكية في توظيف المعارف والبيانات والمعلومات الهائلة، وإنشاء علاقات بينها، والقدرة على إصدار القرارات وفقا لها، بما يحاكي الذكاء البشري.

حيث أشارت (الفراني، وفطاني، ٢٠٢٠) بأنه علم من علوم الحاسب المتقدمة التي تمثل أحد تقنيات الثورة الرابعة، والذي يهتم بتصميم وابتكار آلات وأنظمة محوسبة لتقوم بالعديد من العمليات الأعمال والمهام بصورة محاكية لأداء الإنسان.

في حين أضافت (أحمد،٢٠٢٤) أنه مجموعة الأجهزة وبرمجيات الحاسوب التي تعمل بنفس ألية عمل عقل الإنسان ولديها القدرة على تنفيذ المهام واتخاذ القرارات والتصرف بذكاء كالإنسان.

ومن خلال التعاريف السابق يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي بأنه:

فرع من فروع علم الحاسب الذي يهتم بتصميم آلات وأنظمة وبرامج حاسوبية تحاكي سلوك الإنسان ويمكنها التفكير بذكاء كالإنسان واتخاذ القرارات وحل المشكلات وبأسلوب منطقي، أي أن الذكاء الاصطناعي هو علم محاكاة الآلة لذكاء الإنسان.

- **أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمة**

يلعب الذكاء الاصطناعي دورا محوريا في إعادة تشكيل عملية التعليم بطرق متعددة وفعالة بحيث يسهم في تعزيز وتطوير التعليم من خلال عدة جوانب، ويساعد على المحافظة على المعرفة العلمية، والخبرات البشرية المتراكمة عن طريق نقلها للآلات الذكية ومن ثم يستطيع الإنسان استخدام لغته عندما يتعامل مع الالة بدلا من استخدام لغة الآلة (لغة البرمجة)، مما يجعل استخدام الآلة سهلا بسيطا في متناول الجميع وليس حكرا على المختصين في التكنلوجيا فقط.

وكما ذكر منصور (Mansour, 2021) أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم ساعد في تحديد فجوات التدريس والتعلم بشكل أدى لتحسين كفاءة العملية التعليمة، على الجانب الأخر يمكن أن يساعد الذكاء الاصطناعي في رفع الكفاءة والتبسيط في المهام الإدارية، لتوفير جهد ووقت المعلم.

وأضافت بن إبراهيم (٢٠٢١) أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي يساهم في معالجة العديد من الصعوبات التي تواجهها أنظمة التعليم على سبيل المثال لا الحصر:

1. يمكن للذكاء الاصطناعي مساعدة المتعلم لزيادة فاعليته في العملية التعليمية.
2. توفير الكثير من جوانب المحتوى الأساسي ومهارات التدريس بالإضافة إلى تزويد المعلمين ببيانات تقييم أفضل وتقديم توصيات حول مصادر التعلم، وهذا يتيح للمعلم المزيد من الوقت والطاقة للعمل بشكل فردي ومع مجموعات صغيرة من الطلاب.
3. تطوير الفصول الدراسية من البيئات التقليدي للتعلم لبيئات تتسم بالمرونة والاستمرارية والقابلية للتكيف مع مستويات الطلاب المتفاوتة.

وبالتالي فإن الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته يساهم في إحداث تحول نوعي في التعليم مما يجعله أكثر تكيفا مع احتياجات الطلاب ومتطلبات العصر.

- **تطبيقاته المستخدمة في مجال التعليم وتدريس العلوم**

تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحويل التعليم من نظام تقليدي إلى نظام ذكي ومتقدم، حيث يتم توظيف التقنيات الحديثة لتقديم تعليم أكثر فعالية وشمولية، ويلبي احتياجات المستقبل ومتطلبات سوق العمل المتغيرة.

تحاول المؤسسات التعليمية الاستفادة من الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في توفير نظام تعليمي يلبي احتياجات كل طالب ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة ومساعدة المعلم في تحديد مستوى الطلاب مما يوفر وقت وجهد المعلم وذلك للحصول على تعليم أفضل.

ويمكن ذكر أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في مجال التعليم وتدريس العلوم تبعا لما أوردته العديد من الأدبيات والدراسات على سبيل المثال لا الحصر:

- المحتوى الذكي: تقوم العديد من الشركات والمنصات الرقمية بتحويل الكتب التعليمية التقليدية لكتب ذكية من خلال إنشاء محتوى ذكي على سبيل المثال، يساعد برنامج Netex Learning المعلمين في تصميم المناهج والمحتوى الرقمي عير الأجهزة ودمج الوسائط المتعددة كالصوت والفيديو بالإضافة إلى القدرة على التقييم الذاتي (بن إبراهيم، ٢٠٢١)
- أنظمة التدريس الذكية: تعد أنظمة التدريس الذكية من أكثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي استخداما في العملية التعليمية حيث تقدم محتوى ذكي لكل طالب على شكل دروس مخصصة خطوة بخطوة من خلال موضوعات في مقرر ما. وتشمل أنشطة تعليمية تراعي قدرات الطلاب وتتناسب مع احتياجاتهم وتقدم الملاحظات والتغذية الراجعة لعملية التعلم بشكل آلي بدون مساعدة المعلم. من أمثلة أنظمة التدريس الذكية الكلاسيكية: نظام البلاك بورد ونظام مدرستي وهناك العديد من أنظمة التدريس الذكية العالمية مثل: نظام Open edx، نظام Moodle، نظام Khan Academy، نظام ALEKS.
- الواقع الافتراضي: هي تقنية من تقنيات الذكاء الاصطناعي تقوم على فكرة الانغماس في بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد يتم إنشاؤها بواسطة الكمبيوتر وتهدف لإنشاء بيئات محاكاة تمكن الطلاب من التفاعل معها وكأنهم فيها بالفعل مما يفتح لهم أفاق واسعة للإبداع في مختلف المجالات.

وأشارت أبو زيد (٢٠٢٠) إلى أن الواقع الافتراضي يقوم على عدد من التقنيات الحديثة التي توفر بيئة افتراضية تحاكي الواقع، وتعتمد على تكوين رؤية مجسمة للبيئة المحيطة، ويمكن قياس جودة الواقع

الافتراضي من خلال مدى انغماس الطالب فيه بحيث يصعب عليه التفريق بين الواقع الحقيقي والافتراضي.

- الواقع المعزز: هي تقنية تقوم بدمج العناصر الافتراضية مع البيئة الحقيقية في الوقت الفعلي، وتتم هذه العملية من خلال أجهزة مثل الهواتف الذكية أو النظارات الذكية أو الأجهزة اللوحية، والتي تستخدم الكاميرات وأجهزة الاستشعار لتحديد البيئة المحيطة بالمستخدم ومن ثم إضافة العناصر الافتراضية.

وذكرت الحربي (2021) أن الواقع المعزز هي تقنية توفر واقعًا افتراضيًا غير موجود في الحقيقة، بهدف تقديم المساعدة للطلبة حتى يتمكنوا من معالجة الحقائق والمعلومات العلمية المقدمة لهم وإدراكها بصريًا بالإضافة إلى أنها تمدهم بطرق مختلفة لتمثيل هذه المعلومات واختبارها ديناميكيا بشكل سهل وسريع. كما أنها تساعد المعلمين على شرح المعلومات بشكل أكثر وضوحًا وسهولة.

- المساعدات الذكية(**chatbots**): هي أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تتيح إجراء محادثة مع المتعلم بشكل محاكي للمحادثة بين شخصين، وذلك من خلال تحليل الرسائل التي ترسل له ويتم الرد بردود محفوظة في قاعدة البيانات الخاصة به عن طريق وسائل سمعية أو نصية، أو كلاهما معها.
- الألعاب التعليمية الذكية: ألعابا مبرمجة بواسطة الحاسب صُممت لتحقيق أهدافا تعليمية محددة، تتميز بالتحدي والتشويق والخيال والمنافسة، تهدف إلى تحفيز النشاط الذهني وزيادة مستوى التركيز وتحسن القدرة على اتخاذ القرارات المنطقية وحل المشكلات بطريقة سريعة، كما تقوي العلاقات والصلات الاجتماعية.

المرحلة الابتدائية

تعد المرحلة الابتدائية حجر الأساس في نظام التعليم، فهي الأساس الذي تعتمد عليه المراحل التعليمية اللاحقة، وتمثل المرحلة الابتدائية البداية الحقيقية لتشكيل شخصية الطلاب وإعدادهم ليصبحوا أفرادا فعالة في المجتمع وفيها يبدأ بناء الأجيال المستقبلية، حيث يتم تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم العقلية والاجتماعية والعاطفية.

- **أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية**

تزويد الطلاب بالمعرفة الأساسية: حيث يهدف التعليم في المرحلة الابتدائية إلى تزويد الطلاب بالمهارات والمعرفة الأساسية في مجالات القراءة والكتابة، والحساب، والعلوم الاجتماعية، والطبيعية.

تنمية القدرات العقلية: ويسعى التعليم في المرحلة الابتدائية إلى تطوير التفكير النقدي والقدرات التحليلية لدى الأطفال، مما يساعدهم على فهم العالم من حولهم بشكل أفضل.

تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية :ويهدف التعليم في المرحلة الابتدائية إلى تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية، مثل التعاون والعمل الجماعي، والتواصل الفعّال، واحترام الآخرين.

تعزيز القيم والأخلاق :يشمل التعليم في المرحلة الابتدائية غرس القيم الأخلاقية والاجتماعية مثل الصدق، والأمانة، والاحترام، والانضباط.

التحفيز على التعلم المستمر :يهدف التعليم في المرحلة الابتدائية إلى غرس حب التعلم لدى الأطفال، مما يشجعهم على مواصلة التعليم والتطوير الذاتي طوال حياتهم.

- **خصائص الطلاب في المرحلة الابتدائية**

تعد المرحلة الابتدائية من أهم مراحل التعليم في جميع دول العالم، فهي تمثل الأساس لسلم التعليم لما تتضمنه من غرس للقيم والمبادئ، ومن أهم ما يتميز به الطلاب في هذه المرحلة:

- الفضول الطبيعي :يتميز الأطفال في المرحلة الابتدائية بفضولهم الطبيعي ورغبتهم في اكتشاف العالم من حولهم والرغبة في التعرف على الأشياء المختلفة في كل مجالات الحياة، وهذا الفضول هو دافع قوي للتعلم واستكشاف المعرفة الجديدة.
- الحاجة إلى الحركة والنشاط المستمر: الأطفال في هذه المرحلة نشيطون ويميلون إلى الحركة المستمرة، ولذلك فإن الأنشطة التعليمية يجب أن تكون متنوعة وتجمع بين الجوانب النظرية والعملية.
- التفكير العياني والتعامل مع المشكلات بشكل ملموس: يعتمد الأطفال في هذه المرحلة على التفكير العياني بدلاً من التفكير المجرد، لذا يتعلمون بشكل أفضل من خلال الأشياء الملموسة والتجارب الحسية.
- التأثر بالأقران والمعلمين :يتأثر الأطفال في المرحلة الابتدائية بشكل كبير بالأقران والمعلمين، مما يجعل البيئة المدرسية الداعمة والمحفزة ضرورية لتطويرهم الأكاديمي والاجتماعي.
- النمو السريع :يتسم الأطفال في هذه المرحلة بالنمو السريع، سواء من الناحية البدنية أو العقلية، مما يتطلب تكييف المناهج الدراسية لتلبية احتياجاتهم المتغيرة باستمرار. (سليمان، ٢٠٢٣).

ومما سبق فإن تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية يساعد على تنمية شخصية الطلاب ويساعد على تعزيز حب الفضول والمعرفة واكتشاف العالم من حولهم، حيث يتمتع الطلاب في المرحلة الابتدائية بدرجة عالية من مهارات الخيال والإبداع والتفكير العلمي. وهناك العديد من الأهداف لتعليم العلوم في المرحلة الابتدائية بما في ذلك أن يكون الطلاب قادرين على:

1. التفكير وحل المشكلات.
2. اكتساب القدرة على الملاحظة والتمييز والتصنيف.
3. اكتساب المهارات الرياضية واستخدام الأرقام والقياسات.
4. اكتساب مهارات البحث العلمي التي تساعد الطلاب على التفكير (الحسيني، ٢٠٢٣).

- **معلم العلوم**

ونظرا لأهمية هذه المرحلة في إعداد الطلاب، كان الاهتمام أكبر بمعلم المرحلة الابتدائية وإعداده. حيث إن المعلم يُعد ركيزة أساسية في عملية التعليم ويلعب دورًا محوريًا في إيصال المعرفة العلمية للطلاب وتطوير مهاراتهم العلمية؛ وهذا يتطلب أن يمتاز المعلم بشكل عام ومعلم العلوم بشكل خاص بمجموعة من المواصفات والمهارات وأن يكون مجهز بالمعرفة اللازمة التي تساعده على أداء دوره بنجاح وتقديم الدعم ومساعدة الطلاب على تحقيق أقصى استفادة من عملية التعلم.

ومن هذه المواصفات والمهارات: أن يمتلك معرفة عميق بالمنهج، فمعلم العلوم الجيد ينبغي أن يمتلك معرفة عميقة وواسعة وشاملة بالمادة العلمية التي يُدرسها، ويجب أن يكون ملماً بأحدث الاكتشافات والتطورات في مجاله، وأن يمتلك معرفة بمدى فهم الطلاب لموضوع علمي وقدرتهم على استيعابه، والتنبؤ بالصعوبات التي قد تواجههم في فهم الموضوع. وأن يمتلك المعرفة بأبرز الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تدريس العلوم وأن يكون على اطلاع دائم حول الإستراتيجيات الحديثة وكيفية تطبيقها وفاعليتها في العملية التعليمية، وأن تكون لديه القدرة على تقديم المعلومات وتوصيل المفاهيم العلمية باستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة لجعل عملية التعلم ممتعة ومحفزة للطلاب وبشكل يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم مراعيا الفروق الفردية بينهم ، ويكون قادرا على تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية والتجارب العلمية بطرق إبداعية ومبتكرة تساعد الطلاب على استكشاف المفاهيم العلمية بشكل عملي.

وأن يمتلك المعرفة بالأساليب والأدوات المختلفة لتقويم نواتج تعلم العلوم والقدرة على تحليل وتقييم أداء الطلاب. وأن يمتلك معرفة تقنية ولديه القدرة على استخدام التكنولوجيا بشكل فعال في تدريس العلوم كمعرفته بالذكاء الاصطناعي وكيفية استخدامها بشكل فعال في تدريس العلوم، فقد جاءت تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتساعد معلم العلوم لتدريس العلوم بشكل يجذب انتباه الطلاب ويعزز فهمهم.

الدراسات السابقة

عرض الدراسات السابقة:

مؤخراً العديد من الدراسات السابقة اهتمت بتوظيف الذكاء الاصطناعي في الفصول التعليمية بالمملكة العربية السعودية وعلى المستوى العربي والعالمي.

فعلى المستوى المحلي، أجرى مشعل والعيد (2023) دراسة بغرض الوقوف على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، وتم اختيار عينة عشوائية من المعلمات تخصص الطفولة المبكرة بمحافظة شقراء، وتم استخدام المنهج الوصفي بالدراسة من خلال استبانة تم توزيعها إلكترونيا وورقيا، وأظهرت نتائج الدراسة ندرة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة.

وبالنظر للمستويات العليا من التعليم العام بالمملكة، أجرى كل من آل مسعد والفراني (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٣) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، استخدمت الباحثة الوصفي بالدراسة. وتكونت أداة البحث من استبانة مكونة من 34 عبارة مقسمة إلى أربع محاور، وأظهرت نتائج البحث أن درجة توافر مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية من حيث التنفيذ للدرس مستوى تقدير متوسط.

كما قام العمري (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى صلاحية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعليم النماص من وجهة نظر المعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) معلمة في تعليم النماص، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام مقياس الاستبانة حيث أظهرت نتائج التقييم لعينة الدراسة في مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس النماص تقييما متوسطا.

وعلى الصعيد العربي، كانت هناك أيضاً العديد من الدراسات التي عنت بالكشف عن مدى توظيف المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، منها دراسة محمد (2023) والتي أجريت في كفر الشيخ لتحديد واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، تحديات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، ومقترحات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، وتم اختيار جميع معلمي وطلاب المرحلة الثانوية بإدارة سيدي سالم التعليمية بمحافظة كفر الشيخ كمجتمع للدراسة وعينته، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد استبانة للمعلمين وأخرى للطلاب، وأظهرت نتائج البحث أن واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين جاء المتوسط العام لاستجاباتهم بدرجة متوسطة .

وفي سياق تدريس العلوم، قام صلاح (2023) بدراسة مدى توظيف معلمي العلوم للذكاء الاصطناعي في التدريس بالمدارس الحكومية الثانوية في محافظة رام الله والبيرة، وتم اختيار عينة الدراسة من معلمي العلوم كمجتمع للدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك باستخدام استبانة مكونه من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، وأشارت نتائجها إلى أن مدى توظيف معلمي العلوم للذكاء الاصطناعي في التدريس بالمدارس الحكومية الثانوية في محافظة رام الله والبيرة متوسط.

أيضاً تناول الركابي (2023) في دراسته مدى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي عند تدريس مادة الفيزياء للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات ومشرفيهم التربويين في محافظة الديوانية بالعراق، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٥) مدرسا ومدرسة ومشرف تربويا تم اختيارهم عشوائيا من تخصص الفيزياء في المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج والوصفي المسحي ،وأعد استبانة مكونة من (٣١) فقرة، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج منها: ظهور صعوبات بتطبيق الذكاء الاصطناعي لكل من المدرسين والمدرسات ومشرفيهم التربويين لمادة الفيزياء في المرحلة الثانوية بمستوى كبير جدا.

وفي محاولة لفهم معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس عموماً و تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية بالمملكة على وجه الخصوص، قام صميلي (2023) بدراسة دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة صامطة، تكونت عينة الدراسة من (١٠٣) من معلمي العلوم في محافظة صامطة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات ، وتوصل إلى عدة نتائج من

أهمها: أظهرت الدراسة أن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة صامطة جاء بدرجة كبيرة، وأن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تهيئة بيئة تدريسية آمنة وداعمة من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة صامطة جاء بدرجة كبيرة.

وعلى مستوى الخليج العربي، أجرى الحسيني (2023) دراسة من أجل التعرف على أهمية الذكاء الاصطناعي في تنمية العملية التعليمية للمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية دولة الكويت 2035 م، والتحديات التي تواجه استخدامها في التعليم من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلم ومعلمة في منطقة حولي التعليمية بدولة الكويت واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت الباحثة بإعداد مقياس وعي معلمي ومعلمات مادة العلوم قبل الخدمة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم، وأظهرت النتائج أن مستوى وعي معلمي ومعلمات العلوم بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة العلوم منخفض مع تدني ملحوظ في الوعي بكيفية توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة العلوم .

وفي أبو ظبي قام الدرايسة (Al Darayseh ,2023) بدراسة تكشف عن تصورات المعلمين للعوامل التي تؤثر على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث تم تصميم مقياس سداسي الأبعاد على أساس مكونات نموذج تام ومن ثم تطبيقها على عينة مكونة من 83 معلم علوم في أبو ظبي. وأظهرت النتائج قبولًا عاليًا لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي من قبل معلمي العلوم، مع وجود ارتباطات إيجابية بالكفاءة الذاتية وسهولة الاستخدام والفوائد المتوقعة والمواقف والنوايا السلوكية.

وركزت كل من شيماء البلوشي وغيداء العيار (2024) في دراستهما للمعوقات على الكشف عن درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لكفايات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه. ولأجل ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد أداة استبانة)، وبلغ عدد الاستجابات (430) استجابة. وكشفت النتائج عن أن تقديرات العينة الدرجة امتلاكهم كفايات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس كانت بدرجة متوسطة. وقد جاءت كفايات تقويم الدروس في المرتبة الأولى، تليها كفايات تنفيذ الدروس ثم كفايات تخطيط الدروس. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع حول امتلاك هذه الكفايات لصالح الإناث في جميع المحاور، ولصالح مجموعة

المعلمين المختصين في مواد الحاسوب وتكنولوجيا التعليم، ولصالح مجموعة المعلمين ممن لديهم عدد سنوات خبرة أقل من 5 سنوات.

كما تناولت الدراسات السابقة بعضاً من تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفاعليتها في تدريس العلوم والمرحلة الابتدائية أو التدريس بشكل عام داخل المملكة وخارجها. ومن تلك الدراسات، دراسة كل من يانكوفيتش، وماريتشيتش، وسفجيتيتشانين(Janković, Maričić, & Cvjetićanin. 2024) التجريبية لتحديد ما إذا كانت الألعاب التعليمية عبر Kahoot وQuizizz تساهم في تطوير فهم مفاهيمي أعمق والاحتفاظ ببعض مفاهيم العلوم التي يتم تدريسها لطلاب المدارس الابتدائية في الصف الثالث. تم تقسيم 72 طالبًا (من سن 9 إلى 10 سنوات) إلى المجموعات التعلم باستخدام Kahoot و E2 - التعلم باستخدام Quizizz. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن كلًا من Kahoot وQuizizz يساهمان في تطوير كلا المتغيرين، حيث يقوم Kahoot بذلك بدرجة أكبر بكثير مقارنة بـ Quizizz، من حيث تطوير فهم مفاهيمي أعمق والاحتفاظ بالمحتوى المكتسب على مستوى التفكير. أثبت Kahoot أنه أكثر كفاءة بشكل ملحوظ من Quizizz على هذا المستوى، وهو ما يرتبط على الأرجح بتطوير والحفاظ على تركيز الطالب أثناء تنفيذ الدرس. يجب تطبيق الألعاب التعليمية كأداة في فصول العلوم، حيث يجب إعطاء الأفضلية لمنصة Kahoot لأن لها تأثيرًا أكبر على تطوير تركيز الطالب أثناء الدرس.

وأجرى كل من جوسي وأغوستين (Jussi, Agustín, 2024) دراسة لاختبار أثر استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم المدارس الابتدائية. شملت الدراسة 110 تلميذًا في الصفوف من الرابع إلى السادس في مدرستين. باستخدام أجهزة الكمبيوتر المحمولة، شارك الطلاب في دروس الاختبار حيث تم إنشاء المحتوى والنصوص والأشكال والتمارين وتعديلها باستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتحديدًا ChatGPT-3.5. أظهرت النتائج أنه من الممكن استخدام ChatGPT-3.5، كمثال واحد على الذكاء الاصطناعي التوليدي، لتجسيد مواد التعلم بحيث تلبي المعرفة ومهارات التعلم لدى الطلاب بمستويات مختلفة من المعرفة. استمتعت غالبية واضحة من التلاميذ بتعلم المواد المعدلة بالذكاء الاصطناعي التوليدي.

وفي النطاق المحلي، قامت سوسن الرشيد (2022) بتصميم أنشطة تعليمية قائمة على الدردشة التفاعلية في مقرر التربية الأسرية وقياس أثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة الطائف، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة والمجموعة التجريبية. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة. واستخدمت أداة الاختبار التحصيلي المعرفي القبلي والبعدي لجمع البيات،

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α≤0.05) بين درجات الاختبار التحصيلي البعدي لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مستوى التذكر، ومستوى الفهم، ومستوى التطبيق، والدرجة الكلية تعزى لفعالية الأنشطة التعليمية القائمة على الدردشة التفاعلية.

التعليق على الدراسات السابقة

يُلاحظ من استعراض الدراسات السابقة تباين أهدافها إلا أنها اتفقت على أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وفي حين أن دراسة (صلاح) ودراسة (محمد) ودراسة(صميلي) ودراسة(العمري) انتهجت المنهج الوصفي التحليلي إلا أن البحث الحالي اتفق مع دراسة (آل مسعد والفراني) ودراسة (مشعل والعيد) في الاكتفاء بالمنهج الوصفي فقط.

وبالرغم من أن دراسة(صلاح) ودراسة (محمد) ودراسة (آل مسعد والفراني) ودراسة (مشعل والعيد) ودراسة(الركابي) اتفقت مع البحث الحالي في تناولت واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي الا أن دراسة (محمد) ودراسة (ال مسعد والفراني) ودراسة (مشعل والعيد) اختلفت مع البحث الحالي في أنها تناولت توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بشكل عام.

واتفق البحث الحالي مع دراسة (صلاح) في أنها تناولت توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة العلوم، إلا أنها طُبقت في دولة فلسطين واختلفت مع البحث الحالي في المرحلة المستهدفة، ولا توجد دراسة (على حد علم الباحثة) حول توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

وبالرغم من أن دراسة (آل مسعد والفراني) ودراسة (مشعل والعيد) اتفقت مع البحث الحالي في التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية إلا إنها اختلفت معه في المرحلة المستهدفة حيث استهدفت دراسة (آل مسعد والفراني) المرحلة الثانوية واستهدفت دراسة (مشعل والعيد) مرحلة الطفولة المبكرة.

وبالرغم من الدراسات التي تناولت الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته إلا أن البحث الحالي تميز بتركيزه على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ دروس العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية حيث لا توجد دراسة (على حد علم الباحثة) تناولت هذا الموضوع.

ومما لا شك فيه أن البحث الحالي استفاد كثيرا مما سبقه من دراسات؛ حيث يمكن إجمال مجال استفادة الباحثة من الدراسات السابقة بالتالي: الاهتداء إلى مصادر ومراجع البحوث ودراسات لم تطلع عليها من قبل، وبناء الإطار النظري، وتكوين شامل للموضوع وبناء أداة البحث وتطويرها والتحقق من صدقها وثباتها.

منهج وإجراءات الدراسة

تم استخدام المنهج المسحي الوصفي حيث يعرف: "بأنه عدد من الإجراءات البحثية التي تصف الظاهرة اعتمادا على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة موضع البحث "(الرشيدي ٢٠٠٠) وهو المنهج الملائم لطبيعة البحث وأهدافه للوقوف على واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

أدوات البحث

قامت الباحثتان بتصميم استبانة كأداة رئيسية لجمع بيانات الدراسة، وذلك لمناسبتها لأغراض الدراسة الحالية حيث يمكن نشرها "على نطاق واسع من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بأحوال الناس أو ميولهم أو اتجاهاتهم، وتتألف من استمارة تحتوي على مجموعة من الفقرات التي يقوم بها المشارك بالإجابة عنها بنفسه دون مساعدة أو تدخل من أحد" (خلفيات، ٢٠١٩، ص ١٥٤).

تصميم الأداة

تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من ثلاث محاور رئيسية: المحور الأول يتعلق باستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس تكون من 13 فقرة تتم الإجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي **5-pint** Lickert Scale؛ المحور الثاني حول معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتشكل من عشر فقرات؛ أما المحور الثالث فاختص بالكشف عن أكثر التطبيقات استخداماً من قبل معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية. تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين والتأكد من الصدق الظاهري في ضوء ملاحظاتهم، ومن ثم التأكد إحصائياً من ثبات الأداة. ووزعت الاستبانة إلكترونياً على كامل المجتمع وبلغ عدد الاستجابات 71 استجابة. تم تحليلها باستخدام الإحصاء الوصفي.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

الإجابة على السؤال الأول

يظهر من النظرة العامة على استجابات المشاركين في الجدول (1) أن معظم إجاباتهم حول الاستخدامات التفصيلية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس كانت أغلبها "موافق "و" موافق بشدة". حيث بلغ إجمالي الموافقات 84%. كما أن البقية من الاستجابات لا تمثل الرفض التام؛ حيث إن 12% منها كانت محايدة.

وبالنظر إلى فقرات الاستبانة بشيء من التفصيل نلحظ أن أكبر نسبة موافقات المعلمات على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كانت في الفقرة (6) لإثارة وتحفيز الطالبات للتعلم بنسبة 35% موافق بشدة.

ومع ذلك فإن هذه النسبة تنخفض إلى نسبة 20% عند الإجابة "بموافق بشدة "على فقرة (13) استخدام المعلمات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم منهج إثرائي لكل طالبة بشكل منفرد، وأيضاً إلى نسبة 27% عند الإجابة " موافق بشدة" على فقرة (1) استخدامهم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تهيئة الدرس.

أيضا أظهرت البيانات بالجدول انخفاضاً نسبياً في استخدام المعلمات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم اختبارات شفهية أو تحريرية للطالبات، فقرة (9) حيث بلغ إجمالي الإجابات ب "لا أوافق بشدة"، و "لا أوافق"، و"محايد" 26%. وهي نسبة مرتفعة بالنسبة لإجابات بقية الفقرات.

وعليه، فيمكننا القول بأن استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس ظهر بشكل مرتفع. وتأتي نتائج هذه الدراسة مخالفة لما توصلت إليه دراسة مشعل والعيد (2023) والتي كشفت عن ندرة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية في مرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة، وهذا الاختلاف الكبير في النتائج قد يرجع إلى التفاوت الكبير في خصائص النمو المعرفي للتلميذات في المرحلة الابتدائية عنهن في الطفولة المبكرة، وبالتالي اختلاف متطلبات التدريس وإمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. وهو ما قد يؤكده التوافق النسبي بين نتائج هذه الدراسة وبين نتائج دراسة كل من العمري (2022)، وآل مسعد والفراني (2023)، واللتين أجريتا في المملكة العربية السعودية، وتناولتا مراحل التعليم العام، وأظهرت نتائج الدراستين أن استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بشكل عام كان متوسطاً. وعلى المستوى العربي، فقد جاءت نتيجة السؤال الأول مؤيدة لنتائج دراسة كل من صلاح (2023)،

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

والركابي (2023)، ومحمد (2023) والتي عنيت بواقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس موضوعات العلوم تحديدا. وكانت النتائج ما بين متوسط ومرتفع بشكل كبير.

جدول رقم (1): نتائج استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس

تسلسل الفقرات	الفقرات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	N
1	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تهيئة الدرس	1	2	15	34	19	71
		%1	%3	%21	%48	%27	
2	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعى لتحفيز العصف الذهنى لدى الطالبات	0	2	5	44	20	71
		%0	%3	%7	%62	%28	
3	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعى فى تحويل النصوص المعقدة إلى صور	0	1	8	40	22	71
		%0	%1	%11	%56	%31	
4	استخدم البطاقات التعليمية المصممة بتقنية الواقع المعزز فى تدريس العلوم	0	2	6	36	27	71
		%0	%3	%8	%51	%38	
5	استخدم أنشطة تعليمية معتمدة على المعامل الافتراضية فى عرض التجارب التفاعلية	0	0	7	40	24	71
		%0	%0	%10	%56	%34	
6	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإثارة وتحفيز الطالبات للتعلم	0	1	5	40	25	71
		%0	%1	%7	%56	%35	
7	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتلخيص الدروس	2	2	7	36	24	71
		%3	%3	%10	%51	%34	
8	أوجه الطالبات للبحث عن المعلومات، أو كتابة الأبحاث بالاستعانة بتطبيقات الذكاء الاصطناعى	0	4	10	38	19	71
		%0	%6	%14	%54	%27	
9	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعى فى تقديم اختبارات شفهية أو تحريرية للطالبات	1	7	13	35	15	71
		%1	%10	%18	%49	%21	
10	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعى لإنشاء بطاقات وألعاب تعليمية لتقويم الدرس	0	1	7	45	18	71
		%0	%1	%10	%63	%25	
11	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعى لتعزيز عمل الطالبات وعرض إنجازاتهم	0	2	7	43	19	71
		%0	%3	%10	%61	%27	
12	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعى فى الكشف عن ميول الطالبات تجاه مادة العلوم	1	2	9	41	18	71
		%1	%3	%13	%58	%25	
13	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعى فى تصميم منهج اثرائى لكل طالبة بشكل منفرد	1	8	10	38	14	71
		%1	%11	%14	%54	%20	
الإجمالى		6	34	109	510	264	
النسبة الإجمالية		%1	%4	%12	%55	%29	

الإجابة على السؤال الثاني

ما تصورات معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية حول معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس؟

نجد من خلال النظرة العامة على النتائج المعروضة في الجدول (2) أن معظم الصعوبات التي اتفق عليها معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية كمعوقات، كانت ترتبط بكفايات المعلمة المهنية (المعرفية والمهارية) أكثر من تلك الفقرات التي تناولت معوقات خارجية مرتبطة بقدرات التلميذات أو التطبيقات بحد ذاتها. ويظهر ذلك من خلال الاستجابات بنعم على كل من الفقرة (2) قلة الوعي لدى بعض أصحاب القرار في المدارس بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي بنسبة 87%، والفقرة (3) عدم معرفة المعلمة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخداماتها في العملية التعليمية بنسبة 85%، والفقرة (6) عدم وجود الخبرة الكافية للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل المعلمات بنسبة 91%، والفقرة (7) قلة الدورات التدريبية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بنسبة 88%. كما تظهر لنا النتائج في الجدول (2) إن 25% من المعلمات _وهي أكبر نسبة إجابات ب"لا" - لا يعتقدن بمقاومة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل المعلمات، أي أن المعوق الأساسي هو في الكفايات المهنية، وليست عدم الرغبة لأسباب شخصية. أيضاً كشفت لنا البيانات أن 85% من المعلمات يؤيدن كما يظهر في الفقرة الأولى في الجدول (2) إن عدم وجود خاصية تدعم اللغة العربية في الكثير من التطبيقات الذكية يعد عائقاً.

وتظهر نتيجة السؤال الثاني داعمة لما توصلت إليه الدراسات السابقة في كون ضعف الكفايات المعرفية والمهارية التقنية شكلت العائق الأساسي، وهذه القضية تمتد على مستوى الخليج العربي حيث كشفت دراسة الحسيني (2023) بالكويت تدنياً ملحوظ في الوعي بكيفية توظيف معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودراسة الرشيد (2022) مستوىً متوسطاً في الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بالكويت في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وكما تأتي هذه النتيجة متوائمة مع ما توصلت إليه دراسة الدراويش (2023) بأبو ظبي أن معلمي العلوم لديهم قبول عال لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس. أيضا أشارت إليه النتائج للسؤال الثاني من أن نسبة كبيرة من المعلمات رفضن فكرة أن معلمة العلوم قد تقاوم استخدام التطبيقات أي أن لديهن قبولا وقناعة بأهميتها وهو ما تفسره نتائج دراسة صميلي (2023) والتي بينت الوعي الكبير لدى معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تهيئة بيئة تعليمية آمنة وداعمة.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

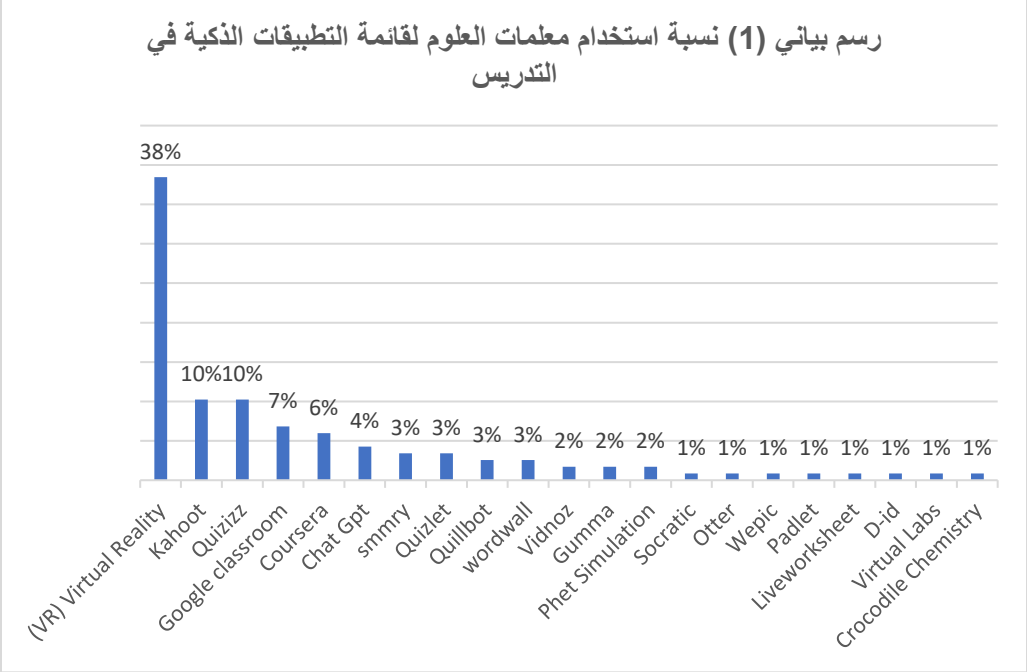
جدول رقم (2) نتائج تصورات معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية حول معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس

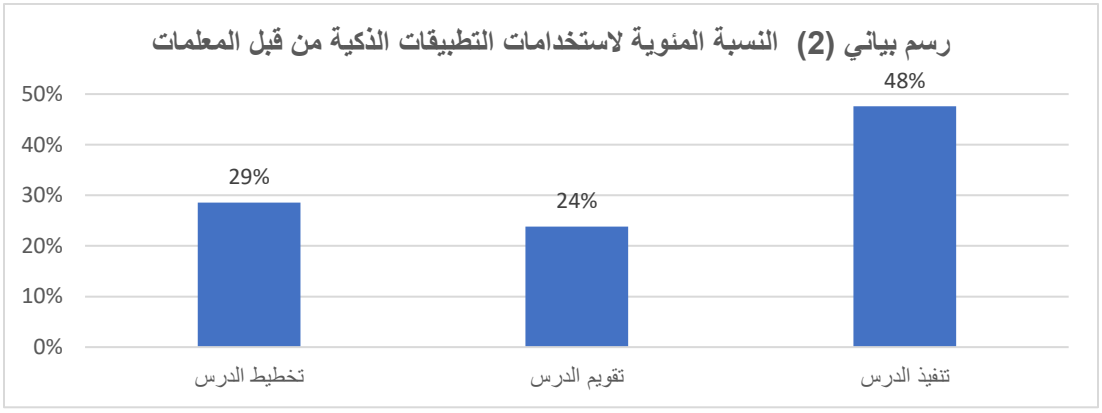
تسلسل الفقرة	الفقرة	لا	نعم	N
1	مقاومة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل معلمات العلوم	25	46	71
		%35.21	%64.79	
2	قلة الوعى لدى بعض أصحاب القرار فى المدارس بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعى	9	62	71
		%12.68	%87.32	
3	عدم معرفة المعلمة بتطبيقات الذكاء الاصطناعى واستخداماتها فى العملية التعليمية	10	61	71
		%14.08	%85.92	
4	تطبيقات الذكاء الاصطناعي باللغة العربية التي تخدم التعليم غير كافية	10	61	71
		%14.08	%85.92	
5	عدم تناسب تطبيقات الذكاء الاصطناعى المتوفرة مع خصائص الطالبات فى المرحلة الابتدائية	21	50	71
		%29.58	%70.42	
6	عدم وجود الخبرة الكافية للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعى من قبل المعلمات	6	65	71
		%8.45	%91.55	
7	قلة الدورات التدريبية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	8	63	71
		%11.27	%88.73	
8	صعوبة التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم	22	49	71
		%30.99	%69.01	
9	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعى داخل الفصول الدراسية سيكون عاملا مشتتا لأذهان الطالبات	37	34	71
		%52.11	%47.89	
10	لا أمتلك الوقت الكافى لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعى فى تدريس العلوم	22	49	71
		%30.99	%69.01	
	الإجمالى	170	540	
	النسبة المئوية الإجمالية	24%	76%	

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

الإجابة على السؤال الثالث

ما قائمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً بين معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في التدريس؟





كشفت نتيجة السؤال الثالث عن قائمة بأكثر التطبيقات الذكية استخداماً في التدريس من قبل معلمات العلوم. ويظهر في الرسم البياني (1) مكونات تلك القائمة وعددها واحد وعشرون تطبيقا، وقد احتلت

تطبيقات الواقع المعزز Virtual Reality (VR) النسبة الأكبر في الاستخدام بنسبة 38%، تليها تطبيقات الأنشطة والتقويم كاهوت Kahoot، وكويزيز Quizizz بنسبة 10% لكل منهما، وتراوح استخدام بقية تطبيقات القائمة ما بين 1-7%.

يمكن تفسير حقيقة أن تطبيقات الواقع المعزز احتلت المرتبة الأولى كأكثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي استخدامًا من قبل المعلمات من خلال نتائج الدراسات السابقة. كدراسة الرشيد (2022) ودراسة ماتوفو وآخرون (Matovu, et al., 2023) والتا أظهرتا أهمية وفاعلية التطبيقات التفاعلية في أثناء تنفيذ الدرس في رفع مستوى التحصيل وتحفيز الطلبة للتعلم. كما يؤكد استخدام المعلمات لكل من التطبيقات كاهوت Kahoot وكويزيز Quizizz بنسب مرتفعة عن بقية التطبيقات ما توصلت إليه دراسة كل من يانكوفيتش، وماريتشيتش، وسفجيتيتشانين (Janković, Maričić & Cvjetićanin. 2024) في أن استخدام التطبيقات كاهوت Kahoot و وكويزيز Quizizz في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية يسهم في تطوير فهم مفاهيمي أعمق والاحتفاظ ببعض المفاهيم، كما أثبت Kahoot أنه أكثر كفاءة بشكل ظاهر من Quizizz، ويمكننا بذلك تفسير استخدام معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية لكاهوت Kahoot بنسبة أكبر من استخدام وكويزيز Quizizz، وذلك ضمن نتائج الدراسة الحالية. وبالرغم من أن دراسة جوسي وأغوستين (Jussi, Agustín, 2024) أثبتت فاعلية استخدام ChatGPT-3.5، في تلبية المعرفة ومهارات التعلم لدى الطلاب. وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، إلا أن نتائج هذه الدراسة أظهرت ندرة في استخدام تطبيقات الذكاء التوليدي، ومنها تطبيق ChatGPT، ولعل هذا يعود إلى ثقافة المجتمع ورفضهم لتطبيقات الذكاء التوليدي باعتبارها انتحالاً علمياً فضلا عن كونها توليداً للأفكار.

هذا، وتنوعت قائمة التطبيقات في وظائفها التدريسية ما بين تطبيقات لتصميم الأنشطة والتقويم للدرس بنسبة 24%، ثم تطبيقات مساعدة للمعلمة في تخطيط وتصميم الدروس بنسبة 29%؛ وأعلاها تطبيقات تستخدم في أثناء تنفيذ الدرس لعرض وشرح المحتوى بطريقة تفاعلية بنسبة 48%، كما يظهر في الرسم البياني (2) والجدول (٣). وتأتي هذه النتيجة كشاهد لوعي المعلمات بأهمية الأنشطة التفاعلية في أثناء تنفيذ الدرس، والذي أثبتته دراسة البلوشي والعيار (2024) نحو فاعلية الدردشة التفاعلية في تنمية التحصيل الدراسي. وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت له دراسات خارج حدود الوطن العربي كدراسة ماتوفو وآخرين (Matovu, et al., 2023) التحليلية للعديد من الدراسات السابقة عالمياً، والتي أظهرت تبنى المعلمين بشكل عام تطبيق التفاعل الصوتي في تنفيذ الدروس للمساعدة على تصور المفاهيم المجردة بشكل

أفضل وتعزيز تجربة التعلم. وفي الوقت ذاته، فقد كشفت دراسة البلوشي والعيار (2024) أن المعلمين يتمتعون بكفايات تقنية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تقويم الدروس في المرتبة الأولى، تليها كفايات تنفيذ الدروس ثم كفايات تخطيط الدروس، وبالنظر إلى مستوى الكفايات ودوره في انتقاء التطبيقات واستخدامها نجد أن المعلمين في دراسة العيار لديهم كفايات متوسطة أهلتهم لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل مختلف عن عينة هذه الدراسة، والتي أكدت نتائجها أن ضعف الكفايات المهنية هو عائق أساسي أمام معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية. لعل الاختلاف بين ما توصلت إليه الدراسة الحالية ودراسة البلوشي والعيار يعود إلى سهولة وصعوبة استخدام تلك التطبيقات في غياب الكفايات التقنية.

جدول رقم (3) مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً بين معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية

التطبيق	نسبة استخدامه لبقية التطبيقات	عدد المستخدمين	مجال استخدامه
(VR) Virtual Reality	%38	45	تنفيذ
Kahoot	%10	12	تقويم
Quizizz	%10	12	تقويم
Google Classroom	%7	8	تنفيذ
Coursera	%6	7	تقويم
Chat Gpt	%4	5	تخطيط
Smmry	%3	4	تخطيط
Quizlet	%3	4	تقويم
Quillbot	%3	3	تقويم
Wordwall	%3	3	تخطيط
Vidnoz	%2	2	تخطيط
Gumma	%2	2	تخطيط
Phet Simulation	%2	2	تنفيذ
Socratic	%1	1	تنفيذ
Otter	%1	1	تنفيذ
Wepic	%1	1	تنفيذ
Padlet	%1	1	تنفيذ
Liveworksheet	%1	1	تنفيذ
D-id	%1	1	تخطيط
Virtual Labs	%1	1	تنفيذ
Crocodile Chemistry	%1	1	تنفيذ

أهم التوصيات والمقترحات

وفي ضوء النتائج السابقة فإن الدراسة الحالية تسلط الضوء على أهمية ما يلي:

1. تنفيذ دورات تطوير مهني للمعلمين والمعلمات من شأنها إكسابهم الكفايات التقنية اللازمة لتقليل صعوبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.
2. إقامة ورش عمل ودروس نموذجية للمعلمات الخبيرات لمشاركة خبراتهن التدريسية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مما يساعد على نشر الخبرة وتعزيزها.
3. إدراج مقررات مرتبطة ببيداغوجيا الذكاء الاصطناعي يتم تدريسها في برامج إعداد المعلمين التربوية.

ومن المقترحات البحثية ما يلي:

1. تكرار البحث الحالي ليشمل عينة أكبر يمكن منن خلالها تعميم النتائج واتخاذ القرارات.
2. إجراء بحوث حول واقع استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بالمملكة في تدريس مختلف مراحل التعليم العام ومواده العلمية.

المراجع

- آل مسعد، فاطمة زيد (٢٠٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية. المجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي.
- إبراهيم، عبد الله. (٢٠٢٣). مستوى الوعي بممارسات معلمي العلوم بالتعليم الأزهري والعامل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بتفهنا الأشراف: مج ١ ع ١
- إمام، أماني محمد (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي في التعليم. العطاء الرقمي، مسترجع من الذكاء الاصطناعي في التعليم| مبادرة العطاء الرقميsa. Attaa
- البلوشي، شيماء؛ العيار، غيداء. (2024). درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لكفايات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التدريس في ضوء بعض المتغيرات. مجلة القراءة والمعرفة, 24(269) , 15-52.
- الحسيني، بشاير. (٢٠٢٣). دور الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية لتحقيق رؤية دولة الكويت ٢٠٣٥. المجلة التربوية ع (١٠٨) ج (١).

- خليفات، نجاح (٢٠١٩). كيف نصل للطالب الذي نريد، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.
- الرشيد، سوسن سعد. (2022). تصميم أنشطة تعليمية قائمة على الدردشة التفاعلية في مقرر التربية الأسرية وقياس أثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة الطائف. مجلة المناهج وطرق التدريس, 1(7) , 63-84.
- الرشيدي، صالح بشير (٢٠٠٠)، مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث الكويت.
- الركابي، عباس. (٢٠٢٣). مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي عند تدريس مادة الفيزياء للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات ومشرفيهم التربويين. مجلة جامعة السعيد للعلوم الإنسانية والتطبيقية. ع (٣).
- السعوي، نورة محمد (٢٠٢٣). إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في سياق تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في مدينة بريدة. المجلة العربية للتربية النوعية.
- صميلي، يحيى. (٢٠٢٣). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة صامطة. مجلة شباب الباحثين ع (١٥)، ج (١).
- عبد السلام، ولاء محمد (٢٠٢١). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: المجالات، المتطلبات، المخاطر الأخلاقية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية٢(٤)، ديسمبر،٤٦٦-٣٨٧.
- العمري، زهور. (٢٠٢٢). مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعليم النماص من وجهة نظر المعلمات. مجلة كلية التربية. ع (٢).
- فاضل، إيمان محمد (٢٠٢٣). وحدة إلكترونية مقترحة في الفيزياء لتنمية مفاهيم الذكاء الاصطناعي واستشراف المستقبل التكنولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ليلي مقاتل، هنية حسني، (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته لتطوير العملية التعليمية. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، مج (١٠)، ع (٤)، ص (١١٢).
- محمد، لمياء محسن. (٢٠٢٣). مجالات الذكاء الاصطناعي تطبيقات وأخلاقيات. العربي للنشر والتوزيع.

- مشعل، مروه توفيق (٢٠٢٣). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمحافظة شقراء بالمملكة العربية السعودية.
- موسى، وبلال (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر. ط ١. المجموعة العربية للتدرب والنشر. القاهرة. مصر
- الفراني، لينا، وفطاني، هانية. (٢٠٢٠). تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس المرحلة المتوسطة من التكيف إلى الاعتماد. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية. ع (٢١).
- احمد، سلاف (٢٠٢٤). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، ٥(١٥).
- الحربي، مشاعل (٢٠٢١). تقنية الواقع المعزز ودورها في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلاب: دراسة نظرية. مجلة عالم التربية المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. ع (٧٣)، ج (٢)، ١١٢-١٤٧.
- أبو زيد، دينا. (٢٠٢٠). دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في معايشة طلاب المرحلة الثانوية في مصر للعالم الافتراضي. المجلة العلمية لبحوث الإذاعة والتلفزيون. ع (١٩).
- الصبحي، نور عبد العزيز، الفراني، لينا أحمد. (٢٠٢٠) الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. ع (١٧). ج (٤).
- بن إبراهيم، منال. (٢٠٢١) مدى تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته بمقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية.
- سليمان، إيمان. (٢٠٢٣) وحدة مقترحة في العلوم في ضوء مدخل الدراسات البينية لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. ع (١). ج (١٧).
- Al Darayseh, Abdulla. (2023). Acceptance of artificial intelligence in teaching science: Science teachers' perspective. Computers and Education: Artificial Intelligence.
- Aldosari, S. (2020). The Future of Higher Education in the Light of Artificial Intelligence Transformations. International Journal of Higher Education. 9(3).145-150

- Janković, A., Maričić, M., & Cvjetićanin, S. (2024). Comparing science success of primary school students in the gamified learning environment via Kahoot and Quizizz. Journal of Computers in Education, 11(2), 471-494.
- Jauhiainen, J. S., & Guerra, A. G. (2023). Generative AI and ChatGPT in School Children's Education: Evidence from a School Lesson. Sustainability, 15(18), 14025.
- Mansour, Azzam. (2021). Artificial intelligence between reality, fact, and fiction in the educational process. Journal of reading and knowledge. 15-48.
- Matovu, H., Ungu, D. A. K., Won, M., Tsai, C. C., Treagust, D. F., Mocerino, M., & Tasker, R. (2023). Immersive virtual reality for science learning: Design, implementation, and evaluation. Studies in Science Education, 59(2), 205-244.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

فارس محمد سعد العلياني
ماجستير التربية الخاصة، تخصص صعوبات التعلم، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية
falalyani.stu@uj.edu.sa

تركي سماح أحمد الزهراني
أستاذ التربية الخاصة المساعد، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

المُستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بإدارات التعليم في منطقة مكة المكرمة، ودراسة الفروق في مستويات المعرفة تبعاً لمتغيرات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة النهائية من (224) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية، أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، حيث تم إعداد استبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة من (36) عبارة توزعت على خمسة أبعاد. وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاءت بمستوى موافقة (متوسطة) بشكل عام، وبمتوسط حسابي عام (3.155)، وأما على مستوى الأبعاد الفرعية للاستبانة فقد جاءت جميعها بمستوى موافقة (متوسطة). وكذلك أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، ومتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذكور الذين يمتلكون خبرة من (1-5 سنوات)، ومتغير مكان العمل لصالح إدارتي التعليم بمحافظتي مكة المكرمة والطائف، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، أوصى الباحثان بالعديد من التوصيات والمقترحات البحثية التي من أهمها أن يتضمن المنهج الدراسي أساليب تحفز الطلبة على العودة إلى المعاجم اللغوية والقواميس؛ للبحث عن معاني المفردات الجديدة، وكذلك إجراء دراسات إضافية تهدف إلى اكتشاف المزيد من الحقائق العلمية حول ظاهرة مشكلات القراءة.

الكلمات المفتاحية: القراءة، مكونات القراءة، صعوبات التعلم، الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

The Most Common Problems in Reading Components for Students with Learning Disabilities

Faris Mohammed Saad Alalyani
Master of Special Education, Specialization: Learning Disabilities, University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia
falalyani.stu@uj.edu.sa

Turki Samah Ahmed Alzahraney
Assistant Professor of Special Education, University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The current study aimed to identify the most common problems in the reading components among students with learning disabilities from the perspective of Arabic language course's teachers in government primary schools that contain learning disabilities programs in the education departments in Makkah Al-Mukarramah region, and to study the differences in knowledge levels according to the study variables. The final study sample consisted of (224) male and female teachers. To achieve the objectives of the current study, a descriptive survey approach was used, where a questionnaire was prepared as a tool for collecting data. The questionnaire consisted of (36) statements distributed over five dimensions. The results of the current study showed that the most common problems in the reading components among students with learning disabilities came at a level of (medium) agreement in general, with a general arithmetic mean of (3.155), while at the level of the sub-dimensions of the questionnaire, they all came at a level of (medium) agreement. The results also showed statistically significant differences in the total score averages of the questionnaire according to the gender variable in favor of male teachers, the number of years of experience variable in favor of male teachers who have experience from (1-5 years), and the workplace variable in favor of the education departments in the governorates of Makkah Al-Mukarramah and Taif, while the results showed no statistically

significant differences in the total score averages of the scale according to the academic qualification variable. Based on the results reached, the researcher recommended several research recommendations and proposals, the most important of which is that the curriculum should include methods that motivate students to return to linguistic dictionaries and glossaries to search for the meanings of new vocabulary, and conduct additional studies aimed at discovering more scientific facts about the phenomenon of reading problems.

Keywords: Reading, Reading Components, Learning Disabilities, Students with Learning Disabilities.

المقدمة

تُعد القراءة هي النواةُ الأولى ومن أهم الوسائل الأساسية في التعلّم، وهي أساس كل عملية تعلّمية، فالقراءة غذاءٌ العقل، والسبيل الأول لتوسيع المدارك وكسّب الثقافة وتطوير المعلومات والحافز الأكبر للإبداع والابتكار، فبِها تنفتح آفاق الفكر وهي الأساس الفعّال لإيجاد التوافق الاجتماعي بين أبناءُ المجتمع، وهي حجر الأساس في تقدّم الأُمم ورُقّي الشعوب، وترتبط مكانة الفرد اجتماعياً بقدرته على القراءة، والأمر الذي ينبغي ألّا يغيب عن الأذهان أنَّ القرآن الكريم حثَّ على القراءة مُنّذُ الوهلة الأولى مخاطباً سيّد البشرية صلى الله عليه وسلم في قوله تعالى {اقرأ بسم ربك الذي خلق} (سورة العلق، 1؛الكساسبة، 2016). وتُعد القراءة من أعظم إنجازات الإنسان؛ فعالمنا عالمٌ قارئ، ومن الصعب أن تجد أي نشاط لا يتطلّب القراءة سواءً في العمل، أو في المنزل، أو في المهن، أو حتى في مجالات الترفيه؛ فضلاً عن أن القراءة تُعد قناة لا غنى عنها للاتصال بعالمٍ يتسع باستمرار. وتُعد وظيفة القراءة من الوظائف المعرفية المعقّدة للغاية؛ فهي نتاج لتفاعل عدد من العمليات العقلية، أهمها: الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والانتباه، والذاكرة، والفهم اللغوي (خصاونة والخوالدة وضمرة وأبو هواش، 2019).

وتَتَجلّى أهمية القراءة في المرحلة الابتدائية، حيث إنها أساس المهارات في النّظام اللغوي التي يكتسبها الطلبة، والتي تُعد مرحلة تأسيس تَقوم عليها المراحل التعليمية اللاّحقة. ويُعد تعليم القراءة من أهم الأمور الأساسية لأثرها الكبير في حياة الطلبة وفي تحصيلهم الدراسي حاضراً ومستقبلاً؛ فالقراءة هدف رئيس من أهداف المنهج المدرسي، وهي وسيلةٌ لا غنى عنها في تحقيق أهداف المنهج، فضلاً عن كونها الوسيلة للتّحصيل الأكاديمي، والنّجاح في تعلّم المواد الدراسية الأخرى (Goodman, McLaughlin, Derby, & Everson, 2015) ومن

المُسلّم به أن معلمي ومعلمات مقرر لغتي يؤدّون دوراً محورياً هاماً في تعليم الطلبة مهارات القراءة، ويبذلون جهوداً كبيرة في تمكينهم من اتقان مهاراتها، وتَحمّل العبء الأكبر في الكشّف المبكر عن مُشّكلات تعلّمها، والتدخّل في حلها، إلا أن هناك أعداد متزايدة من الطلبة يفّشلون في تحقيق هذا الهدف بنجاح (حسن، 2013). وهذا ما أكّدته دراسة حطراف ومكي (2018) حيث كشفت نتائج دراستهما بأن أبرز المشّكلات التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تعلّم مهارات القراءة تتمثّل في الإضافة، والحذف، والإبدال.

وللقراءة خمس مكونات أساسية كما وردت في تقرير الجمعية الوطنية للقراءة (National Reading Panel Report) الصادر عام (2000) وهي: (أ) الوعي الصوتي (Phonemic Awareness)، (ب) الصوتيات (Phonics)، ، (ج) الطلاقة القرائية (Fluency)، (د) المفردات (Vocabulary)، و (هـ) الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension)، وقد تكون المشّكلات الأكاديمية والفشل المدرسي ناتجين في الأساس عن ضُعف وقُصور في المهارات القرائية، لذا قد تجعل تلك المشّكلات حياة الطلبة الذين لديهم ضعف في القراءة أكّثر صعوبة؛ ومن الواجب التعرّف على الطلبة الذين يظهرون مشّكلات في القراءة في وقت مُبكر من أجل تقديم التدخّلات التربوية المناسبة (Lerner & Johns ،2012).

وفي ضوء ذلك وبالرغم من الجُهود التي يبذلها المسؤولون عن العملية التربوية – ومعلمي ومعلمات مقرر لغتي على وجه الخصوص – لتذّليل الصعوبات التي قد تعترض هذه العملية، إلا أن مشّكلات القراءة التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم لم تجد طريقها إلى الحل النهائي؛ وذلك لأنّها متجدّدة ومن المشّكلات التي باتت تُؤرّق المربين والآباء والطلبة على حدٍ سواء، وهي من أهم المشّكلات التي تقف عائقاً أمام التعليم (زاير وإبراهيم وعبيد، 2017). وتسّعى الدراسة الحالية إلى تجّسيد واقع المشّكلات الأكاديمية في مهارة القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، والكشّف عن أبرز المشّكلات في مكونات القراءة، لتضعها أمام المسؤولين ومتخذي القرار ومعلمي ومعلمات مقرر لغتي والمجتمع؛ لتحسين القصور الأكاديمي، وتقّديم الحلول والتّوصيات للحدّ أو التقليل من هذه المشّكلات التي تُهدد مستقبل الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة

تُعدّ فئة صعوبات التعلّم من فِئات التربية الخاصة الحديثة نسّبياً قياساً بالفئات الأخرى؛ حيث إنها من الفئات المهمّة التي لاقت اهتمام ملحوظ في السنوات الآخيرة من قبل المهتمين باختلاف تخصّصاتهم كالأطباء، والمعلمين، والتربويين، وأخصّائي علم النفس وعلم الاجتماع، وأولياء الأمور؛ نظراً لتزايد أعداد الطلبة المصنفين ضمن فئة صعوبات التعلّم؛ إذّ تُمثّل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة (أبو نيان، 2021). وعلى

الرغم من امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلّم لمستوى ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط إلا أنّهم يواجهون صعوبة حقيقية في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية اللّازمة للنّجاح في مهارة القراءة.

وباعتبار أن القراءة جزءاً أساسياً في المنهج الدراسي وضرورية لمتطلّبات الحياة اليومية، ويتوقف على اتقانها نجاح الطلبة في مسيرتهم الأكاديمية بشكل كامل، فيعتبر تأثيرها ذات أهمية تستّدعي الدراسة والتدخّل من قبل معلمي ومعلمات مقرر لغتي الذين يُقدمون الخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية الملحق بها برامج صعوبات التعلّم، حَيثُ إن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم الذين يظهرون مشكلات في القراءة يواجهون ضعف شديد في أدائهم الدراسي وتحصيلهم الأكاديمي (Rotem & Henik, 2020). ومن خلال استطلاع الباحثان واستقّرائه للأدب التربوي وَجدا بأن مشكلات القراءة تُعد أهمّ وأكثر الأسباب شيوعاً في إثارة قلق معلمي ومعلمات مقرر لغتي؛ مما يجعلهم يسارعون في إحالة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر الملحقة بالمدارس.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة (الوعي الصوتي، الصوتيات، الطلاقة القرائية، المفردات، الاستيعاب القرائي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة؟
2. هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟
3. هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟
4. هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)؟
5. هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات

القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لمتغير مكان العمل (جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث)؟

أهداف الدراسة

تَسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1. التّعرف على أبرز المشكلات الأكاديمية الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة.
2. التّعرف على مدى اختلاف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي بناءً على متغيرات الدراسة الحالية (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومكان العمل).
3. مساهمة نتائج الدراسة الحالية في تشجيع المسؤولين ومتخذي القرار على بناء برامج تدريبية وتأهيلية تستّهدف رفع الكفاءة المهنية لمعلمي ومعلمات مقرر لغتي لتطوير وتحّسين مستوى تدّريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم المدموجين في فصول التعليم العام.

أهمية الدراسة

أولاً- الأهمية النظرية

تَستّمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية في تسّليط الضوء على الكشّف عن أبرز المشكلات الشائعة التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في مكونات القراءة في المرحلة الابتدائية، كون أن تدنّي المستوى في القراءة يؤدي إلى تدنّى المستوى في المواد الأخرى. كما يأمل الباحثان أن تُثير نتائج وتوصيات الدراسة الحالية اهتمام الباحثين والمهتمين بهذا المجال في فتح آفاق البحث حول أفضل الممارسات المستندة على الأدلة والبراهين التي تُساعد في تحسين مُمارسات تعليم مهارات القراءة، وتكون بوابة لخوض الباحثين في مجال التربية الخاصة لإجراء العديد من الدراسات والأبحاث في هذا الجانب، لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في تجاوز هذه المشكلات الأكاديمية وتلبية احتياجاتهم.

ثانياً- الأهمية التطبيقية

يُتوقع لهذه الدراسة أن تُقدم ما يدعم الإصلاحات التربوية ويرقّى بمستوى ممارسات تعليم مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، باعتبارها المنطلق الأساسي الذي يَحكم النجاح التعليمي للطلبة. ويُرجَّى من أداة

الدراسة الحالية أن تُحقق ما تهدف إلى تحقيقه الدراسة وهو اكتشاف أبرز المُشكلات الأكثر شيوعاً في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، ووضع الحُلول والتوصيات لها؛ مثل تشجيع المسؤولين ومتخذي القرار على بناء برامج تدريبية وتأهيلية تستهدف رفع الكفاءة المهنية لمعلمي ومعلمات مقرر لغتي، وتزيد من سلامة ممارساتهم وتدخّلاتهم التعليمية. وهذا بدوره قد يُؤدي إلى تطوير وتحسين مستوى تدّريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم المدموجين في فصول التعليم العام.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة الحالية على التّعرف عن أبرز المشكلات الأكاديمية الشائعة في مكونات القراءة (الوعي الصوتي، والصوتيات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والاستيعاب القرائي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة.
- **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارات التعليم بمنطقة مكة المكرمة (وتشتمل على الإدارات العامة للتعليم بكلاً من المحافظات التالية: جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث)، والمُلحق بها برامج صعوبات التعلّم.
- **الحدود الزمانية**: طُبقت هذه الدراسة في منتصف الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1444هـ.
- **الحدود البشرية:** طُبقت هذه الدراسة على كافة معلمي ومعلمات مقرر لغتي العاملين في المدارس الابتدائية الحكومية بإدارات التعليم بمنطقة مكة المكرمة (وتشتمل على الإدارات العامة للتعليم بكلاً من المحافظات التالية: جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث).

مصطلحات الدراسة

القراءة (Reading): تُعّرف القراءة بأنها عملية عقلية، وتَعني إدراك القارئ للنص المكتوب وفهمه واستيعاب محتوياته، حيث يتم قراءة المعلومات إمّا بصمت أو بصوتٍ عالٍ، ويجب على القارئ أن يكون قادراً على نطق وفهم الكلمات، والحروف، والإشارات، والرموز الموجودة في النص، وتحتاج القراءة إلى وجود مهارات داعمة مثل، مهارة الكتابة، والتحدث، والاستماع (Kirby, 2020). ويُعرّفها الباحثان إجرائياً بأنها قدرة الطلبة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، مضبوطةً في حركاتها، وصحيحةً في مخارجها، وخاليةً من الأخطاء المتمثّلة في الإبدال، أو الحذف، أو الإضافة.

مكونات القراءة (Reading Components): تُعرف مكونات القراءة بأنها المكونات اللازمة لتعلّم القراءة، وتشمل: (أ) الوعي الصوتي (Phonemic Awareness) وهو القدرة على فهم أن الكلمات المنطوقة تتكون من أصوات منفصلة، و (ب) الصوتيات (Phonics) وهي القدرة على ربط الصوت بحرفه، و (ج) الطلاقة (Fluency) وهي القدرة على قراءة النصوص بسلاسة ودقة وسرعة مناسبة، و (د) المفردات (Vocabulary) وهي الحصيلة اللغوية للكلمات، و (هـ) الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension) وهو القدرة على استخلاص المعاني من النص المقروء، أو اشتقاقها (Hougen & Smartt, 2015). ويُعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مكونات القراءة الخمسة (الوعي الصوتي، والصوتيات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والاستيعاب القرائي) التي يجب أن يتقنها الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام في منطقة مكة المكرمة لتعّلم مهارة القراءة بشكل فعّال.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Students with Learning Disabilities): يُعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأنهم الطلبة الذين لديهم عجز في نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة، ويصاحبه عجز أكاديمي في مهارات القراءة والكتابة والحساب، ولا يكون سببه عجز أكاديمي عقلي أو حسي (الحسن، 2017). وإجرائياً يُعرفهم الباحثان بأنهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، الذين يعانون من صعوبات في تعلّم المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة، أو الكتابة، أو الحساب؛ ولا يعود ذلك إلى وجود أي إعاقة أُخرى، أو إلى الظروف البيئية، أو الثقافية، أو الاقتصادية، ويتلقون الخدمات التربوية الخاصة في غرف المصادر الملحقة بمدارس التعليم العام في منطقة مكة المكرمة.

معلمو مقرر لغتي (My Language Course Teachers): يُعرف بأنهم المعلمين والمعلمات المتخصصين في تدريس الطلبة مقرر لغتي في المرحلة الابتدائية من الصف الأول ابتدائي إلى الصف السادس ابتدائي بالمملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، 2021). وإجرائياً يُعرفهم الباحثان بأنهم المعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة الدبلوم فأعلى في اللغة العربية والذين يقومون بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مقرر لغتي في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

صعوبات التعلّم

مفهوم صعوبات التعلّم

تعددت تعريفات مصطلح صعوبات التعلّم منذُ ظهور هذا المصطلح في الستينات الميلادية من القرن العشرين إلى وقتنا الحالي، وعلى الرغم من اختلاف العلماء وأصحاب الاختصاص في الاتفاق على تعريف موحد لصعوبات التعلم، إلا أن التعريف الذي تمَّ تبنّيه من قبل اللجنة الاستشارية الوطنية للطلبة ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية حظي بالاهتمام ويعتبر في الوقت الحالي من أكثر التعريفات شيوعاً، إذ ورد فيه بأنه اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم، أو استخدام اللغة، سواءً الشفهية، أو المكتوبة، التي قد تظهر على هيئة قُصور في القدرة على الإنصات، أو التفكير، أو التحدّث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجّي، أو في إجراء العمليات الحسابية الأساسية، ويتضمن هذا المصطلح تلك الحالات التي تضم إعاقات الإدراك، أو إصابات المخ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو عُسر القراءة، أو الحبّسة التطويرية، ومن جهة أخرى فإن هذا المصّطلح، لا يتضمن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم التي تعود في أساسها إلى الإعاقة السمعية، أو البصرية، أو التخلّف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو أي أوجه قُصور بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية (الخطيب والحديدي، 2021). وتُعرّفْ صعوبات التعلُّم وفقاً للدليل التنظيمي للتربية الخاصة (2015) على أنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية؛ التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والحساب، ولا يعود السبب في ذلك إلى وجود إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عدم الاستقرار النفسي، أو وجود الظروف الأسرية والاجتماعية. وتُعتبرّ هذه الاضطرابات أساسية في الطلبة ذوي صعوبات التعلّم؛ لأنها ناتجة عن خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي (Central Nervous System)، وإذا ظهرت صعوبات التعلُّم متلازمة مع حالات إعاقات ثانية، أو مع مؤثرات بيئية أخرى، فإن صعوبات التعلُّم لا يعزو حدوثها لتأثير تلك الإعاقات عليها.

وتُشير النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM5, 2013) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association [APA]) إلى مصطلح صعوبات التعلُّم، بأنه يتم اعتبار الطلبة بأنهم يعانون من صعوبات التعلم اذا استمرت لديهم بعض المشكلات في واحدة وأكثر من العمليات المعرفية، والتي تستمر مدة ستة أشهر على أقل تقدير، بالرغم من التدخّلات العلاجية، وهذه المشكلات تتمثّل في: قراءة الجمل والكلمات بشكل بطيء أو غير دقيق، وصعوبة فهم ما يُقرأ،

والصعوبة في التهجئة (مثل: الإضافة، والحذف، والاستبدال)، وصعوبة في التعبير الكتابي (مثل: يرتكب أخطاء نحوية متعددة)، أو أخطاء في صياغة الجمل، والتعبير الكتابي، أو أخطاء في علامات الترقيم، وتشمل أيضاً صعوبة في الحساب (كالضعف في فهم الأرقام والعلاقة بينها)، كما تشمل صعوبة في التفكير الرياضي (APA, 2013).

نسبة انتشار صعوبات التعلّم

إن معرفة نسبة انتشار أي نوع من الإعاقات بين أفراد المجتمع يمثل أمراً بالغ الأهمية، وذلك للتخطيط الفاعل الذي يساعد على إظهار حجم المشكلة، ووضع الخطط اللازمة لإعداد المعلمين، وتقديم الخدمات والبرامج التعليمية، والاجتماعية للطلبة الذين لديهم إعاقات، والتوسع في البرامج تبعاً لأعداد الطلبة المتزايد الذين سيحتاجون تلك الخدمات، كما أنها تمكّن الجهات ذات الاختصاص من متابعة تنفيذ الخطط ومراقبة جودة تلك الخدمات (Turcotte, 2019). وتُعد فئة صعوبات التعلم الأكبر من بين فئات التربية الخاصة، حيث أشار تقرير وزارة التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية United United States Department of Education [USDE], 2021) إلى أن نسّبة الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم الذين يتلقون الخدمات بموجب قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA])، يُشكل (51%) من حقل التربية الخاصة بأكمله؛ الأمر الذي يؤكد أن حوالي نصف المتلقين لخدمات التربية الخاصة هم من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتُعد صعوبات التعلّم ووفقاً لـ (APA, 2013)، بأن صعوبات التعلم تكون أكثر شيوعاً عند الذكور من الإناث، وأن معدل انتشارها يتراوح ما بين (5% إلى 15%) في جميع أنحاء العالم.

وعلى سبيل المثال، ذكر المركز الوطني لإحصاءات التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية (National Center for Education Statistics [NCES]) في آخر إحصائية بعام 2023م بأن عدد الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (3 و 21) عاماً الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، أو بما يعرف بقانون (IDEA) وصل إلى (7.5) مليون طالب، وهذا ما يعادل نسبة (15%) من جميع الطلبة في سن المدرسة في العام الدراسي 2022- 2023م، وأفاد المركز الوطني لصعوبات التعلم بالولايات المتحدة الأمريكية (National Center for Learning Disabilities [NCLD], 2023) أن نسبة (34%) من هؤلاء الطلبة يصنفون من فئة ذوي صعوبات التعلم، باعتبارها الفئة الأكثر من بين الفئات الأخرى التي تتلقى خدمات التربية الخاصة.

أما على مستوى الدول العربية فلم يظهر من البحث في قواعد المعلومات المتخصصة أن في العالم العربي

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

أبحاث ودراسات تعطي إحصاءات دقيقة عن نسبة انتشار صعوبات التعلم، ولكن يوجد دراسات قليلة على عينات صغيرة من بعض الدول العربية (مثل: الأردن، ومصر، والكويت، والامارات)، ويظهر من نتائج البحث أن البلدان العربية تعتمد على تقدير نسب الانتشار بناءً على النسب المعتادة في الولايات المتحدة الأمريكية (أبو نيان، 2019). أما على المستوى المحلي فيشير أبو نيان (2021) إلى عدم وجود إحصائية محدّدة عن نسبة انتشار صعوبات التعلّم في المملكة العربية السعودية، ولكن يُمكن تقّديرها من خلال معرفة نسبة الطلبة المخدومين إلى مجموع طلبة التعليم العام في المدارس التي تُقدم تلك الخدمات، ويمكن القَول إنّ حوالي (7%) من طلبة المدارس بحاجة إلى تَلقي خدمات صعوبات التعلُّم، ومما تجّدر الإشارة إليه فيما يتعلق بنسبة انتشار صعوبات التعلُّم بين الطلبة في المدراس، أن النسب تُشير في الغالب إلى نسبة الطلبة ذوي صعوبات الذين تُقدّم إليهم الخدمات فقط وليس من لديهم صعوبات تعلّم، فالخدمات لا تُقدم لكل الطلبة ذوي صعوبات التعلّم بشكل عام، بل هناك أعداد كثيرة من الطلبة لا تُشخّص حالاتهم وأخرى لم تَصل إليهم الخدمات.

تصنيف صعوبات التعلّم

يتألّف ميدان صعوبات التعلُّم من حالات متنوعة وتصنيفات متعددة تظهر على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، حيث صَنّف الأب المؤسّس لهذا الميدان (صموئيل كيرك عالم النفس الأمريكي) صعوبات التعلُّم إلى نوعين، وتُمثّل أكثر التصنيفات شيوعاً وقبولاً بين أوساط الممارسين والمختصين بمجال صعوبات التعلُّم وهي على النحو التالي:

أ- صعوبات التعلُّم النمائيّة

هي الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والمتعلقة بالوظائف الدماغية، وكذلك العمليات العقلية، والمعرفية اللازمة للتحصيل الأكاديمي للطلبة في السنوات الدراسية اللاحقة، والتي قد تحدُثْ بسبب اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وتتجلّى تلك الصعوبات في العمليات العقلية المعرفية المتعلقة بالإدراك، والانتباه، والتفكير، والذاكرة، واللغة الشفهية (صابر، 2016).

ب- صعوبات التعلُّم الأكاديمية

هي الصعوبات التي تظهر في عمر المدرسة، وتُعيق أداء الطلبة المعرفية الأكاديمية، وتتضمّن صعوبات في المهارات التي لابدَّ من وجودها في عملية التعلُّم، وتَتَمثّل في صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات العمليات الحسابية، بالإضافة إلى صعوبات التهجئة، ومثل هذه الصعوبات وغيرها ربما تكون ناتجة عن الصعوبات النمائية (العجمي والودعاني، 2017).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

القراءة ومكوناتها

مفهوم القراءة

على الرغم من اتفاق العلماء والباحثين على أهمية القراءة، إلا أنها لم تحظَ بتعريف محدد ومُجّمَعْ عليه في الأوساط العلمية، ويعود السبب في ذلك لاختلاف المدارس الفكرية، والمنطلقات النظرية التي تناولتها (الحسيني والعصيمي، 2022). فقد عرّفا (Vaughn & Bos, 2019) القراءة بأنها الطريقة المعقدة التي تُمكن الطلبة من استخلاص المعاني من النص المكتوب، والذي يستوجب امتلاك الطلبة لعدد من المهارات: (أ) المعرفة اللازمة لفهم الطريقة التي ترتبط بها الوحدات الصوتية بعضها مع بعض في النص المقروء، و (ب) القدرة على فك ترميز الكلمات الغير مألوفة، و (ج) القدرة على القراءة بدقة وطلاقة مقبولة، و (د) المعرفة المناسبة للمعلومات والمفردات التي تساعد في الاستيعاب القرائي، و (هـ) تطوير استراتيجيات مناسبة وفعّالة لاستخلاص المعاني من النص المقروء، و (و) امتلاك الدافعية للقراءة والمحافظة عليها. ويعرف إبراهيم (2013) القراءة بأنها نشاط بصري فكري يصاحبه نطق وتحريك الشفاه عند القراءة بصوتٍ عالٍ، وذلك من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي يحملها النص المطبوع، والتفاعل معها، والاستفادة منها.

ويقصد بالقراءة وفقاً لـ (عصفور وبدران، 2013) بأنها تلك العملية العقلية المراد بها إيجاد الصلة بين اللغة المنطوقة والرموز المكتوبة وهي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة أي عملية فك الرموز، وبذلك فهي تشّمل الرموز الي يتلقاها الطلبة عن طريق حاستي اللمس والبصر، وإعطاء هذه الرموز المحسوسة معنى. كما أوضح الباحثان بأن القراءة لها عمليتان متصلتان: العملية الأولى هي استجابات حسية للرموز المكتوبة، والعملية الثانية هي إدراكية يتم من خلالها إعطاء المعنى لهذه الرموز، وبذلك فعملية القراءة على درجة عالية من التعقيد، فهي ناتجة عن تفاعل العديد من العوامل؛ كالإدراك البصري والإدراك السمعي والانتباه والذاكرة وهناك خمس تعميمات أساسية تؤثر على تعلّم مهارة القراءة وهي: (أ) القراءة عملية تتصف بالطلاقة، (ب) القراءة عملية بنائية، (ج) القراءة عملية استراتيجية، (د) القراءة تقوم على الدافعية، (هـ) القراءة عملية مستمرة مدى الحياة. ويرى الباحثان من خلال ما سبق من التعريفات بأن القراءة هي إحدى العمليات العقلية التي تُساعد الطلبة على نطق الحروف بشكل صحيح، والتعرّف إلى الكلمات، وهي المحور الأهم والأساسي لصعوبات التعلم الأكاديمية.

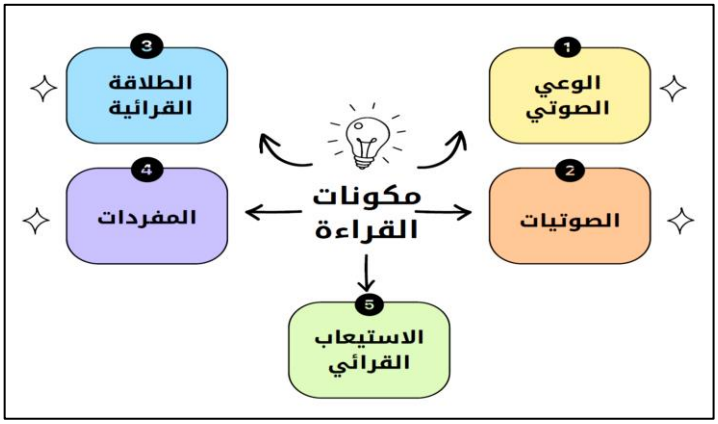
International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

أهداف القراءة

إن الهدف من تعلّم القراءة ليس من أجل القراءة وسلامة النطق فحسب، بل إن القراءة تُثري الطلبة بالمعلومات وتنظمهم، كما أنها تُطور أفكارهم، وتُنمي لديهم مهارات التعلّم والتفكير؛ فتعلّم القراءة يكون من أجل تحقيق العديد من الأهداف التي يكتسبها الطلبة من خلال هذه المهارة، والاستفادة منها في مجالات عدة (جاب الله ومكاوي وعبدالباري، 2011). ومن هذه الأهداف التي ذكرها العمارنة والقحطاني (2018) كما يلي: (أ) استغلال القراءة في تكوين اهتمامات وأغراض جديدة، (ب) تطوير أفكار الطلبة بمقارنتها بأفكار الكاتب، (ج) وسيلة للحصول على المعلومات وتنظيمها، (د) وسيلة لتبادل الآراء والأفكار.

مكونات القراءة (Reading Components)

تُعد مهارة القراءة من أكبر المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فالطلبة الذين يعانون من مشكلات في القراءة؛ غالباً ما يواجهون مشكلات رئيسية متعلقة بأحد المكونات الخمسة للقراءة (الخطيب وآخرون، 2021). حيث نشرت الجمعية الوطنية للقراءة (National Reading Panel [NRP]) تقريرها الأهم في تاريخ القراءة عام (2000)، الذي اشتمل على أنّ تدريس مهارة القراءة للطلبة لابد وأن يتضمن خمس مكونات أساسية ومتدرجة ومتسلسلة، وهي: (1) الوعي الصوتي (Phonemic Awareness)، (2) الصوتيات (Phonics)، (3) الطلاقة القرائية (Reading Fluency)، (4) المفردات (Vocabulary)، (5) الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension). الشكل رقم (1) يستعرض مكونات القراءة ويبين تدرجها بشكل بنائي، وفيما يلي توضيح لهذه المكونات.



شكل رقم (1): مكونات القراءة بشكل بنائي.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

أولاً- الوعي الصوتي (Phonemic Awareness)

يُعدّ الوعي الصوتي (Phonemic Awareness) من المهارات اللازمة التي يحتاج إليها الطلبة لتعلُّم مهارة القراءة، وهو الوعي بالأصوات المفردة بالكلمات. والوحدة الصوتية (Phoneme) كما عرفها (Mather & Wendling, 2012) هي أصغر الوحدات بالأصوات، ويندرج الوعي الصوتي ضمن مظلة تُسمى بالوعي بالأصوات ويتضمن عدداً من المهارات: (أ) مهارة الاستماع (Listening Skills)، وهي القدرة على التمييز بين الصوت الطبيعي وصوت الكلام. و (ب) القافية والجناس (Rhyme And Alliteration)، وهي القدرة على التمييز بين الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت أو التي تتشارك بالقافية. و (ج) تقسيم الجمل (Sentence Segmentation)، وهي القدرة على تمييز نهاية الكلمة وبداية الكلمة التي تليها، والقدرة على معرفة عدد الكلمات في الجملة الواحدة. و (د) مزج المقاطع وتجزئتها (Syllable Blending and Segmenting)، وهي القدرة على التعرف إلى المقاطع بالكلمة، فالكلمة مكونة من مقطع أو أكثر، وتشتمل المقاطع على حروف العلة.

والوعي الصوتي هو إدراك أن الكلمة مكونة من مقاطع وأصوات ويمكن تشكيلها بطرق متداخلة تؤدي إلى النجاح في عملية القراءة في السنوات الأولى من دخول الطلبة إلى المدرسة وربما قبل ذلك؛ حيث إن الوعي الصوتي هو قدرة الطلبة على إصدار الوحدات الصوتية الأصغر والمعرفة بها، والتلاعب بها، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، وتقسيم المقاطع إلى أصوات، بالإضافة إلى قدرتهم على دمج الأصوات لتكوين الكلمات. ويُعتبر الوعي الصوتي أولى الخطوات نحو تعلُّم الطلبة للقراءة، ويختلف عن الصوتيات؛ حيثُ إن ربط الحرف المكتوب بصوت يندرج ضمن مهارة الصوتيات، أما الإلمام بالصوت المنفصل بالكلمة المسموعة فيقصد به الوعي الصوتي (خصاونة وآخرون، 2019).

فعلى سبيل المثال، عندما يُطلب من الطلبة أن يميزوا أي كلمة هي الأكثر بناءً على عدد الأصوات بين كلمتين يسمعها (مثل: بحر، حديقة) فهنا يتم قياس الوعي الصوتي، وأيضاً عندما نطلب من الطلبة التعرف إلى الصوت في أول الكلمة، وفي منتصف الكلمة، وفي آخر الكلمة، فهنا نقوم بقياس الوعي الصوتي. وعليه، يمكن عزو العديد من المشكلات القرائية التي تظهر لدى الطلبة في وقت مبكر في مراحل التعليم الأولى إلى عدم التدريب والتركيز على مهارة الوعي الصوتي، وهذا يؤكد على أهمية تنمية مهارات الوعي الصوتي وتدريب الطلبة عليها باعتبارها أساساً لتعلّم القراءة (العشيري، 2017). ويُطلق على الطلبة الذين يفتقدون إلى مهارات الوعي الصوتي بـ "الطلبة ذوي قصور الوعي الصوتي" (Students with Phonemic Awareness Defect)؛ ومن المؤكد أن يكونوا

هؤلاء الطلبة أول المرشحين للفشل في تعلُّم مهارات القراءة اللاحقة وعلى وجه الخصوص مهارة الصوتيات (عصفور وبدران، 2013).

ثانياً- الصوتيات (Phonics)

يُقصد بالصوتيات (Phonics) هي معرفة الأصوات التي تتكون منها الحروف والكلمات، وقدرة الطلبة على فهمها، وإدراك أن الاختلاف بين الأصوات ينتج عنه اختلاف في الرمز الممثل له؛ وعلى ذات السياق، تعني مهارة الصوتيات ربط الرموز/الحروف المكتوبة أو الخطية بأصواتها المنطوقة. وعليه، يُمكن القول بأن الصوتيات هي المكون الثاني المهم في تعلُّم مهارات القراءة، والتي تهدف إلى دراسة العلاقة بين الأصوات المنطوقة (Phonemes)، والرموز المكتوبة (Graphemes) الممثلة لها (ناجح، 2019). ويظهر من خلال استعراض مهارة الصوتيات أو ما يُطلق عليها في الأدب التربوي بـ (ترميز الأصوات) أنها تعتمد على مهارة الوعي الصوتي؛ التي يجب أن يُتقنها الطلبة قبل تعلُّم القراءة، حيث تُعد مهارة الوعي الصوتي من المتطلبات الأساسية لمهارة الصوتيات كخطوة أولى قبل الشروع في تعليم الطلبة في مرحلة المدرسة وما قبلها. وعليه، فإنهُ من المُؤكد أن إتقان الطلبة لمهارة الصوتيات له الأثر الكبير في تحسين مهارة القراءة لديهم (سليمان، 2012). إذ سيكون لديهم القدرة على ملاحظة وفهم العلاقة بين الرموز/الحروف المكتوبة والأصوات المنطوقة، أي أن هؤلاء الطلبة لا يتعلّمون فقط كيفية النطق السليم للحروف، بل نطق الحروف ومزجها لتكوين مقاطع وكلمات؛ مما يُعد متطلباً سابقاً لمهارة الطلاقة، والقصور في هذه المهارات أو التأخر في نموها يؤدي إلى العديد من المشكلات التي تواجههم عند محاولة تعلّم القراءة لاحقاً، ويزيد من أعداد الطلبة المُحَالين لغرف المصادر (Negari & Ghasemi, 2015).

ولتبسيط الشرح في ذلك، يمكننا القول بأنه عند التحاق الكثير من الطلبة إلى المدرسة يكون لديهم خلفية مناسبة بالحروف والتعرف عليها بسهولة ويُسر ومعرفة أصواتها، وقد يتسنى لبعض الطلبة التعرف على الحروف بأشكالها المتعددة في بداية الكلمة ووسط الكلمة وآخر الكلمة، في حين يفتقر بعض الطلبة إلى المهارات الأساسية الأولية في التعرف إلى الحروف بطلاقة وآلية لعدة أسباب؛ قد تكون لقلة خبرات وفرص التعلم، أو بسبب مشكلات يواجهونها في تطور اللغة كما ينبغي، وقد تكون أحد مؤشرات صعوبات التعلم (Layes, 2020 Lalonde & Rebai,). وذكر (Hougen & Smartt, 2015)، اثنان من العناصر الهامة لتطور مبادئ الحروف من خلال مرحلة ما قبل المدرسة إلى نهاية مرحلة الصفوف الأولية، والمتضمنة لتعلّم الطلبة للمهارات الأساسية التالية: (أ) ربط الحرف بصوته، ويتضمن التعرف إلى صوت الحرف بصورته الأصلية، ثم

معرفة أصوات الحروف داخل الكلمة، و (ب) قراءة الكلمة، ويتضمن القدرة على قراءة الكلمات السهلة والبسيطة، ثم القدرة على قراءة الكلمات الصعبة والمُعقدة التي تتضمن مقاطع وأصوات متعددة.

وفي ذات السياق، ذكر (الشمري، 2021) أن أصوات الكلام مختلفة عن بعضها اختلافاً وظيفياً يؤدي إلى التغيير في المعنى؛ في حين قراءة كلمات (مثل: قال، وصال، ومال) نلاحظ بأن الاختلاف بين معاني الكلمات يرجع إلى الاختلاف الوظيفي في الصوت. ومن زاوية أُخرى، قد لا يكون الاختلاف وظيفياً في حال لم يتغير في المعنى (مثل: نطق صوت النون في كلمات مثل: ينبع، وينفخ، وينثر). ووفق تلك الرؤية، أكد (الحوامدة، 2019) إلى أن ترميز الأصوات لا يتصف بالاستقرار على حالة واحدة، بل إنه يكون متغير بتغير الصوت ورمزه من بناء الكلمة، وكذلك قد يتغير صوت الرمز نفسه وفقاً لتغير موقعه في الكلمة.

ثالثاً- الطلاقة القرائية (Reading Fluency)

يقصد بالطلاقة القرائية (Reading Fluency) هي القدرة على القراءة بالإضافة إلى التعرف التلقائي للكلمات، والمعاني، والتعابير؛ وتُعد ثالث المكونات المهمة في القراءة. والطلبة الذين يتسمون بطلاقة جيدة يجب أن يكون المعدل القرائي لديهم مناسباً، ولديهم آلية بالقراءة، ودقة، وتعبير وتفاعل جيد مع النص، ووتيرة صوت مناسبة، بالإضافة إلى فهم النص المقروء. ومعدل القراءة هو متوسط عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في فترة زمنية محددة (Lerner & Johns, 2012). ويُعد المعدل البطيء أحد أكثر المؤشرات شيوعاً للفشل والتعثّر في هذه المرحلة، حيث إن المعدل هو أكثر العناصر الهامة لتقييم مهارة الطلاقة القرائية لدى الطلبة. ويتم احتسابه عن طريق تسجيل عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة بشكلٍ صحيح (Walker & Stevens, 2017).

ويميل عدداً من معلمو مقرر لغتي إلى تدريب الطلبة على نصوص محددة ثم يتم حساب معدل قراءتهم؛ مما يتسبب في فقدان الاختبار إلى مصداقيته وينتج عنه درجات مُضللة يكون لها تأثير بشكلٍ كبير على التدخل فيما بعد. والأفضل أن يطلُب المعلم من الطلبة قراءة نُصوص متنوعة مناسبة لمستواهم الصفي، وبعد ذلك يتم حساب متوسط قراءتهم في الدقيقة بشكلٍ صحيح. وهُناك العديد من الطرق الملائمة لتدريب الطلبة تلك المهارة، ومنها: (أ) القراءة المستمرة والمتكررة لنفس الكلمات في وقت قصير؛ حتى يألفوا الكلمات. (ب) تبسيط النصوص وجعلها شيقة وممتعة؛ للرفع من دافعية الطلبة للقراءة. (ج) التركيز على ميول واهتمامات الطلبة، وإضافة القصص المسموعة والوسائط التعليمية الأخرى (Bursuck & Damer, 2015). أما دقة القراءة فتعني القراءة بأقل عدد من الأخطاء بالإضافة إلى الانتباه لخصائص النص المقروء من خلال إبراز الأحداث

بوتيرة صوتية مناسبة من حيث خفض الصوت، وعلوه عند الحاجة؛ ويقاس مدى دقة القراءة بمعدل الكلمات المقروءة بشكلٍ صحيح. ومن هذا المنطلق، يجب أن يتم تدريب الطلبة على القراءة بشكلٍ سريع للجمل السهلة بأصواتها، ومعانيها، وخفض سرعة قراءتهم للكلمات المعقدة صوتياً. أما آلية القراءة فتعني القراءة بأقل جُهد ممكن بشكلٍ خاص عند فك ترميز الكلمات الصعبة والمعقدة دون عناء، مما يتيح الفرصة للطلبة في التركيز على المعاني (Mercer, Mercer, & Pullen, 2014).

رابعاً- المفردات (Vocabulary)

يقصد بالمفردات (Vocabulary) هي مجموعة الأصوات التي تُكوّن وحدة كاملة مستقلة دالة بمفردها على معنى مُحدد، ويمكن إفرادها بالنطق، أو إدخالها، أو حذفها، أو استبدالها أثناء التواصل اللغوي (Spratt, 2013 King, & Bulat,). وتعني أيضاً الكلمات التي يستخدمها الطلبة للتعلّم والتواصل بفاعلية. وعليه، تُعد مهارة المفردات من مهارات القراءة المبكرة، فمن خلالها يقوم الطلبة ببناء قاموسهم الخاص بهم؛ الذي يتضمن كماً واسعاً من المفردات وذلك عن طريق التدريس المباشر (Direct Teaching)، أو عن طريق استنباط معاني المفردات عبر المحتوى القرائي (Deriving Vocabulary Meanings through Reading Content). لذلك فإن الطلبة يجب أن يتقدموا بمستوى المفردات التي تكون لديهم خلفية عنها، كما يجب التخطيط الجيد لمناهج الطلبة بالمراحل الدراسية المتقدمة، وبناء المفردات على أساس مخطط له يرتكز على تقدّم طبيعي يضمن بذلك إلى زيادة سعة المفردات لدى الطلبة (السويفي، 2017).

وعلى النقيض من ذلك، يُعدّ الفشل في اكتساب مهارة المفردات من العوامل التي تُسهم في تفاقم المشكلات القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، فمن السهل عليهم تخمين أو استنباط معاني المفردات وذلك من خلال المحتوى القرائي؛ إذا كان عدد المفردات غير المألوفة أو الجديدة قليلاً قياساً بعدد المفردات المألوفة في النص المقروء. ولا شك بأن عدد المفردات غير المألوفة أو الجديدة يسبب تأثير بشكل كبير في مهارات قرائية أخرى مثل الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي. ومما تقدم، فإن الطلبة الذين يُعانون من فقر حاد وواضح في المفردات، سيعانون كثيراً في التحصيل الأكاديمي لاحقاً، بالإضافة إلى تأثير ذلك على استيعابهم القرائي؛ وتتفاقم تلك المشكلة مع تقدمهم في السلّم الأكاديمي، إذ يزداد تعرضهم لمفردات ونصوص جديدة مما يُقلص استيعابهم للنصوص التي يتعرضون لها أو التي يقرؤنها. فالطلبة الذين يدخلون المدرسة ولديهم عدد محدود من المفردات سيكونون أكثر عرضة لخطر التأخر القرائي بالنسبة إلى أقرانهم الذين دخلوا المدرسة ولديهم كم أكبر من المفردات أو لديهم حصيلة لغوية جيدة نسبياً (Hougen & Smarrt, 2015).

خامساً- الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension)

يقصد بالاستيعاب القرائي (Reading Comprehension) هو عملية معرفية معقدة تتطلب من الطلبة القيام بالربط بين ما يعرفونه (المعرفة السابقة) وبين ما يقرؤونه (النص)، كما أنها عملية نشطة تُحتّم عليهم استخدام مهارات التفكير المعقدة العليا. ويُعد الاستيعاب القرائي الهدف الأسمى للقراءة ومن أكثر المشكلات شيوعاً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والمهارة التي تتطلب إتقان جميع المهارات السابقة قبل البدء بتنميتها والتركيز عليها (Walker & Stevens, 2017). وعليه، فإن أهمية مهارة الاستيعاب القرائي تنبع من أن الطلبة لا يحتاجون إلى القراءة كعملية آلية فحسب، بل يحتاجون إلى الفهم والإسهام في إعادة بناء المحتوى القرائي، بالإضافة إلى امتلاك استراتيجيات للاستيعاب القرائي، وطرح أسئلة خاصة بهم (مثل: ماذا؟ لماذا؟ كيف؟)، بالإضافة لطرح أسئلة خاصة بخصائص النصوص (مثل: ما موضوع النص؟، أو ما الفكرة الرئيسة؟)، وذلك من أجل استيعاب النص المقروء بشكل أفضل (Mather & Wendling, 2019).

فالطلبة الذين لديهم مهارة جيدة في الاستيعاب القرائي سيتكون لديهم بطبيعة الحال مهارات اتصال جيدة تتمثل في القدرة على قراءة الروايات، والكتب، والصحف، والمجلات؛ وكذلك القدرة على فهم وتذكر ما يقرؤونه؛ بالإضافة إلى امتلاكهم القدرة على التواصل بشكل أكثر فعّالية مع ما يتم تعلُّمه من خلال القراءة؛ وأيضاً قدرتهم على إعطاء النص المقروء معاني أكثر بشكل أعمق (Mather, Goldstein, & Eklund, 2015). كما أشار (Gilakjani & Ahmadi ،2011) إلى أن مهارة الاستيعاب القرائي هي الأكثر تعقيداً من بين مهارات القراءة الأخرى؛ لأنها تعتمد على جميع مهارات القراءة السابقة، فضلاً عن كونها بحد ذاتها تشتمل على عدد من المهارات الفرعية التي يجب على الطلبة إتقانها، ومن ضمنها: (أ) الإدراك الحسي (Perception) ويُقصد به ترميز الكلمات المقروءة، وتحويلها إلى ألفاظ، وتخزينها في الذاكرة. (ب) تمثيل المعنى (Representation of Meaning) ويُقصد به البحث في الذاكرة عن معانٍ تشابه الألفاظ المقروءة. (ج) الاستخدام والتوظيف (Utilization) ويقصد به ربط معاني النص المقروء بالخبرات السابقة. وغالباً ما يحاول بعض المعلمين غير المؤهلين القفز إلى إكساب الطلبة مهارة الاستيعاب القرائي دون التركيز على بقية المهارات القرائية المبكرة التي تُعد متطلبات سابقة لها. وبناءً على ذلك، يُمكن تلخيص أهم مشكلات الاستيعاب القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يلي: (أ) عدم قدرتهم على الإجابة عن أسئلة محددة في النص القرائي لضعفهم في تحديد الفكرة الرئيسة للنص، و (ب) عدم قدرتهم على تحديد العناوين الرئيسة وتسلسل الأحداث والأفكار في النص القرائي، و (ج) عدم قدرتهم على فهم المعاني الواردة في النص، و (د) عدم قدرتهم على الاستنتاج والتنبؤ وإبداء آراءهم فيما يقرؤونه (الوقفي، 2008).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

المُشكلات القرائية الشائعة لدى لطلبة ذوي صعوبات التعلّم

تُعد المُشكلات القرائية أكثر أنماط المشكلات شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تُشكل حوالي (80%) من مجموع صعوبات التعلم، الأمر الذي يُؤكد ضرورة الوقوف على هذه المشكلات ومعالجتها، بدءاً من التعرّف على العلامات المبكرة لوجودها لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية (Denton & Alotaiba, 2011). ومن هذا المنطلق، فقد بينت نتائج الدراسات والاختبارات التي تم تطبيقها على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ظهور العديد من المشكلات القرائية التي تظهر على أشكال متنوعة، ذكرها كلاً من البطاينة وآخرون، 2019؛ القمش، 2017؛ بطرس، 2017؛ Tibi & Kirby, 2018 وهي كالتالي:

1. الحذف (Deletion): وفيه يميل الطالب إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة، أو حذف كلمة كاملة من الجملة.
2. الإضافة (Insertion): وفيه يضيف الطالب بعض الكلمات إلى النص المقروء أو إضافة بعض الحروف أو المقاطع إلى الكلمة المقروءة.
3. الإبدال (Substitution): وفيه يقوم الطالب بإبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أُخرى قد تحمل نفس المعنى.
4. التكرار (Repetition): وفيه يُكرر الطالب الكلمات أو الجمل عندما تصادفه كلمات صعبة بعدها؛ كأن يقرأ الطالب جملة (ذهبت إلى المزرعة) فيقوم بتكرار عبارة (ذهبت إلى) عدة مرات دون أن يُكّملها لعدم قدرته على قراءة كلمة (المزرعة).
5. الأخطاء العكسية (Reversal Errors): وفيه يقرأ الطالب الكلمة بطريقة عكسية من نهايتها بدلاً من بدايتها.

الدراسات السابقة

تناول الباحثان الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وفيما يلي استعراض لأبرز هذه الدراسات.

تُعد ظاهرة ضعف الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهارات الأكاديمية، في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية، من القضايا التي باتت تؤرق الاخصائيين والباحثين؛ حيث أجرى البيشي (2016) دراسة هدفت إلى

الكشف عن مشكلات القراءة والكتابة الشائعة لدى طلبة الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. كما هدفت إلى استقصاء أثر متغيري (المؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي) في درجة تقديرات المعلمين والمعلمات لأسباب الضعف القرائي والكتابي لدى الطلبة، وتقديم مقترحات وإجراءات لمعالجة أسباب تدني مستوى مهارتي القراءة والكتابة لديهم. وتمثلت عينة الدراسة من (160) معلماً ومعلمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث قام الباحث بإعداد استبانة موجه للمعلمين والمعلمات وتكونت في صورتها النهائية من (42) عبارة توزعت على أربعة محاور (المعلم، والطالب، وطبيعة اللغة العربية ومنهاجها الدراسي، وطرائق التدريس)، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الأسباب لمشكلات القراءة والكتابة الشائعة لدى طلبة الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. حيث جاءت الأسباب التي تعود لمحور الطالب بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.96)، تلتها الأسباب التي تعود لمحور طرائق التدريس بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.90)، ثم جاءت الأسباب التي تعود لمحور المعلم بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.65)، وأخيراً جاءت الأسباب التي تعود إلى محور طبيعة اللغة العربية ومناهجها الدراسي بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.57).

وفي ذات السياق، جاءت دراسة السلامة (2017) والتي هدفت إلى معرفة المشكلات الشائعة التي تواجه طلبة المرحلة الابتدائية في تعلّم مهارتي القراءة والكتابة في دولة الأردن من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية. وتكونت عينة الدراسة من (37) معلماً و(41) معلمة، الذين يُدرسون طلبة المرحلة الابتدائية التابعين لمديرية التربية بقصبة المفرق. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بالدراسة، حيث أعدَّ الباحث أداة الدراسة؛ وهي عبارة عن استبانة لقياس هدف الدراسة، وتكونت فقرات الاستبانة بصورتها النهائية من (38) عبارة موزعة ضمن محور واحد يَقيس المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالقراءة والكتابة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تُعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث بدلالة إحصائية بلغت (0.003)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي بدلالة إحصائية بلغت (0.76)، وعدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لأثر الخبرة التدريسية بدلالة إحصائية بلغت (0.62).

وفي إطار السعي للوقوف على الأسباب المؤدية لمشكلات القراءة، أجرى زاير وآخرون (2017) دراسة هدفت إلى معرفة أسباب مشكلات القراءة الشائعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في مديرية تربية بمحافظة الأنبار بجمهورية العراق. واشتملت عينة الدراسة (150) معلماً

ومعلمة؛ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). وتمثلت أداة الدراسة على استبانة وتكونت فقرات الاستبانة بصورتها النهائية من (28) عبارة موزعة على محور واحد. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الأسباب التي تؤدي إلى المشكلات في القراءة لدى الطلبة تبعاً لتقديرات المعلمين والمعلمات كانت على الترتيب التصاعدي الآتي: (1) ازدحام الصفوف بالطلبة يؤدي إلى ضعفهم بالقراءة. (2) عدم توفر الوسائل التعليمية والأجهزة الحديثة يؤدي إلى الضعف في القراءة لدى الطلبة. (3) الوضع الاجتماعي المتدني للأسرة يدفع الطلبة إلى عدم الاهتمام بالقراءة. (4) ارتفاع نِصاب المعلم من الحصص يؤثر في الضعف في القراءة لدى الطلبة. (5) عدم إلمام المعلمين بالنظريات التربوية الحديثة يُؤدي إلى الضعف في القراءة. حيث كان التقييم النسبي لاستبانة هذه الدراسة بشكلٍ عام بمستوى متوسط حسابي بلغ (3.35). وفي ضوء النتائج خرجت هذه الدراسة بعدة توصيات ومقترحات، ومن أهمها: توفير الجو أو البيئة المدرسية المناسبة التي من شأنها زيادة دافعية الطلبة، ومضاعفة مستوى انتمائهم للمدرسة، ومضاعفة اهتمام أولياء أمور الطلبة بمشكلات أبنائهم ومتابعتهم أولاً بأول.

وفي إطار الجهود المبذولة لتقديم سبل العلاج للضعف القرائي، والتعرّف على المشكلات القرائية التي يُعاني منها الطلبة في المرحلة الابتدائية، أجرى البطوش (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات الشائعة في تعلم مهارة القراءة من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية الأهلية بمدينة حائل وتقديم سُبل العلاج لها من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (206) معلماً ومعلمة في الصفوف الأولية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة مكونة من (36) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، بالإضافة إلى سؤال مفتوح وُجّهَ لعينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات استجابات المعلمين على فقرات المقياس ككل كانت متوسطة حسب المقاييس الإحصائية المُتبعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.53). كما أظهرت النتائج أن أبرز مشكلات تعلم القراءة تمثلت في الآتي: إيجاد صعوبة في نطق الكلمات الصعبة، وتكرار الخطأ في القراءة أكثر من مرة، والظُهور بشكلٍ عبوس ومتململ أثناء القراءة، وفقد سيطرة الطالب على أعصابه. كما تبين من السؤال المفتوح حصول عبارة التركيز على موضوع القراءة بإسناد تدريس الطلبة في الصفوف الأولية إلى مدرسين متخصصين وبنسبة (44%). كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، والخبرة التدريسية).

ولأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يكونون غير قادرين على إتقان مهارة الفهم القرائي، أجرى (Hicks, 2018) دراسة استهدفت قياس فعالية برامج التدخّل في القراءة سعياً لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم

كيفية تطبيق استراتيجيات مهارة الفهم القرائي من أجل تحسين فهمهم للنص المقروء، وتحسين درجات تحصيل القراءة لطلبة المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات تعلّم القراءة. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي (مجموعتي تدخل)، وتكونت العينة من (46) طالباً من طلبة المرحلة المتوسطة في ضواحي المنطقة الجنوبية الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تحصيل الطلبة المشاركين؛ مما يدُل على تحسّن مستوى القراءة لدى الطلبة بعد المشاركة في تدخلات القراءة المستهدفة.

ولكون القراءة تحتل المركز الأول في هرم تعلّم المهارات والقدرات اللغوية، إلا أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تعلّم القراءة، حيث قدم العجمي والبلوشية (2020) دراسة هدفت إلى: (1) التعرف على درجة شيوع مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة شمال الباطنة التعليمية بسلطنة عمان من وجهة نظر معلماتهن، و(2) الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهن بخصوص مظاهر الضعف القرائي لدى الطلبة تُعزى إلى متغير الولاية. ولتحقيق هدفي الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، وعددهن (1400) معلمة، أما عينة الدراسة النهائية التي تم اختيارها بالتقنية العشوائية البسيطة فقد بلغت (560) معلمة. وتم إعداد أداة الدراسة التي تمثلت في الاستبانة، وقد تضمنت ثلاثة محاور: (1) مظاهر متعلقة بقراءة الحروف، و(2) مظاهر متعلقة بقراءة الكلمات، و(3) مظاهر متعلقة بقراءة الجمل. وبعد إيجاد صدق الأداة بواسطة صدق المحكمين، وإيجاد درجة الثبات التي بلغت (0.924)، فقد تم تطبيقها على العينة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة شيوع مظاهر الضعف القرائي لدى الطلبة جاءت بدرجة ضعيفة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات المعلمات حول مظاهر الضعف القرائي لدى الطلبة تبعاً لمتغير الولاية. ومن أبرز توصيات هذه الدراسة: ضرورة اتخاذ التدابير الفنية والإدارية الكفيلة بالحفاظ على مستوى الأداء القرائي للطلبة، ومن مقترحاتها: إجراء دراسات أُخرى بهدف اكتشاف مزيد من الحقائق العلمية عن ظاهرة الضعف القرائي.

وإيماناً بحق الطلبة ذوي صعوبات التعلم في السعي لتحسين القصور الأكاديمي لديهم، أجرى حساني (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب مشكلات القراءة والكتابة الشائعة لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. وبلغ عدد عينة الدراسة النهائية (102) من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من إدارة تعليم محايل عسير. واستخدم الباحث المنهج الوصفي،

حيث قام بإعداد استبانة تضمنت (43) عبارة موزعة على سبعة محاور. وأظهرت نتائج الدراسة أن أسباب مشكلات القراءة والكتابة المتعلقة بالطالب جاءت أولاً بمتوسط حسابي بلغ (4.40)، تلتها الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسية بمتوسط حسابي بلغ (4.36)، ثم الأسباب المتعلقة بالأسرة والمجتمع وبلغ متوسطها الحسابي (4.23)، وتلتها الأسباب المتعلقة بالنظام التعليمي وبلغ متوسطها الحسابي (4.13)، ثم الأسباب المتعلقة بالكتاب المقرر بمتوسط حسابي هو (3.88)، وتلتها الأسباب المتعلقة بالمعلم وبلغ متوسطها الحسابي (3.84)، وأخيراً جاءت الأسباب المتعلقة بالمشرف التربوي وبلغ متوسطها الحسابي (3.83).

ومما سبق استعراضه من الدراسات، تظهر أهمية علاج مشكلات القراءة، وأن هذا العلاج يتطلب بالضرورة تقييماً لهذه المشكلات بهدف تحديدها وعلاجها؛ ومن هذا المنطلق، أجرى الزهراني (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على تقييم صعوبات القراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة جدة. وتكونت العينة النهائية للدراسة من (86) معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية؛ حيث (29) من المعلمين، و (57) من المعلمات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحديد مظاهر صعوبات القراءة من خلال أداة الدراسة (الاستبانة)، والتي تضمنت ثلاثة محاور. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المظاهر التي تتعلق بالتهجئة جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.34)، بينما جاءت للمظاهر التي تتعلق بالقراءة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.27)، وبلغ المتوسط الحسابي لمظاهر صعوبات القراءة ككل (2.29). كما أظهرت النتائج أن أبرز مظاهر الصعوبات في محور القراءة لدى طلبة الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات هي "القراءة ببطء" وبمتوسط حسابي بلغ (2.55)، وجاءت أبرز المظاهر في محور التهجئة بـ "ضعف القدرة على التمييز بين النون والتنوين" وبمتوسط حسابي بلغ (2.48). كما أشارت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لمتغير الجنس ، لصالح المعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ في حين لم يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بالدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بإعداد برامج علاجية تُسهم في تحسين مستوى القراءة وعلاج مظاهر صعوبات القراءة، في ضوء ما أشارت إليه نتائج هذه الدراسة.

ولأن المشكلات القرائية لا تقتصر على المرحلة الابتدائية فحسب، بل يمتد أثرها إلى المرحلة التي تليها، ففي دراسة أُجريت على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة من قبل الحساني والفارسي (2020) سعت إلى التَّعرُّف على مشكلات القراءة والكتابة الشائعة لدى هؤلاء الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في التعليم العام بمحافظة جدة. كما هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على الفروق بين آراء المعلمين بناءً على متغيّري الدراسة (الجنس، والخبرة التدريسية). وبلغ عدد أفراد العينة النهائية المشاركة في الدراسة (114)

معلماً ومعلمة من معلمو اللغة العربية المنسوبين للمدارس المتوسطة المُلحق بها برامج لصعوبات التَّعلُّم. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، حيث طوّرا استبانة مكوّنة من (15) عبارة، وتُضمنت محور واحد يَقيس المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالقراءة والكتابة لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو اللغة العربية وذلك لمعرفة آراءهم ووجهة نظرهم. وأظهرت نتائج الدراسة متوسطاً حسابياً عاماً مرتفعاً جداً لفقرات الاستبانة بلغ (3.34)، بينما لم تُظّهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف آراء المعلمين حول المشكلات الأكاديمية التي تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة تُعزى لمتغيري الدراسة.

وفي سياق مشابه عن تأثير المشكلات الأكاديمية على الطلبة في المراحل الدراسية المتتالية، حيث أن مشكلات القراءة تؤثر بلا شك على المهارات اللغوية الأُخرى مثل الكتابة؛ جاءت دراسة Farooq, Uzair-Ul-Hassan, & Wahid, 2012) والتي سعت إلى تحديد صعوبات الكتابة الأكثر شيوعاً لطلبة المرحلة الثانوية في دولة باكستان، ودراسة العلاقة بين صعوبات الكتابة والقراءة. وتكونت عينة الدراسة النهائية من (245) طالباً وطالبة بالصف الثالث الثانوي في المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحثون بالدراسة استبانة كمقياس لتحديد هذه الصعوبات؛ حيث تكون هذا المقياس من (24) عبارة متعلقة بالآتي: المفردات، والتهجئة، ومشكلات القواعد، وعلامات الترقيم، والبلاغة، والتعبير الكتابي. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة يواجهون الكثير من الصعوبات في الكتابة والتي لا يمكن فصلها عن صعوبات القراءة؛ وذلك بسبب نقص الحصيلة اللغوية، وعدم القدرة على فهم القواعد النحوية، والقراءة الصحيحة، واستخدام علامات الترقيم، والذي يؤثر بدوره في التعبير الكتابي.

ونظراً لارتباط تدني التحصيل الدراسي بالضعف القرائي، جاءت دراسة الكلباني (2020) للتعرف على أساب التدني في التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمحافظة الوسطى بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ومديرو المدارس وتقديم المقترحات العلاجية لعلاج الضعف القرائي والكتابي لدى الطلبة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وتضمنت عينة الدراسة (15) مديراً و (55) معلماً ومعلمة؛ وتم توزيع الاستبانات عليهم بهدف جمع البيانات اللازمة لتحقيق الأهداف التي تسعى الدراسة للتوصل إليها. وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج، ومن أهمها ما يلي: إن من أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الابتدائية الإهمال الأسري لدى البعض، وعدم متابعة الطلبة وترك العبء على المعلم، وانصراف بعض الطلبة عن لغتهم الأم، وقلق الطلبة من الاختبارات البسيطة التي يقوم بها المعلم في الصف الدراسي. ومن المقترحات التي قدمتها الدراسة لعلاج الضعف القرائي والكتابي

لدى الطلبة ما يلي: التعاون المشترك بين البيت والمدرسة، وضرورة التواصل المستمر لمعرفة المستوى الحقيقي للطلبة أولاً بأول، واستخدام التعليم القائم على النشاط والحركة بصورة مستمرة، وإشراك الطلبة ذو التحصيل الدراسي المنخفض في التفاعل بالحصة الدراسية.

وإيماناً بالدور الفعّال للاستراتيجيات التعليمية في تحسين المهارات القرائية، أجرى حميدة (2021) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي من خلال استراتيجية بنائية مقترحة. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلبة الصف الثالث الابتدائي والبالغ عددهم (30) طالباً. وتم اجراء اختبار قبلي وبعدي على المجموعة التجريبية والضابطة لمعرفة فعالية الاستراتيجية البنائية في تنمية الطلاقة القرائية. وأثبتت نتائج الدراسة بعد تطبيق الاختبار البعدي ارتفاع متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة؛ مما يُؤكد فاعلية استخدام الاستراتيجية البنائية المقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وفي جانب معرفة مدى إلمام المعلمين في تقييم المشكلات القرائية، أجرى (Virinkoski, Lerkkanen, Eklund, & Aro, 2022) دراسة استهدفت فحص ممارسات تقييم المعلمين لمهارات القراءة من أجل قياس دقة تقييماتهم فيما يتعلق بطلاقة القراءة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي ومهارات الفهم القرائي مقارنة بنتائج اختبارات الطلبة، وكذلك لتحليل مدى دقة تحديد المعلمين للطلبة ذوي الأداء المنخفض. وتكونت عينة الدراسة النهائية من (29) معلم ومعلمة. واستخدم الباحثون المنهج النوعي (الملاحظة، والمقابلة) في هذه الدراسة، تم اجراء اختبار طلاقة الطلبة في القراءة ومهارات الفهم القرائي باستخدام اختبار إتقان قراءة الكلمات (بطارية اختبار القراءة الفنلندية للمدارس الابتدائية) ويتألف من (80) صورة، وتحت كل صورة أربع كلمات متشابهة صوتياً؛ ويتم توجيه الطلبة إلى قراءتها بصمت والربط بين الصورة والكلمة الصحيحة المطابقة لغوياً عن طريق رسم خط، واختبار طلاقة قراءة الجملة. وتضمنت تقييمات المعلمين لطلاقة الطلبة في القراءة ومهارات الفهم القرائي مقياس تقييم من ثلاث نقاط: مشكلات واضحة، ومشكلات بسيطة، عدم وجود مشكلات في القراءة. وأشارت نتائج هذه الدراسة أن من أهم ممارسات التقييم التي يستخدمها المعلمين لمهارات للقراءة هي الملاحظات والمناقشات مع الطلبة أو زملاء المعلمين أو أولياء الأمور؛ ولكن التقييمات التي اعتمدت على الملاحظة فقط كانت غير دقيقة في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي.

التعليق على الدراسات السابقة

الهدف العام للدراسة: اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف العام وهو التعرف على أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن جميع الدراسات السابقة، حيث إن الدراسات السابقة تناولت مشكلات القراءة والكتابة بشكل عام، ولم تتناول مشكلات مكونات القراءة بالتحديد.

عينة الدراسة: اتفقت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في عينتها؛ حيث تم تطبيق أغلب الدراسات السابقة على عينة من المعلمين والمعلمات باستثناء دراسة كلاً من حساني (2020) والتي اقتصرت عينتها على المعلمين فقط، ودراسة العجمي والبلوشية (2020) والتي اقتصرت على المعلمات فقط. واختلفت مع دراسة حميدة (2021) والتي تكونت عينتها من طلبة المرحلة الابتدائية، ودراسة (Hicks, 2018) التي تكونت عينتها من طلبة المرحلة المتوسطة، ودراسة (Farooq, et al., 2012) والتي تكونت عينتها من طلبة المرحلة الثانوية.

المنهجية البحثية: اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج البحثي المُستخدم؛ حيث وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، واتفقت أيضاً في أداة القياس حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، باستثناء دراسة (Hicks, 2018) والتي استخدمت المنهج شبه التجريبي، ودراسة حميدة (2021) التي استخدمت المنهج التجريبي، ودراسة (Virinkoski, et al., 2022) والتي استخدمت المنهج النوعي، وذلك باستخدام أدوات أخرى كالمقابلة والملاحظة.

المرحلة الدراسية: اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في التركيز على المرحلة الابتدائية، باستثناء دراسة زاير وآخرون (2017)، ودراسة الحساني والفارسي (2020)، ودراسة (Hicks, 2018)، حيث ركزت جميعها على المرحلة المتوسطة. ودراسة (Farooq, et al., 2012) حيث ركزت على المرحلة الثانوية.

وبناءً على ما تم استعراضه من الدراسات السابقة يتضح لنا ما سوف تضيفه الدراسة الحالية، وذلك من خلال الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة، حيث إن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في كونها تهدف إلى التعرف على أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة.

منهجية الدراسة

فرضت الدراسة الحالية في ضوء أهدافها، وتساؤلاتها استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ كونه يتلاءم مع طبيعة الدراسة ومشكلتها وأهدافها؛ إذ يُعد من المناهج الرئيسية التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية، والتربوية، والاجتماعية؛ التي تعطي وصّفاً دقيقاً للظاهرة (موضوع الدراسة)، ودراستها بواقعية (التائب، 2018).

مجتمع وعينة الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة كافة معلمي ومعلمات لغتي في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بإدارات التعليم في منطقة مكة المكرمة (وتشتمل على الإدارات العامة للتعليم بكلاً من المحافظات التالية: جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث). وتكونت العينة الكلية للدراسة من (259) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة، وقد تم تقسيمها إلى قسمين:

أ- المشاركون في الدراسة الاستطلاعية. بلغ عدد المشاركين في البحث الاستطلاعي (35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة، وتم استخدام تلك العينة في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالية والمتمثلة في استبانة للكشف عن أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ب- المشاركون في الدراسة الأساسية. بلغ عدد المشاركين في البحث الأساسي (224) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة.

أداة الدراسة

اشتملت الاستبانة على قسمين رئيسيين، وهما كالتالي:

1. القسم الأول: التعرف على البيانات الشخصية والديموغرافية للمستجيبين على الاستبانة، واشتملت على متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، مكان العمل).
2. القسم الثاني: وهو القسم الذي يكشف عن أبرز المشكلات شيوعاً في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء تدريسهم؛ واشتمل على أبعاد الدراسة، حيث تكون من (36) عبارة توزعت على خمسة أبعاد.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

الخصائص السيكومترية للاستبانة

أولاً- صدق الأداة: تم حساب صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

أ- صدق المحكمين. تم حساب صدق الاستبانة في البداية باستخدام الصدق الظاهري – أو ما يعرف بصدق(المحكمين) – من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة بمجال التربية الخاصة، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، لمراجعتها وتحكيمها. والجدول رقم (1) يوضح نسب اتفاق المحكمين على جوانب التحكيم. ويتضح من الجدول رقم (1) أن نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم تراوحت ما بين (80 % - 100%) وكان متوسط نسبة الاتفاق (90%) وهي نسبة اتفاق عالية؛ مما يدعو إلى الثقة في صلاحية الاستبانة لقياس ما تهدف إليه. وقد أشار بعض المحكمين بتعديل صياغة بعض العبارات وقد راع الباحثان ذلك، ويتضح ذلك من الجدول رقم (2).

جدول رقم (1): نسب الاتفاق بين المحكمين على الاستبانة (ن = 10) محكمين

م	عناصر التحكيم	عدد المحكمين الموافقين	نسب الاتفاق
1	مدى ارتباط العبارة بالبُعد	9	%90
2	مدى وضوح لغة العبارة	8	%80
3	مدى سلامة الصياغة اللغوية للعبارة	10	%100
	متوسط نسب الاتفاق بين المحكمين		%90

جدول رقم (2): بعض عبارات الاستبانة قبل التعديل وبعده

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
20	يعاني الطالب/ة من قلة المفردات في الحصيلة اللغوية وتكون أقل من أقرانهم بشكل ملحوظ.	يفتقر الطالب/ـــة إلى الحصيلة اللغوية للمفردات مقارنة بأقراز/ها بشكل ملحوظ.
28	يعجز الطالب/ـــة في نطق الجملة في صورة مكتملة المعنى.	يقرأ الطالب/ة بطريقة سريعة وغير واضحة.

ب- صدق المقارنة الطرفية. كما قام الباحثان بحساب صدق الاستبانة باستخدام صدق المقارنة الطرفية، مستخدماً اختبار مان – ويتني (Mann–Whitney U test) لمعرفة مدى دلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة من العينة الاستطلاعية. حيث قام الباحثان بترتيب درجات عينة البحث الاستطلاعية (35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة من خارج عينة البحث الأساسية، على الاستبانة ترتيباً تنازلياً، ثم تم المقارنة بين (27%) من الحاصلين على أعلى الدرجات، و(27%) من الحاصلين على أقل الدرجات باستخدام اختبار مان ويتني؛ كما هو موضح بالجدول رقم (3).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بالنسبة لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها، حيث بلغت على الترتيب (-3.141)، (-3.169)، (-3.173)، (-3.213)، (-3.162)، (-3.137)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المنخفضين والمرتفعين في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لصالح المرتفعين. وهذا يدل على أن الاستبانة لها قدرة تمييزية في التمييز بين المنخفضين والمرتفعين في تحديد المشكلات على الاستبانة، مما يدعو إلى الثقة في صدق الاستبانة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في الاستبانة، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي للمرتفعين في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية أعلى من المتوسط الحسابي للمنخفضين فيها؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية للاستبانة لصالح المرتفعين، وهذا يُعد مؤشراً على الصدق التمييزي للاستبانة. والشكل البياني رقم (2) يوضح المتوسطات الحسابية لمجموعتي المرتفعين والمنخفضين في الاستبانة. ويتضح من الشكل رقم (2) أن المتوسط الحسابي لمجموعة المرتفعين أعلى من المتوسط الحسابي لمجموعة المنخفضين في الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة.

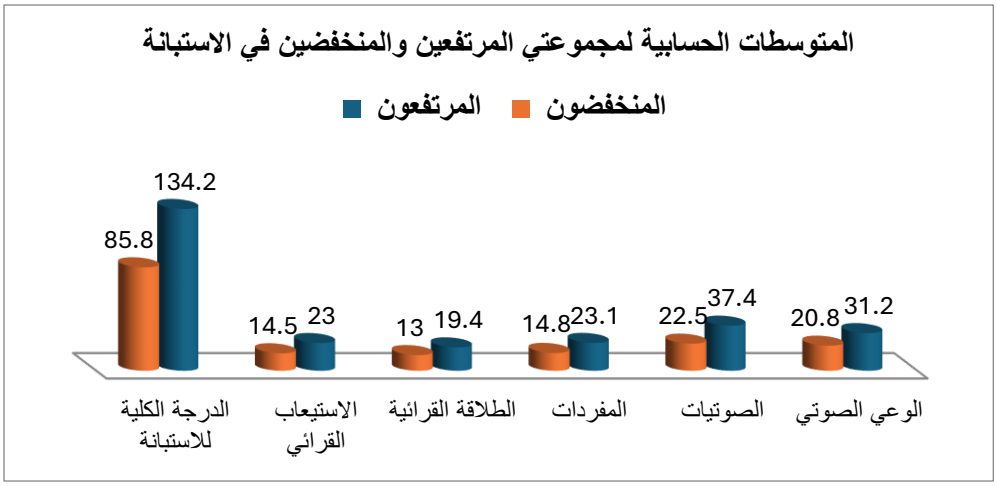
جدول رقم (3): نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المرتفعين والمنخفضين على الاستبانة

المتغير	البيان المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل (U)	قيمة (Z)	قيمة الدلالة
الوعي الصوتي	المرتفعون	9	11.00	77.00	.000	3.141-	.002
	المنخفضون	9	4.00	28.00			
الصوتيات	المرتفعون	9	11.00	77.00	.000	3.169-	.002
	المنخفضون	9	4.00	28.00			
المفردات	المرتفعون	9	11.00	77.00	.000	3.173-	.002
	المنخفضون	9	4.00	28.00			
الطلاقة القرائية	المرتفعون	9	11.00	77.00	.000	3.213-	.001
	المنخفضون	9	4.00	28.00			
الاستيعاب القرائي	المرتفعون	9	11.00	77.00	.000	3.162-	.002
	المنخفضون	9	4.00	28.00			
الدرجة الكلية للاستبانة	المرتفعون	9	11.00	77.00	.000	3.137-	.002
	المنخفضون	9	4.00	28.00			

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية للاستبانة

م	الأبعاد	المرتفعون على الاستبانة		المنخفضون على الاستبانة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الوعي الصوتي	31.285	2.870	20.857	3.891
2	الصوتيات	37.428	2.149	22.571	4.429
3	المفردات	23.142	1.214	14.857	2.794
4	الطلاقة القرائية	19.428	.975	13.000	1.825
5	الاستيعاب القرائي	23.000	1.414	14.571	2.572
الدرجة الكلية للاستبانة		134.285	4.386	85.857	12.415



شكل رقم (2): المتوسطات الحسابية لمجموعتي المرتفعين والمنخفضين في الاستبانة

ت- الصدق الذاتي للاستبانة. بعد تحكيم الاستبانة قام الباحثان بتطبيقها ميدانياً، وعلى بيانات العينة الاستطلاعية والمكونة من (35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة، وتم حساب الصدق الذاتي لها عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات. وكانت درجة الصدق الذاتي كما هي موضحة بالجدول رقم (5). ويتضح من الجدول رقم (5) أن قيم الجذر التربيعي لمعامل الثبات تراوحت ما بين (0.904 - 0.980) وهي بذلك تقترب من الواحد الصحيح، وهو ما يؤكد صدق الاستبانة.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

ثانياً- حساب الاتساق الداخلي

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة. والجدول رقم (6) يوضح حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (5): يوضح الصدق الذاتي للاستبانة (ن = 35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة

م	الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة	معامل الثبات	الجذر التربيعي لمعامل الثبات (الصدق الذاتي)
1	الوعي الصوتي	.850	.921
2	الصوتيات	.902	.949
3	المفردات	.868	.898
4	الطلاقة القرائية	.818	.904
5	الاستيعاب القرائي	.898	.947
	الدرجة الكلية للاستبانة	.961	.980

جدول رقم (6): حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (ن= 35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة

الوعي الصوتي		الصوتيات		المفردات		الطلاقة القرائية		الاستيعاب القرائي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	** 779.0	10	** 570.0	20	** 829.0	26	** 708.0	31	** 831.0
2	** 655.0	11	** 876.0	21	** 644.0	27	** 824.0	32	** 711.0
3	** 608.0	12	**0.639	22	** 851.0	28	** 591.0	33	** 851.0
4	** 653.0	13	** 640.0	23	** 719.0	29	** 840.0	34	** 782.0
5	** 451.0	14	** 844.0	24	** 870.0	30	** 827.0	35	** 900.0
6	** 709.0	15	** 806.0	25	** 756.0			36	**0.837
7	** 772.0	16	** 851.0						
8	** 733.0	17	** 764.0						
9	** 764.0	18	** 715.0						
		19	** 555.0						

**: دالة عند مستوى (0.01)، *: دالة عند مستوى (0.05)

ثالثاً- الثبات

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحثان معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات الاستبانة وذلك بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة، والجدول رقم (7) يوضح حساب معاملات الثبات لكل بُعد من

أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية. ويتضح من الجدول رقم (7) أن معامل الثبات العام لأبعاد الاستبانة مرتفع حيث بلغ (.961) لإجمالي فقرات الاستبانة، فيما يتراوح ثبات الأبعاد ما بين (0.818) كحد أدنى و (0.902) كحد أعلى، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

جدول رقم (7): حساب معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية (ن = 35) من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة

م	الأبعاد والدرجة الكلية	عدد المفردات	معامل الثبات
1	الوعي الصوتي	9	.850
2	الصوتيات	10	.902
3	المفردات	6	.868
4	الطلاقة القرائية	5	.818
5	الاستيعاب القرائي	6	.898
	الدرجة الكلية للاستبانة	36	.961

أساليب المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي كالآتي:

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient). لقياس الارتباط بين أبعاد الاستبانة وإجمالي الاستبانة وذلك للتحقق من (الاتساق الداخلي) للاستبانة.
2. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient). لحساب ثبات الاستبانة.
3. اختبار مان ويتني (Mann–Whitney U test). لمعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة من المرتفعين والمنخفضين على الاستبانة (صدق المقارنة الطرفية)، وكذلك لمعرفة الفروق بين استجابات العينة وفقاً لمتغيري الدراسة: الجنس والمؤهل العلمي.
4. التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentages). حيث تعتبر النسبة المئوية أكثر تعبيراً عن الأرقام الخام.
5. المتوسطات الحسابية (Means) والانحرافات المعيارية (Standard Deviations). وذلك للإجابة عن السؤال الأول.

6. اختبار كولموجروف – سميرنوف (Kolmogorov – Smirnov). وذلك للتأكد من التوزيع الاعتدالي للدرجات.
7. اختبار ليفين (Levene test). وذلك للتأكد من تجانس البيانات.
8. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA). لمعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة.
9. اختبار شيفيه (Scheffe's test). لتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات لتحديد اتجاه الفروق في بُعد الوعي الصوتي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
10. اختبار كروسكال والس (Kruskal–Wallis test). لمعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة بالنسبة لمتغير مكان العمل.

النتائج والمناقشة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

ونصه: "ما أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة؟"

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي العام والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة على الاستبانة. وأيضاً تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد هذه الاستبانة، والجدول رقم (8) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (8): حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجمالي العام للاستبانة (ن = 224) معلم ومعلمة

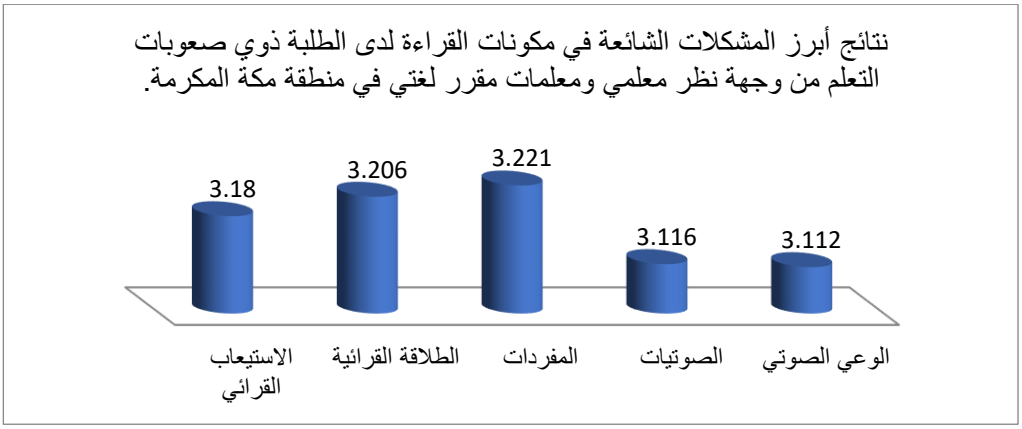
م	الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	الوعي الصوتي	3.112	.603	متوسطة	5
2	الصوتيات	3.116	.619	متوسطة	4
3	المفردات	3.221	.630	متوسطة	1
4	الطلاقة القرائية	3.206	.637	متوسطة	2
5	الاستيعاب القرائي	3.180	.666	متوسطة	3
	الإجمالي العام للاستبانة	3.155	.567	متوسطة	----

وتشير نتائج الجدول رقم (8) إلى أن أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة بشكل إجمالي جاءت بمستوى

موافقة (متوسطة) بمتوسط حسابي عام (3.155)، وانحراف معياري (.567). والذي ينم عن وجود تلك المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة بمستوى موافقة (متوسطة) حسب آراء معلمي ومعلمات مقرر لغتي بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة. وهذا ما يدعو الباحثان إلى تفسير تلك النتيجة وتأويلها بالقصور الفعلي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مكونات القراءة، وهذا ما أكدته دراسة البطوش (2018) التي أظهرت نتائجها أن متوسطات استجابات المعلمين على فقرات المقياس ككل كانت (متوسطة) حسب المقاييس الإحصائية المتبعة. في المقابل، اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العجمي والبلوشية (2020) والتي كشفت نتائجها بمستوى موافقة (ضعيفة) حسب وجهة نظر المعلمين والمعلمات لأبرز المشكلات القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ومن الممكن أن يُستنتج من خلال هذه النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف عام في جميع مكونات القراءة الخمسة. ويعزو الباحثان ذلك لكون القراءة عملية فكرية معقدة بطبيعتها، بالإضافة إلى أنها تُشكل صعوبة ومشكلة جسيمة عند معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وهذا ما أشار إليه أبو نيان (2021) كونها المحور الأساسي والرئيس، والبؤرة التي تنبع وتتسع منها صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة. في المقابل، أشار (Cortiella & Horowitz, 2014) إلى أن الطلبة الذين يُعانون من مشكلات القراءة يُشكلون نسبة جداً كبيرة من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكلٍ عام، وذلك بنسبة تتراوح ما بين (85% إلى 90%) منهم؛ وهذا ما يدعو الباحثان إلى تبرير وتأكيد ذلك بالقصور الفعلي والتدني الواضح لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة؛ مما ينبغي أن يلفت انتباه معلمي ومعلمات مقرر لغتي لاكتشاف هذا القصور والتدني في مهارات القراءة.

وأما على مستوى الأبعاد الفرعية الخاصة بأبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة فقد جاء بُعد المفردات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.221)، وانحراف معياري (0.630)، يليه بُعد الطلاقة القرائية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.206)، وانحراف معياري (0.637)، بينما يأتي بُعد الاستيعاب القرائي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.180)، وانحراف معياري (0.666)، يليه بُعد الصوتيات في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.116)، وانحراف معياري (0.619)، يليه بُعد الوعي الصوتي في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.112)، وانحراف معياري (0.603). ويوضح الشكل البياني رقم (3) النتائج الخاصة بأبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة.



شكل رقم (3): ترتيب نتائج أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

ونصه: هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

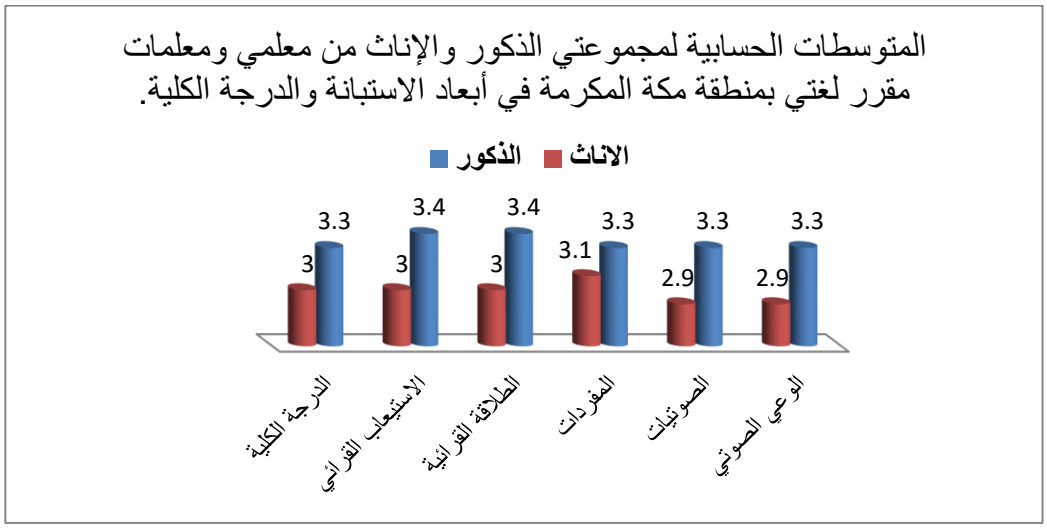
للإجابة عن السؤال الثاني قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والجدول رقم (9) يوضح ذلك. ويتضح من الجدول رقم (9) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية للذكور وبين المتوسطات الحسابية للإناث في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة لصالح الذكور. والشكل البياني رقم (4) يوضح المتوسطات الحسابية لمجموعتي الذكور والإناث من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها.

يتضح من الشكل رقم (4) أن المتوسطات الحسابية لمجموعتي الذكور والإناث في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة توجد بينهما فروق لصالح الذكور. ويجد الباحثان اتساقاً عاماً ضمن هذه النتيجة، حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي تبعاً لمتغير الجنس، وأظهرت النتائج بأن المعلمين أكثر

تحديداً لمشكلات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من المعلمات. ويُعلل الباحثان نتيجة ذلك إلى عدة أسباب محتملة منها: (1) أن المعلمين أكثر حرصاً في الإجابة على

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

م	الأبعاد	الذكور		الإناث	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الوعي الصوتي	3.3035	.64104	2.9763	.53678
2	الصوتيات	3.3355	.57496	2.9603	.60443
3	المفردات	3.3835	.56721	3.1056	.64953
4	الطلاقة القرائية	3.4065	.53198	3.0641	.66991
5	الاستيعاب القرائي	3.4050	.55950	3.0204	.69246
	الدرجة الكلية للاستبانة	3.3569	.53690	3.0129	.54670



شكل رقم (4): المتوسطات الحسابية لمجموعتي الذكور والإناث في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة

فقرات الاستبانة، و(2) أنهم يمتلكون القدرة على معرفة وتحديد المشكلات التي قد تواجه الطلبة في مهارات القراءة، و(3) حرصهم على المواظبة والاطلاع على كل ما هو جديد في الميدان التربوي بمجال مهارة القراءة، و(4) الاشتراك في الدورات التدريبية في هذا المجال. ويعزو الباحثان نتيجة ذلك أيضاً إلى أن احتمالية زيادة

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

احتكاك معلمي مقرر لغتي في المرحلة الابتدائية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم هو من جعل معرفتهم بهم تزداد؛ خصوصاً أن صعوبات التعلم في القراءة تُعد أكثر انتشاراً لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث. فوفقاً لأبو نيان (2019) يرى بأن نسبة ذوي صعوبات القراءة تصل إلى ما بين (10% - 15%) من مجتمع طلبة المدارس بشكل عام، بالإضافة إلى أن (85% - 90%) من طلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة بمختلف مهاراتها. وبشكلٍ عام، اتفقت هذه النتيجة بالدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلاً من السلامة (2017)، وزاير وآخرون (2017). واختلفت مع نتائج دراسة كلاً من البطوش (2018)، والحساني والفارسي (2020)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

ونصه: هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً لمتغير الجنس لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

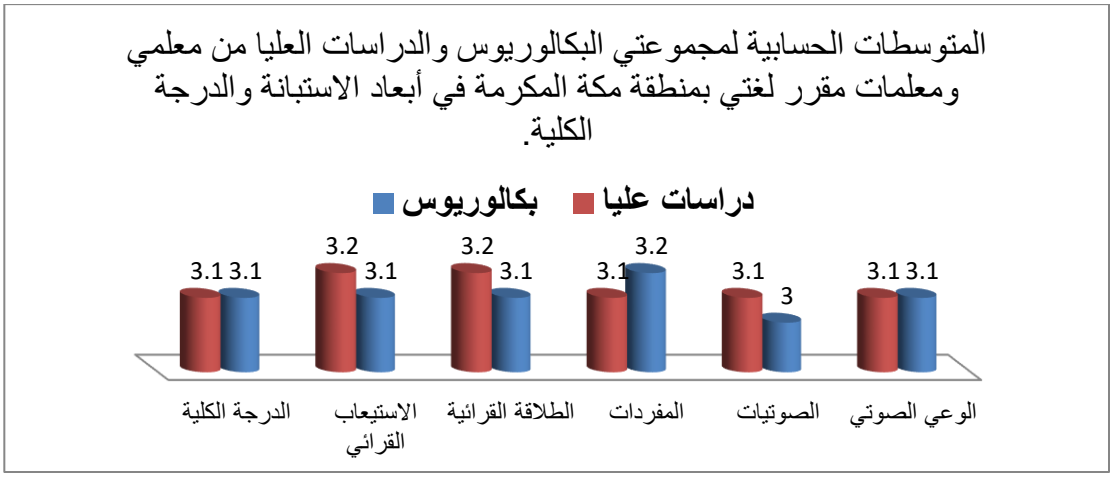
للإجابة عن السؤال الثالث قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)

م	العوامل (الأبعاد)	بكالوريوس		دراسات عليا	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الوعي الصوتي	3.1067	.59538	3.1319	.63629
2	الصوتيات	3.0966	.62206	3.1875	.61076
3	المفردات	3.2320	.60263	3.1806	.72919
4	الطلاقة القرائية	3.1932	.61147	3.2542	.73193
5	الاستيعاب القرائي	3.1733	.64423	3.2049	.75107
	الدرجة الكلية للاستبيان	3.1479	.55462	3.1846	.61762

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية للحاصلين على بكالوريوس وبين المتوسطات الحسابية للحاصلين على دراسات عليا في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية؛ أي لا توجد فروق ظاهرة في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة وفقاً

لمتغير المؤهل العلمي. والشكل البياني رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية لمجموعتي البكالوريوس والدراسات العليا من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية.



شكل رقم (5): المتوسطات الحسابية لمجموعتي البكالوريوس والدراسات العليا في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة مقبولة ومنطقية إلى حدٍ كبير، سيما وإذا علمنا أن المعلمين من كلا الفئتين يعملون ضمن نفس الظروف التربوية، واتفقت هذه النتيجة بالدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة الأخرى (البطوش، 2018؛ البيشي، 2016؛ السلامة، 2017)، والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. في المقابل، اختلفت هذه النتيجة بالدراسة الحالية مع نتائج دراسة زاير وآخرون (2017)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويعلل الباحثان ذلك إلى أن السبب قد يعود إلى أن معرفة معلمي ومعلمات مقرر لغتي كلها مرتفعة ومتقاربة، وأن معظم المعلمين والمعلمات على اختلاف مؤهلاتهم العلمية من ذوي الخبرات الطويلة؛ مما أدى إلى تقارب درجاتهم وعدم إظهار أي فروق تُذكر بينهم. ويستشف الباحثان من ذلك إلى أن متغير المؤهل العلمي لا يُؤثر في معرفة معلمي ومعلمات مقرر لغتي بالمشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبناءً على ذلك، يرى الباحثان أن الذي يعمل في الميدان التربوي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يحتاج إلى درجات دراسات عليا، وتدل هذه النتيجة على التقارب في المؤهل العلمي (البكالوريوس) للغالبية

العظمى من عينة الدراسة؛ التي فرضت نوعاً من التشابه في وجهات النظر حول أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة. وأيضاً تشابه المخرجات التعليمية حيث إنهم ينتمون لبيئة تعليمية ومنطقة جغرافية واحدة؛ وبالتالي هذه العوامل أدت لوجود تماثل في العينات واستجاباتها ولذلك توصلت الدراسة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها

ونصه: هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)؟

للإجابة عن السؤال الرابع استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة حول أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)، والجدول رقم (11) يوضح ذلك. ويتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة (ف) بلغت (3.726) في بُعد الوعي الصوتي، وبلغت (1.441) في بُعد الصوتيات، وبلغت (1.142) في بُعد المفردات، بينما بلغت (0.864) في بُعد الطلاقة القرائية، وبلغت (1.511) في بُعد الاستيعاب القرائي، وبلغت (1.754) في الدرجة الكلية للاستبيان. وهي قيم تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة في الأبعاد الأربعة (الصوتيات، المفردات، الطلاقة القرائية، الاستيعاب القرائي) والدرجة الكلية للاستبانة تُعزى إلى سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)، باستثناء بُعد الوعي الصوتي فقد كانت قيمة (ف) دالة احصائياً. وهذا يُشير إلى وجود فروق في بُعد الوعي الصوتي فقط. ولتحديد اتجاهات الفروق بين أفراد العينة في بُعد الوعي الصوتي تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe's test)، والجدول رقم (12) يوضح هذه النتائج.

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي ومعلمات مقرر لغتي بمنطقة مكة المكرمة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6- 10 سنوات، 11 سنة فأكثر) لصالح سنوات الخبرة من 1-5 سنوات بمتوسط (3.211). واتفقت هذه النتائج بالدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزهراني (2020)؛ والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة،

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

ويجد الباحثان أن هذه النتيجة غير منطقية إلى حدٍ كبير، حيث إن الخبرة التدريسية تُشَكِلْ محكاً رئيساً ضمن إطار امتلاك معلمي مقرر لغتي المعرفة الكافية بمشكلات

جدول رقم (11) نتائج دلالة قيمة (ف) لتحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) للدرجة الكلية للاستبانة وفي كل بُعد وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)

م	المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
1	الوعي الصوتي	بين المجموعات	2.645	2	1.323	3.726	.026
		داخل المجموعات	78.441	221	.355		
		الإجمالي	81.086	223			
2	الصوتيات	بين المجموعات	1.101	2	.551	1.441	.239
		داخل المجموعات	84.461	221	.382		
		الإجمالي	85.562	223			
3	المفردات	بين المجموعات	.907	2	.453	1.142	.321
		داخل المجموعات	87.738	221	.397		
		الإجمالي	88.645	223			
4	الطلاقة القرائية	بين المجموعات	.704	2	.352	.864	.423
		داخل المجموعات	90.047	221	.407		
		الإجمالي	90.751	223			
5	الاستيعاب القرائي	بين المجموعات	1.338	2	.669	1.511	.223
		داخل المجموعات	97.844	221	.443		
		الإجمالي	99.182	223			
	الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	1.122	2	.561	1.754	.175
		داخل المجموعات	70.688	221	.320		
		الإجمالي	71.810	223			

جدول رقم (12) اختبار شيفيه (Scheffe's test) لتحديد اتجاه الفروق في بُعد الوعي الصوتي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	من 1-5 سنوات	من 6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
من 1-5 سنوات	3.211	---		
من 6-10 سنوات	3.206	0.00503	----	
11 سنة فأكثر	2.991	0.22027	0.21524-	---

مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فمن البديهي أن تزداد كفايات المعلم المعرفية حول المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة بازدياد سنوات خبرته التدريسية، فالعمل في الميدان التربوي يعزز من كفاءة

المعلم بشكل مستمر. فكل يوم يمثل تجربة جديدة يكتسب فيها المعلم خبرات متنوعة، مما يجعل المعلم في حالة بحث مستمرة عن المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومن هنا يزداد المعلم خبرة ودراية، مما يجعله أكثر وعياً وقدرة على التعرف على مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة داخل الصف، مع ازدياد سنوات خبرته التدريسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها

ونصه: هل تختلف استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في تحديد أبرز المشكلات الشائعة في مكونات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة تبعاً وفقاً لمتغير مكان العمل (جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث)؟

للإجابة عن السؤال الخامس قام الباحثان باستخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney U test) لمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان العمل (جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث) على الدرجة الكلية للاستبانة، والمقارنة بين كل مجموعتين على حدة في الدرجة الكلية، والجدول رقم (13) يوضح ذلك. يتضح من الجدول رقم (13) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان العمل (جدة، مكة المكرمة)، حيث بلغت قيمة (Z) -3.183 وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح مكة المكرمة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان العمل (جدة، الطائف)، حيث بلغت قيمة (Z) -3.614 وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح الطائف.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان العمل (جدة، الليث)، حيث بلغت قيمة (Z) -1.263 وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان العمل (مكة المكرمة، الطائف)، حيث بلغت قيمة (Z) -0.510 وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (9)
IJESA
September 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (9)

جدول رقم (13) نتائج اختبار مان ويتني (Mann–Whitney U test) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي في منطقة مكة المكرمة وفقاً لمتغير مكان العمل (جدة، مكة المكرمة، الطائف، الليث) في الدرجة الكلية للاستبانة

	البيان / المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
1	جدة	124	76.59	9497.50	1747.500	3.183-	.001 دالة
	مكة المكرمة	42	103.89	4363.50			
2	جدة	124	77.58	9620.50	1870.500	3.614-	.000 دالة
	الطائف	47	108.20	5085.50			
3	جدة	124	69.27	8589.00	525.000	1.263-	.207 غير دالة
	الليث	11	53.73	591.00			
4	مكة المكرمة	42	43.54	1828.50	925.500	.510-	.610 غير دالة
	الطائف	47	46.31	2176.50			
5	مكة المكرمة	42	29.73	1248.50	116.500	2.516-	.012 دالة
	الليث	11	16.59	182.50			
6	الطائف	47	32.47	1526.00	119.000	2.792-	.005
	الليث	11	16.82	185.00			

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان العمل (مكة المكرمة، الليث)، حيث بلغت قيمة (Z) -2.516 وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح مكة المكرمة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مكان عمل (الطائف، الليث)، حيث بلغت قيمة (Z) -2.792 وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح الطائف.

يتبين للباحثان من نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات مقرر لغتي تبعاً لمتغير مكان العمل؛ وهو ما يُؤكد أن معلمو مقرر لغتي في إدارتي تعليم كلاً من محافظتي مكة المكرمة والطائف أعلى من بقية إدارات التعليم (جدة، الليث) المتضمنة بالدراسة الحالية في معرفتهم بالمشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويرى الباحثان بأن النتيجة غير منطقية وغير مقبولة، كون هذه المحافظات/المدن جميعها تقع تحت منطقة إدارية واحدة، وكذلك تقارب هذه المحافظات/المدن من بعضها والتشابه في معرفة المعلمين وخبراتهم بأبرز المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبغض النظر عن اختلاف المحافظات/المدن إلى أن المعلمين والمعلمات يدرسون

الطلبة نفس المقرر الدراسي (مقرر لغتي)، مما يجعلهم يتمتعون بقدرات عالية في معرفة وتحديد أبرز المشكلات الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مكونات مهارات القراءة. وعطفاً على ما ذُكر انفاً، لم يجد الباحثان أياً من الدراسات السابقة تناولت متغير مكان العمل، سوى دراسة واحدة اختلفت مع نتيجة الدراسة الحالية وهي دراسة العجمي والبلوشية (2020) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير مكان العمل.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، وبعد الرجوع إلى مناقشة محاور الدراسة المختلفة، يقترح الباحثان عدة توصيات وذلك على النحو التالي:

1. أن يتضمن المنهج الدراسي أساليب تُحفز الطلبة على العودة إلى المعاجم اللغوية والقواميس؛ للبحث عن معاني المفردات الجديدة، واستخدام استراتيجيات مختلفة كالتعرف إلى المفردات من خلال السياق.
2. تصميم البرامج التدريبية المناسبة التي تُساعد الطلبة على تذكر أشكال الحركات والحروف عند القراءة.
3. التركيز في التدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على الطلاقة القرائية، وتحديداً في معدل القراءة.
4. تشجيع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من قبل معلمي ومعلمات مقرر لغتي في ممارسة تأليف الجمل، أو إدخال كلمات في جمل مفيدة.
5. ضرورة اشراك الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة المدرسية المختلفة، بالإضافة إلى تخصيص حصة للقراءة الحرة في المكتبة المدرسية.

الدراسات المستقبلية المقترحة

أظهرت نتائج الدراسة الحالية الحاجة الماسة لإجراء مزيد من الدراسات العلمية المستقبلية للتعرف على أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخاصةً فيما يتعلق بالمُقترحات البحثية التالية:

1. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مناطق أخرى بالمملكة العربية السعودية، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية للوقوف على أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2. إجراء دراسات سواء تجريبية أو وصفية عن سبل التغلب على المشكلات القرائية الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام التقنيات المساعدة الحديثة.
3. إجراء دراسات تجريبية تهدف إلى التعرف على أبرز المشكلات الشائعة في مكونات القراءة في المراحل الأخرى.
4. إجراء دراسات إضافية تهدف إلى اكتشاف المزيد من الحقائق العلمية حول ظاهرة مشكلات القراءة.

المراجع العربية

- أبو نيان، إبراهيم سعد فواز. (2019). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- أبو نيان، إبراهيم سعد فواز. (2021). صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. الرياض: دار الموسوعة للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، سليمان عبدالواحد. (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. (ط. 1). عمّان: دار الورق للنشر والتوزيع.
- البطاينة، أسامة والخطاطبة، عبد المجيد، والسبايلة، عبيد، والرشدان، مالك. (2018). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. (ط. 8)، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- البطوش، مصلح عبد الله محمد. (2018). صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية في المدارس الأهلية بحائل وسبل علاجها. مجلة البحث العلمي في التربية، 19(17)، 549-566.
- البيشي، عائض فهم. (2016). أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية التربية.
- قسم المناهج والتدريس، إربد، الأردن). مسترجعة من http://thesis.mandumah.com/Record/228736
- التائب، مسعود حسين. (2018). البحث العلمي: قواعده، إجراءاته، مناهجه. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

- الحساني، سامر عبد الحميد حمود، والفارسي، خلود حميدي حمدي. (2020). مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو اللغة العربية في مدينة جدة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 11(39)، 83-113.
- الحسن، عبد الرزاق حسين. (2017). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية، 25(2)، 176-209.
- الحسيني، عبد الناصر الأشعل فيصل، والعصيمي، فهد محمد محيا. (2022). آراء معلمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها في الصفوف الأولية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 46(1)، 12- 46.
- الحوامدة، أحمد محمود. (2019). استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم. عمّان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2021). مناهج وأساليب في التربية الخاصة. (ط. 8). عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى، والزريقات، إبراهيم، والروسان، فاروق، والناطور، ميادة، والسرور، ناديا، ويحيى، خولة، والعمايرة، موسى. (2021). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. (ط. 9). عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الزهراني، سلطان سعيد عبد الله. (2020). تقييم صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (37)، 88-131.
- السلامة، وصفي حسني خليف. (2017). الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في تعلم مهارتي القراءة والكتابة في الأردن من وجهة نظر معلميهم. (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية – قسم مناهج تربوية، المفرق، الأردن) مسترجعة من https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=125695
- السويفي، وائل صلاح محمد سيد. (2017). فاعلية الاستراتيجية القرائية الصوتية في تدريس القراءة لتنمية بعض مهارات التعرف والفهم القرائي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، 31(124)، 231-264.

- العجمي، محمد صالح محمد، والبلوشية، دينا حمد سعيد. (2020). مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان كما تراها معلمات المجال الأول .المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 9(3)، 82-96.
- العجمي، ناصر، و الودعاني، عائض. (2017). اتجاهات معلمي التلاميذ العاديين نحو برنامج صعوبات التعلّم بمدارس محافظة السليل: دراسة تحليلية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5(17)، 1-39.
- العشيري، محمود. (2017). الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية. مجلة التواصل اللساني، 18(2)، 29-65.
- العمارنة، عماد فاروق محمد، والقحطاني، عادل عبد الله. (2018). تطور مهارات القراءة في كتب لغتي بصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية: دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 53(53)، 227-262.
- القمش، مصطفى نوري. (2017). الموهوبون ذوي صعوبات التعلم. (ط. 2). عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الكساسبة، همام محمود سلامة. (2016). صعوبات تدريس مهارتي القراءة والكتابة لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر معلمات الصف في مدارس تربية منطقة الكرك. (رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، كلية العلوم التربوية – قسم المناهج والتدريس، مؤتة، الأردن). مسترجعة من https://search.mandumah.com/Record/786446
- الكلباني، يونس حمدان. (2020). أسباب تدني التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة مدارس محافظة الوسطى بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ومديرو المدارس. مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة،1(3)، 477- 501.
- الوقفي، راضي. (2008). الديسلكسيا: صعوبات التعلم في اللغة. عمّان، كلية الأميرة ثروت.
- بطرس، حافظ بطرس. (2017). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (ط. 5). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جاب الله، علي سعد، ومكاوي، سيد فهمي، وعبدالباري، ماهر شعبان. (2011). تعليم القراءة والكتابة. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- حساني، عمر محمد عمر. (2020). الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية: أسبابه وعلاجه. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 36(4)، 87-115.
- حسن، سعاد جابر محمود. (2013). بناء دليل لأفضل الممارسات في تعليم القراءة وعلاج صعوبات تعلمها وتجريبه لتحسين أداء معلمات اللغة العربية المبتدئات بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (140)، 21-52.
- حطراف، نور الدين، ومكي، أحمد. (2018). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي وفق بعض المتغيرات بمدارس عسكر. مجلة العلوم الاجتماعية،12(3)، 219-236.
- حميدة، رنا محمد أحمد (2021). استراتيجية بنائية مقترحة لتنمية الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 2(116)، 408-431.
- خصاونة، محمد، والخوالدة، محمد، وضمرة، ليلى، وأبو هواش، راضي. (2019). صعوبات التعلم الأكاديمية. (ط. 2). عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- زاير، سعد علي، وإبراهيم، هيثم صالح، وعبيد، محمد ناجي. (2017). أسباب الضعف في القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي ومدرسات اللغة العربية في مديرية تربية محافظة الأنبار العراقية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 1(14)، 123-137.
- صابر، بحري. (2016). صعوبات التعلّم بين المفهوم والممارسة. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (17-18)، 11-22.
- عصفور، قيس نعيم، وبدران، أحمد إسماعيل. (2013). صعوبات التعلم الأكاديمية: الوصف والعلاج. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- ناجح، عبد الرحيم. (2019). القراءة المقطعية: مقارنة بين الوعي المقطعي والوعي بالقافية في تعلم فك الترميز. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 5، 165-183.
- وزارة التعليم. (2021). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام: دليل الأهداف والمهام للعام الدراسي (14–2-1443هـ) - الإصدار الرابع. مسترجع من https://ur0.jp/w1c9R

المراجع الأجنبية

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Bursuck, W. D., & Damer, M. (2015). *Teaching reading to students who are at risk or have disabilities. A multi-tier approach* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). New York: National Center for Learning Disabilities.
- Denton, C. A. & Alotaiba, S. (2011). Teaching word identification to students with reading difficulties and disabilities. *Focus on Exceptional Children, 43*(7), 1-16.
- Farooq, M. S., Uzair-Ul-Hassan, M., & Wahid, S. (2012). Opinion of second language learners about writing difficulties in English language. A Research Journal of South Asian Studies, 27(1). 183-194.
- Gilakjani, A., & Ahmadi, M. (2011). A Study of Factors ELF Learners English listening comprehension and the strategies of improvement comprehension and the strategies for improvement. Journal of Language Teaching and Research, 2(5), 977-988.
- Goodman, A., MeLaughlin, T. F., Derby, K. M. & Everson, M. (2015). The effects of a modified cover, copy, compare on spelling tests and in written comprehension for three students with learning disabilities. *Educational Research Quarterly, 38*(3), 3-31.
- Hicks, J. (2018). *The effectiveness of reading interventions for middle school students with learning disabilities* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/5878/
- Hougen, M. C. & Smartt, S. M. (2015). *Fundamentals of literacy instruction and assessment, Pre K–6* (2nd ed.). Towson, MD: Brookes Publishing.
- Kirby, P. (2020). Dyslexia debated, then and now: A historical perspective on the dyslexia debate. *Oxford Review of Education, 46*(4), 472-486.
- Layes, S., Lalonde, R., & Rebai, M. (2020). Mental rotation of pictures, letters and symbols in children with dyslexia: Evidence for stimulus type effect. *International Journal of Disability, Development and Education. 67*(4), 437-451.

- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: Teaching strategies and new directions* (12th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Mather, N., Goldstein, S., & Eklund, K. (2015). *Learning disabilities and challenging behaviors: Using the building blocks model to guide intervention and classroom management* (3rd ed.). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Mather, N., & Wendling, B. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention.* Hoboken, NJ: John Wiley & sons.
- Mather, N., & Wendling, B. (2019). *Essentials of evidence-based academic interventions.* Hoboken, NJ: Joh Wiley & sons.
- Mercer, C. D., Mercer, A. R., & Pullen, P. C. (2014). *Teaching students with learning problems* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- National Center for Education Statistics (NCES). (2023). *Annual Reports and Information Staff: Students with disabilities*. Washington, DC: National Assessment of Educational Progress (NAEP). Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg/students-with-disabilities
- National Center for Learning Disabilities (NCLD). (2023). *The state of learning disabilities: Understanding the 1 in 5*. Retrieved from https://www.ncld.org/research/state-of-learning-disabilities/
- Negari, G. M., & Ghasemi, H. (2015). Spelling-based phonics instruction: It's effect English reading and spelling in an EFL context. *Iranian Journal of Applied Language Studies. 7*(2), 145-176.
- Rotem, A. & Henik, A. (2020). Multiplication facts and number sense in children with mathematics learning disabilities and typical achievers. *Cognitive Development, 54*, 1-11.
- Spratt, J., King, S., & Bulat, J. (2013). *Independent evaluation of the effectiveness of Institute pour l'education Populaire's "Read-Learn-Lead" (RLL) program in Mali: Edline Report* (Report No. RTI 0212015). Research Triangle Park, NC: RTI International. Prepared for the William and Flora Hewlett Foundation. Retrieved from https://www.rti.org/sites/default/files/resources/mali_rll_eval_endline_report.pdf

- Tibi. S., & Kirby, J. R. (2018). Investigating phonological awareness and naming speed as predictors of reading in Arabic. *Scientific Studies of Reading, 22*(1), 70-84.
- Turcotte, M. (2019). *Results from the 2016 Census: Education and labour market successes and challenges for children of immigrant parents*. Insights on Canadian Society, Statistics Canada. Retrieved from https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2019001/article/00016-eng.htm
- U.S. Department of Education (USDE). (2021). *41st annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education*. Retrieved from https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2019/index.html
- Vaughn, S., & Bos, C. S. (2019). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Virinkoski, R., Lerkkanen, M. K., Eklund, K., & Aro, M. (2022). Special education teachers' identification of students' reading difficulties in grade 6. *Scandinavian Journal of Educational Research, 66*(1), 59-72.
- Walker, M. A., & Stevens, E. A. (2017). Reading instruction for students with learning disabilities: An observation study synthesis (1980–2014). *Learning Disability Quarterly, 40*(1), 17-28.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (3), No. (9)

IJESA

September 2024

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (3)، العدد (9)

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