مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السابعة، العدد 21
المجلد الخامس، مارس 2024

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

Arcif
Analytics

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعـــة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حث تصدر أربة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

وقد نجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " آرسيف Arcif " المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معيارا، وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفـة العلميـة المتخصصـة في المجـال الإنسـاني، وتمكـن الباحثين –مـن مختلف بلدان العـالم– من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشـكلات الحياتية، وتأسـيس الأطـر النظريـة والتطبيقية للمعـارف الإنسانية في المجالات المتنوعـة، وفـق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نر البحث العلي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دوليًّا، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصدر المجلة ورقيًّا حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تَنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونيًّا لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط وإجراءات النشر في مجلة العلوم الإنسانية

أولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراه) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانيا: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربية والإنجليزية، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. في حال (نشر البحث) يزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاً لبحثه .
3. في حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقياً أو إلكترونياً، ويحق لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّية والعالمية – بمقابل أو بدون مقابل– وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة بتطلب رسوما مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثاً: الضوابط والمعايير الفنية لكتابة وتنظيم البحث

1. ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث (25%).
2. الصفحة الأولى من البحث، تحتوي على عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين، المؤسسة التي ينتسب إليها– جهة العمل، عنوان المراسلة والبريد الإلكتروني، وتكون باللغتين العربية والإنجليزية على صفحة مستقلة في بداية البحث. الإعلان عن أي دعم مالي للبحث– إن وجد. كما يقوم بكتابة رقم الهوية المفتوحة للباحث ORCID بعد الاسم مباشرة. علماً بأن مجلة العلوم الإنسانية تنصح جميع الباحثين باستخراج رقم هوية خاص بهم، كما تتطلب وجود هذا الرقم في حال إجازة البحث للنشر.
3. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط..
4. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة أو (12.000) كلمة للبحث كاملا أيهما أقل بما في ذلك الملخصان العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
5. أن يتضمن البحث مستخلصين: أحدهما باللغة العربية لا يتجاوز عدد كلماته (200) كلمة، والآخر بالإنجليزية لا يتجاوز عدد كلماته (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج) مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.
6. يتبع كل مستخلص (عربي/إنجليزي) بالكلمات الدالة (المفتاحية) (Key Words) المعبرة بدقة عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، بحيث لا يتجاوز عددها (5) كلمات.
7. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربعة (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
8. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. .(Bold)

9. يكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman)وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. (Bold) .

10. يلتزم الباحث برومنة المراجع العربية (الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية) ويقصد بها ترجمة المراجع العربية (الأبحاث والرسائل العلمية فقط) إلى اللغة الإنجليزية، وتضمينها في قائمة المراجع الإنجليزية (مع الإبقاء عليها باللغة العربية في قائمة المراجع العربية)، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بالعنوان، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الرسالة أو البحث. بعد ذلك يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية.

مثال إيضاحي:

الشمري، علي بن عيسى. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر(ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل،1*(6)، 98-87.

Al-Shammari, Ali bin Issa. (2020). The effectiveness of an electronic program based on the Keeler Model (ARCS) in developing the motivation towards my language subject among sixth graders. (in Arabic). *Journal of Human Sciences, University of Hail.1*(6), 98-87

السميري، ياسر. (2021). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 18*(1): 19- 48.

Al-Samiri, Y. (2021). The level of awareness of primary school teachers of modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities. (in Arabic). *The Saudi Journal of Special Education, 18* (1): 19-48.

11. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

12. تستخدم الأرقام العربية أينما ذكرت بصورتها الرقمية. (Arabic…. 1,2,3) سواء في متن البحث، أو الجداول و الأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول و الأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما ، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.

13. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداء من صفحة ملخص البحث (العربي، الإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

14. تدرج الجداول والأشكال- إن وجدت- في مواقعها في سياق النص، وترقم بحسب تسلسلها، وتكون غير ملونة أو مظللة، وتكتب عناوينها كاملة. ويجب أن تكون الجداول والأشكال والأرقام وعناوينها متوافقة مع نظام-APA

رابعا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

خامسا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشره (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراه.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية كما هو في دليل الكتابة العلمية المختصر بنظام APA7

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونياً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك
7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (**1000**) **ريال غير مستردة** من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك

خلال مدة خمسة أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًّا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغيا.

9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع، ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكّمين اثنين؛ على الأقل.

10. في حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثم إعادة تحكيمه.

د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.

11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.

12. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث

13. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم.

14. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.

15. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.

16. لا ترد البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر

17. ترسل المجلة للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.

18. لهيئة تحرير المجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنيّاً.

المشرف العـــــام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هـيئـــة الـتحريـــــر

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري
أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د. منى بنت سليمان الذبياني
أستاذ الإدارة التربوية

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د. نوف بنت عبدالله السويداء
استاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري
أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان
سكرتير التحرير

الهيئة الاستشارية

أ.د فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

أ.د محمد بن مترك القحطاني

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

أ.د علي مهدي كاظم

جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان – قياس وتقويم

أ.د ناصر بن سعد العجمي

جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د حمود بن فهد القشعان

جامعة الكويت – الخدمة الاجتماعية

Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education

أ.د رقية طه جابر العلواني

جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

أ.د سعيد يقطين

جامعة محمد الخامس – سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology

أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي

جامعة الملك سعود – الأدب الإنجليزي

أ.د محمد شحات الخطيب

جامعة طيبة – فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	أثر إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط د. عبد العزيز بن محمد بن مانع الشمري	32 – 13
2	الازْدواجيَّةُ في الدِّراسات اللِّسانيَّة في اللُّغة العربيَّة د. إيمان بنت عبد الله الشوشان	50 – 35
3	التزكية المعاصرة للشهود، دراسة فقهية د. عبد الرحمن بن علي الدعيلج	66 – 52
4	الصور التعبيرية (Emojis) من منظور علم اللغة القضائي د. بندر بن سبيل الشمري	80 – 69
5	الزمنية وتجليات الذات: قراءة في شعر البردوني د. محمد بن مشخص المطيري	94 – 83
6	المعالجات التشكيلية للنباتات الطبيعية بمادة الراتنج لإنتاج حلي معاصرة د. شذا بنت براهيم الاصقه أ. ندى بنت إبراهيم السيد الهاشم	119 – 97
7	تأثير الفصول الافتراضية في تدريس الحاسب الآلي والمعلومات في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا د. خالد بن عبد المحسن فالح الشمري	136 – 121
8	تقييم المستوى الكتابي لدي الطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية ومقارنته بمستوى أقرانهم السامعين د. أحمد بن سعيد الشبرمي	158 – 139
9	فاعلية برنامج إثرائي لتنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب الموهوبين بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة جدة د. أحمد سعد الغامدي	178 – 161
10	مساهمة الاستشعار عن بعد في دراسة أثر تطور شبكة الطرق على تشكل الجزر الحرارية في مدينة عنيزة د. هيفاء علي الخشيبان	199 – 181
11	المناصب القيادية للمرأة السعودية في ضوء التشريعات الحقوقية: دراسة تحليلية لواقع القيادات النسائية في المجتمع السعودي. أ. وئام محمد عارف	220 – 201
12	The Effectiveness of Grammarly App on Developing Some Grammar Rules for Middle School Students د. أيمن عبد العزيز حسن فرحات	240 – 222
13	The Level of Job Satisfaction of English Language Teachers in Kuwaiti Public Schools: A Case Study Measuring Job Satisfaction and Stressy د. عباس بن هبر الشمري د. أحمد علي صهيوني	253 – 243

أثر إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط

The effect of the round robin strategy in developing the skills of distinguishing the linguistic category and syntactic parsing among third intermediate students

د. عبد العزيز بن محمد بن مانع الشمري
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة حائل
ORCID: 0000-0002-0092-3388

Dr. Abdulaziz Mohammed Manea Alshammari
Associate Professor of Curriculum and Methods of Teaching the Arabic Language, Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, University of Hail

(قدم للنشر 2024/01/29، وقبل في 2024/03/03)

المستخلص

هَدَفَ البحث إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وصمم اختبارًا لقياس مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى الطلاب، وتكونت عينة البحث من (55) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط، وزعوا في مجموعة تجريبية عددها (82) طالبًا، ومجموعة ضابطة عددها (72) طالبًا، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (50.0) بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت نتيجة حساب الدلالة العملية عن حجم أثر كبير لإستراتيجية التدوير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التدوير، مهارات تمييز الصنف اللغوي، مهارات التحليل الإعرابي، الصف الثالث المتوسط.

Abstract

The research aimed to reveal the effect of the round robin strategy in developing the skills of distinguishing linguistic category and syntactic parsing among third intermediate students. To achieve this goal, the researcher used the experimental method with its quasi-experimental design and designed a test to measure the skills of distinguishing linguistic category and syntactic parsing among students. The research sample consisted of (55) third intermediate students, distributed into an experimental group of (28) students, and a control group of (27) students. The results of the research showed that there were statistically significant differences at the level (0.05) between the averages of the experimental and control groups in the post-measurement of the skills of distinguishing linguistic category and grammatical analysis in favor of the group Experimentally, the result of the research showed of calculating the practical significance revealed a large impact of the round robin strategy in developing the skills of distinguishing linguistic category and syntactic parsing.

Keywords: Round robin strategy, Distinguishing linguistic category, Syntactic parsing, Third intermediate class.

مقدمة:

يتطلع المسؤولون عن تعليم اللغة العربية في الوطن العربي عمومًا وفي المملكة العربية السعودية خصوصًا إلى الوصول بالطلاب إلى مستوى الإتقان اللغوي عند إنتاج اللغة واستقبالها، مما يمكنهم من الفهم السليم للقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، والتواصل مع الآخرين بلغة سليمة دون أخطاء.

ويتطلب ذلك من المسؤولين عن تعليم اللغة العربية تقديم المحتوى المعرفي والمهاري المناسب لمستوى الطلاب في كل مرحلة من مراحل التعليم، والتدرج في عمقه، وتعزيزه كلما تقدم الطلاب في المراحل التعليمية، وتوفير المواقف التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية، ومن ثم تحقيق المستوى اللغوي المأمول.

ومما يساعد في ذلك الانطلاق في تصميم منهج اللغة العربية من النظريات اللغوية التي كشفت عن طرق تعليم اللغة، وكيفية تقديم المحتوى اللغوي للطلاب، ولقد اعتمد منهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية على مداخل متعددة منها مدخل المهارات، والمدخل التكاملي، وذلك لمناسبتها لتعليم اللغة العربية، وللتحول من مدخل العلوم اللغوية إلى مدخل المهارات اللغوية (وزارة التربية والتعليم، 1427).

وتعد مهارة تمييز الصنف اللغوي من أهم مهارات اللغة العربية، التي تساعد الطالب في الوصول لمستوى الإتقان اللغوي، وأشار شياع (2013) إلى أن النحو لا يتناول المفردات إلا بغرض الوصول إلى الأصناف اللغوية، وتمكين الطالب منها يساعد في تمكينه من التركيب، والمعنى، وأداء وظائف اللغة بدقة، وأضاف بأن الأصناف اللغوية واضحة، فالصنف اللغوي إما أن ينتمي للمجموعة من الأصناف المتشابهة أو لا ينتمي إليها، ومن الأصناف اللغوية اسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغ المبالغة، وهي أصناف لغوية تتمتع بصفات الاسم، وخصائص الفعل.

ويؤكد البشري (2015) على أن من المهارات اللغوية التي ينبغي للطلاب التمكن منها إلى جانب مهارات تمييز الصنف اللغوي مهارة التحليل الإعرابي، وهي من المهارات المهمة التي تساعد الطلاب في فهم المعاني المضمنة في اللغة المنطوقة والمكتوبة.

ولأهمية مهارة التحليل الإعرابي فقد تناولها القدماء والمحدثين من علماء اللغة العربية، وأسهبوا في تناولها، وما ذلك إلا لأنها جديرة بالاهتمام؛ فبها يتبين المعنى، ولولاها لكان الكلام مبهمًا غير مفهوم، ومما يدل على أهميتها القول بأنها عنوان العربية، وروحها، وجوهرها، إذ إن من أهم أغراضها الإبانة عن المعاني، والسعة في التعبير في التقديم والتأخير دون إخلال بالمعنى، والدقة في المعنى، ومن ثم فالتمكن من مهارة التحليل الإعرابي يساعد منتج اللغة في الدقة في التعبير عن المعاني والأغراض التي في نفسه، كما يساعد مستقبل اللغة في سلامة الفهم (محمود، 2014).

ومن أهم الموضوعات النحوية التي تتطلب تمكنًا من مهارات التحليل الإعرابي موضوع النعت، وموضوع الاستثناء؛ لتعدد أحكامهما، ولتعدد تحليلاتهما الإعرابية، بالإضافة إلى تضمن موضوع الاستثناء إشكالات في الإعراب، لتعدد أنواع الاستثناء، وتعدد حالات المستثنى، والمستثنى منه، وكذلك لتعدد أدواته ومنها إلا، وغير، وسوى، وما يتبع ذلك من اختلاف في إعراب المستثنى وفقًا لنوع الاستثناء وأداته (عمر، 2020).

ولقد أكدت وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية (1427هـ) على وجود ضعف لغوي لدى الطلاب، ولهذا الضعف مظاهر من أهمها ضعف تمييز الأصناف اللغوية، والخطأ في الضبط الإعرابي، فيميل الطالب إلى تجنب ضبط أواخر الكلمات أو الخطأ فيها عند الحديث والكتابة، كما أكدت الوثيقة على مبدأ مهم موجّه في تعليم اللغة العربية لمصممي منهج اللغة العربية يتمثل بأهمية الانطلاق من حاجات الطلاب لتمكينهم من مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي بنهاية المرحلة المتوسطة.

وتمكن الطلاب من مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي يكون بعد أن تعرف الطالب تلك المهارات، ولهذا كانت هذه المهارات مستهدفة في نهاية المرحلة المتوسطة وتحديدًا في الصف الثالث المتوسط، وذلك بعد أن تعرفها الطالب في المراحل التعليمية السابقة، لينتقل الطالب للمرحلة الثانوية متمكنًا من مهارات اللغة العربية قادرًا على الفهم السليم، والإفهام، وقد استهدف كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط للفصل الدراسي الثاني (2023) مهارات تمييز الصنف اللغوي في موضوعات: اسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغة المبالغة، واسم المكان، واسم الزمان، كما استهدف مهارات التحليل الإعرابي في موضوعات: المستثنى، والمستثنى منه، وغير وسوى، والاسم الواقع بعدهما، والنعت، والمنعوت، وما كان استهداف مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي في كتب لغتي الخالدة إلا استشعارًا من مخططي منهج اللغة العربية بأهميتها، وتطبيقًا للمبادئ التوجيهية التي اعتمدتها وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بغرض تمكين الطلاب من اللغة العربية تحدثًا، واستماعًا، وقراءةً، وكتابةً.

وعلى الرغم من المبادئ والموجهات لتلافي الضعف وتمكين الطلاب في الصف الثالث المتوسط من مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي إلا أن الضعف لا زال مستمرًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة كما أكدت ذلك الدراسات السابقة، مثل دراسة أبوراس (2021) التي كشفت عن ضعف الطلاب في المهارات النحوية، ودراسة السليهبي (2021) التي كشفت عن ضعف مهارات الضبط الإعرابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ودراسة البشري (2015) التي كشفت عن الحاجة إلى تنمية مهارة الإعراب لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

ولعل من أسباب هذا الضعف استخدام الطرق التقليدية في تنفيذ دروس مقرر لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، فقد كشفت دراسة عائشة العنزي (2015) عن مشكلات بدرجة مرتفعة في تدريس مقرر لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لدى المعلمين من أهمها الاعتماد على الإلقاء والتلقين عند تنفيذ الدروس،

بالإضافة إلى ضعف توظيف معلمي اللغة العربية للإستراتيجيات التدريسية الحديثة عند تدريس كتاب لغتي الخالدة، وجاءت هذه النتيجة تأكيدًا لما خلصت إليه دراسة سالم العنزي (2015) من أن ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لإستراتيجيات التدريس اللازمة لتنفيذ المناهج المطورة جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت دراسة حاجي (2019) عن عوائق متعددة تحد من فاعلية دليل معلم لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية، وكشفت كذلك دراسة السهيمي ودخيخ (2020) عن مشكلات جاءت بدرجة كبيرة في تعليم لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة متعلقة بطرق التدريس، كما أوصت دراسة القرني وعزمي (2019) بأهمية استخدام الطرق غير التقليدية عند تدريس مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، وأوصت كذلك دراسة المحمادي (2020) بتنمية المهارات اللازمة لتطبيق إستراتيجيات التعلم النشط في مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة لدى المعلمات، وأكدت على ذلك دراسة الشنقيطي (2022) التي كشفت عن الحاجة للخروج عن التدريس التقليدي لتنمية مهارات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، كما أوصت دراسة الطلحي (2019) كذلك بأهمية استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية المهارات اللغوية وتحديدًا فهم المقروء عند تدريس مقرر لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، وكشفت دراسة المالكي (2023) عن حاجة مرتفعة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة للتخطيط السليم لتنمية مهارات الصنف اللغوي، واستخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية مهارات الصنف اللغوي.

ولقد أكدت وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة على الحاجة إلى تجديد إستراتيجيات التدريس عند تنفيذ دروس مقررات اللغة العربية، والتركيز على أن يكون الطالب محور العملية التعليمية، وهذا من أهم الدواعي التي أكدت عليها الوثيقة لتطوير منهج اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم، 1427).

وتساعد إستراتيجية التدوير أو كما تسمى إستراتيجية (Round Robin) التي اقترحها كاجان (Kagan, 1989) في جعل الطالب محور العملية التعليمية، وتساعد في تنمية قيمة التعاون ومهارات المشاركة والقيادة والكتابة، والتغلب على مشاعر الخوف والخجل، كما تنمي لدى الطلاب مهارات التفكير التحليلي والناقد، مما قد يساعد في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي ومهارات التحليل الإعرابي، والحكم عليها، للوصول للفكرة السليمة، وتمكن إستراتيجية التدوير الطالب كما أشارت الخزندار (2016) ممارسة عمليات العلم المختلفة مثل الملاحظة، والاستنتاج، وفرض الفروض، واختبارها، مما يساعد في تكوين اتجاه إيجابي نحو التعلم.

وتتيح إستراتيجية التدوير لجميع الطلاب فرصة المشاركة بشكل متساوٍ، وليست مثل بعض الإستراتيجيات التدريسية الأخرى المعتمدة على توزيع الطلاب في مجموعات، والتي يكتفى فيها بتقديم طالب واحد للإجابة من بين أفراد المجموعة، وحصوله على الثناء دون غيره، مما يسبب تنافرًا بين الطلاب (Kagan, 2003).

كما تتميز إستراتيجية التدوير بأنها تنمي لدى الطلاب قيم الاحترام والعمل الجماعي، بالإضافة إلى أنها مفيدة في بناء المعارف، وتنمية المهارات، كما تساعد الإستراتيجية في تقليص الفجوة بين الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع والطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض، وتحسين البيئة الصفية، وعلاج مشاكل الانضباط (Clowes, 2011).

وإستراتيجية التدوير عبارة عن إجراءات يمارسها الطلاب في مجموعات داخل الصف تحت إشراف المعلم وتوجيهه، ومبنية على طرح الأفكار والإجابات عن الأسئلة من قبل كل طالب وبالتدوير دون مقاطعة بعضهم، ومن ثم تقديم الفكرة أو الإجابة المعبرة عن رأي المجموعة بالاتفاق والمشورة (المالكي، 2023)، وعليه فتنفيذ إستراتيجية التدوير بغرض تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي عبارة عن خطوات ينفذها المعلم والمتعلم داخل الصف في درس من دروس مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، وتتضمن تلك الخطوات توزيع المعلم الطلاب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربعة طلاب، ثم تعيين قائد وكاتب لكل مجموعة، وتسمية المجموعة بالتشاور، ثم يطرح المعلم سؤالاً يحتمل إجابات متعددة، ويخصص دقيقة واحدة لكل طالب في المجموعة بشكل دوري ليفكر بالإجابة ويدونها الكاتب، والتأكيد على الطلاب بعدم الحكم على الإجابات، وبعد ذلك يخصص المعلم (5) دقائق للمجموعات للمناقشة فيما بينهم لاختيار الإجابات الصحيحة، ثم يوجه قائد كل مجموعة لعرض الإجابة أمام جميع الطلاب، وعلى المعلم أن يدون إجابة كل مجموعة على السبورة أمام الطلاب، ويوزع أدوار كل مجموعة في كل نشاط بالتدوير، ثم يوجه المعلم الطلاب لتقويم الإجابات ويعرض الإجابة الصحيحة أمامهم، بهدف تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي ومهارات التحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

وأشار المعاضيدي والجرجري (2022) إلى أن إستراتيجية التدوير تشجع التعلم العميق، وتنمي مهارات التفكير العلمي، وحل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار، والتعبير عن الرأي، كما أكد المالكي (2023) على أن إستراتيجية التدوير تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتنمي روح المبادرة لديهم، وتنمي مهارات التفكير والتحليل والتمييز بين الطلاب.

وتنطلق إستراتيجية التدوير من أفكار النظرية البنائية، فهي تتطلب من الطلاب الاعتماد على خبراتهم السابقة، وبناء معارفهم بأنفسهم وتنمية مهاراتهم، كما أنها تعد من إستراتيجيات التعلم التعاوني وإستراتيجيات التعلم النشط، فالطالب هو محور العملية التعليمية، وتمكن هذه الإستراتيجية الطلاب من البناء على أفكار زملائهم، وذلك بإتاحة الفرصة لهم في الموقف التعليمي ليتعاونوا مع بعضهم في المجموعة ويتشاركوا الخبرات والمعارف (التويجري والمعموري، 2022؛ سلام، 2018، عبد اللاه، 2020؛ مكاون، 2022).

وتهدف إستراتيجية التدوير إلى عدد من الأهداف منها ما يأتي (التويجري والمعموري، 2022؛ سلام، 2018؛ عبد اللاه،

2020؛ المالكي، 2023؛ المعاضيدي، والجرجري، 2022؛ مكاون، 2022):

1. تنمية مهارات التواصل والمشاركة والتفاعل بين الطلاب.
2. تنمية مهارات التفكير التحليلي والإبداعي والناقد.
3. تشجع على تعليم الطلاب أنفسهم بأنفسهم وتنمية مهارات التعلم الذاتي.
4. تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم، والتعبير دون خجل عن أفكارهم.
5. إعطاء الطلاب فرصة متساوية عادلة للتعبير عن أفكارهم.

وتتحدد أدوار الطالب في إستراتيجية التدوير فيما يأتي (التويجري والمعموري، 2022؛ الخزندار، 2016؛ الدوسكي والموسوي، 2020؛ سلام، 2018؛ عبدالعاطي، 2018؛ المالكي، 2023؛ ومالاوي وآخرون (Malau et. al, 2023) ؛ وماهود (Mahoud, 2022) ؛ وواهيوني وآخرون (Wahyuni et. al, 2023):

1. الاستماع لتوجيهات المعلم وتنفيذها، والاستماع للحلول التي يقدمها زملاؤه للإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم.
2. النشاط والحيوية والفاعلية.
3. مشاركة زملائه والتعاون معهم في الإجابات والتقويم.
4. تقبل الأدوار التي تسند إليه من المعلم.
5. تنفيذ المهام التي يتطلبها دوره داخل المجموعة.
6. يبني معرفته بنفسه بالإفادة من زملائه في المجموعة.
7. الالتزام بالوقت المخصص للمهام والأنشطة.
8. يلتزم بآداب الحوار ولا يقاطع زملاءه ولا ينتقد حلولهم.
9. عرض الإجابة أمام الطلاب من قبل قائد المجموعة.
10. المشاركة مع المعلم للوصول للإجابة الصحيحة.
11. تنفيذ توجيهات المعلم للتدوير بين أعضاء المجموعة في المهام لكل نشاط.

كما تتحدد أدوار أستاذ المقرر في إستراتيجية التدوير فيما يأتي (التويجري والمعموري، 2022؛ جبارين، 2021؛ الخزندار، 2016؛ الدوسكي والموسوي، 2020؛ سلام، 2018؛ عبدالعاطي، 2018؛ المالكي، 2023؛ ومالاوي وآخرون (Malau et. al, 2023) ؛ وماهود (Mahoud, 2022)؛ وواهيوني وآخرون (Wahyuni et. al, 2023).

1. إعداد أسئلة تتناول صنفًا لغويًا أو تحليلاً إعرابيًا، وكتابتها على السبورة أو عرضها في شاشة العرض أمام الطلاب.
2. توزيع الطلاب في مجموعات من أربعة طلاب.
3. توضيح خطوات إستراتيجية التدوير للطلاب.
4. تقديم التوجيه والإرشاد للطلاب في كل مرحلة من مراحل تطبيق إستراتيجية التدوير.
5. توجيه الطلاب بالترتيب في كل مجموعة للتفكير في الإجابة عن السؤال، وتدوينه من قبل كاتب المجموعة، وعدم انتقاد الإجابات، والتدوير بين الطلاب، وتخصيص دقيقة واحدة لكل طالب في المجموعة.
6. توجيه قائد المجموعة لعرض إجابات طلاب المجموعة.
7. تدوين جميع الإجابات على السبورة.
8. قراءة الإجابات التي كتبها على السبورة.
9. توجيه الطلاب لمناقشة إجابات المجموعة واختيار إجابة واحدة فقط في خمس دقائق.
10. يحكم على إجابات الطلاب ومشاركاتهم وتنفيذهم للأدوار المطلوبة منهم، ويقيم المجموعات.
11. يقدم الحلول الصحيحة للأسئلة في المرحلة الأخيرة من تطبيق إستراتيجية التدوير.
12. تشجيع الطلاب وتحفيزهم وتدوير الأدوار في المجموعات، وتخصيص وقت كاف لكل طالب ليقدم إجابته.

ويتطلب تنفيذ إستراتيجية التدوير في دروس مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بغرض تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي عدة مراحل هي كما يأتي (التويجري والمعموري، 2022؛ جابر وخضر، 2021؛ جبارين، 2021؛ الخزندار، 2016؛ الدوسكي والموسوي، 2020؛ سلام، 2018؛ عبدالعاطي، 2018؛ المالكي، 2023؛ محمد، 2022):

أولاً: مرحلة التهيئة

وتتضمن هذه المرحلة عددًا من الخطوات هي:

1. إعداد الأسئلة التي تتناول مهارة تمييز الصنف اللغوي، ومهارات التحليل الإعرابي.
2. تقديم معلومات عن أهداف الدرس، وشرح عن إستراتيجية التدوير وكيفية تنفيذها.
3. توزيع الطلاب في مجموعات مكونة من أربعة طلاب.
4. توجيه الطلاب لاختيار قائد للمجموعة وكاتب لها، واختيار الترتيب الذي في ضوئه سيقدم كل طالب في المجموعة الإجابة عن السؤال.
5. تدوير مهام المجموعة بين الطلاب في كل نشاط وسؤال.

ثانيًا: مرحلة التنفيذ

وتتضمن هذه المرحلة عددًا من الخطوات هي:

1. طرح السؤال أو الأسئلة التي تتطلب تمييز الصنف اللغوي أو التحليل الإعرابي على الطلاب.
2. توجيه الطالب رقم (1) في كل مجموعة للإجابة عن السؤال، وتدوين إجابة الطالب من قبل كاتب المجموعة دون حكم أو انتقاد، والالتزام بالزمن المحدد بالتفكير بالإجابة وتدوينها وهو دقيقة واحدة، ثم التدوير بين الطلاب بعد الانتهاء من المجموعات بإعطاء نفس الزمن المخصص للطالب رقم (2) للإجابة عن السؤال، وهكذا الطالب رقم (3)، والطالب رقم (4).
3. التوجيه المستمر من قبل المعلم للطلاب لتنفيذ المطلوب.
4. توجيه قائد المجموعة من قبل المعلم لعرض إجابات أعضاء المجموعة أمام جميع الطلاب.
5. تدوين إجابات كل مجموعة على السبورة من قبل المعلم
6. تخصيص خمس دقائق لمناقشة الإجابات بين أفراد المجموعة، واختيار الإجابة الصحيحة.

ثالثًا: مرحلة التصنيف

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

1. قراءة الإجابات من قبل المعلم.
2. تخصيص خمس دقائق لمناقشة الإجابات بين أفراد المجموعة.
3. اختيار إجابة واحدة تمثل الإجابة الصحيحة من بين الإجابات التي قدمها أعضاء المجموعة.

رابعًا: مرحلة التقويم

وتتضمن هذه المرحلة عددًا من الخطوات هي:

1. عرض الإجابة التي اختارتها المجموعة من قبل قائد المجموعة أمام الطلاب.
2. تحديد الإجابة على السبورة من قبل المعلم.
3. مناقشة الطلاب في الإجابات ومساعدتهم للوصول للإجابة الصحيحة.
4. تقديم الإجابة الصحيحة للطلاب وكتابتها على السبورة.

وبحثت الدراسات السابقة في أثر إستراتيجية التدوير وفاعليتها في عدد من المقررات الدراسية والمهارات والمعارف والاتجاهات المختلفة، فقد هدفت دراسة الخزندار (2016) إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التدوير في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وبلغ عدد عينة الدراسة (64) طالبة، وجرى تطبيق اختباري المفاهيم العلمية وعمليات العلم قبليًا وبعديًا، وأظهرت النتائج بعد التطبيق البعدي لاختباري المفاهيم العلمية وعمليات العلم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختباري المفاهيم العلمية وعمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية.

وتناولت دراسة سلام (2018) إستراتيجية التدوير باسم إستراتيجية المساجلة الحلقية، وهدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية المساجلة الحلقية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير الجانبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وبلغ عدد عينة الدراسة (97) تلميذًا منهم (48) تلميذًا في المجموعة التجريبية، و(49) تلميذًا في المجموعة الضابطة، وبعد تطبيق اختبار مهارات التفكير الجانبي بعديًا أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الجانبي وبحجم تأثير مرتفع.

وهدفت دراسة عبدالعاطي (2018) إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وبلغ عدد عينة الدراسة (60) طالبًا، واستخدمت الدراسة اختبارًا في مهارات الفهم القرائي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية وبحجم تأثير كبير.

كما هدفت دراسة بنجابين وآخرون (Panggabean et. al, 2020) إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية التدوير (Round Robin) في القدرة على إعادة صياغة النص لدى طلاب الصف العاشر، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه قبل التجريبي بتطبيق اختبار قبلي وبعدي على مجموعة واحدة بدون مجموعة ضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا، واستخدمت الدراسة اختبارًا في قدرة الطلاب على إعادة صياغة النص، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود تأثير كبير لإستراتيجية التدوير في مهارة إعادة صياغة النص.

وتناولت دراسة الدوسكي والموسوي (2020) إستراتيجية التدوير (Round Robin) بهدف تعرف أثرها في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة علم الأحياء، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتم اختيار عينة البحث قصديا من طالبات الصف الخامس العلمي في محافظة دهوك، وبلغ عدد العينة (41) طالبة، منها (21) طالبة يمثلون المجموعة التجريبية، و(20) طالبة يمثلون المجموعة الضابطة، وبعد تطبيق الاختبار البعدي، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج

من أهمها وجود أثر لإستراتيجية التدوير (Round Robin) في التحصيل في مادة علم الأحياء لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة عبد اللاه (2020) إلى تعرف فعالية استخدام إستراتيجية المساجلة الحلقية في تدريس القراءة لتنمية بعض مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وأعدت اختبارًا في مهارات الاستماع الناقد في اللغة العربية، وجرى تطبيق الدراسة على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي عددهم (80) تلميذًا، مقسمين بالتساوي في مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية استخدام إستراتيجية المساجلة الحلقية في تنمية مهارات الاستماع الناقد المرتبطة بالتفسير والتحليل والاستدلال والتقويم.

كما هدفت دراسة جابر وخضر (2021) إلى تعرف فاعلية إستراتيجيتي الظهر بالظهر والمساجلة الحلقية في تنمية مهارات الاستماع في مادة التعبير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وبلغ عدد عينة البحث 115 طالبة، وزعوا في ثلاث مجموعات، منها مجموعة تجريبية درست باستخدام إستراتيجية الظهر بالظهر، ومجموعة تجريبية درست باستخدام إستراتيجية المساجلة الحلقية، ومجموعة ضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، واستخدمت الباحثة اختبارًا في مهارة الاستماع، وأظهرت النتائج بعد تطبيق الاختبار بعديًّا تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين على طالبات المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة جبارين (2021) إلى التحقق من أثر استخدام ثلاث إستراتيجيات للتعليم النشط إحداها إستراتيجية التدوير في مهارات فهم المقروء والذكاء اللغوي لدى طلبة الصف العاشر، واتبعت الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتألفت عينت الدراسة من (120) طالبًا وطالبة، وجرى توزيعهم بالتساوي في أربع مجموعات منها ثلاث مجموعات تجريبية، ومجموعة ضابطة، وطبقت اختبارًا في مهارات فهم المقروء واختبارا في الذكاء اللغوي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات مجموعات الدراسة لصالح المجموعات التجريبية.

وتناولت دراسة التويجري والمعموري (2022) أثر إستراتيجية المساجلة الحلقية (Round Robin) في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وبلغ عدد عينة الدراسة (60) طالبة، وقسمت العينة في مجموعتين تجريبية وضابطة في كل منها (30) طالبة، واستخدمت الدراسة اختبارًا تحصيليًّا في مادة قواعد اللغة العربية، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تحصيل قواعد اللغة العربية.

وهدفت دراسة ماهود (Mahoud, 2022) إلى تعرف أثر استراتيجية التدوير (Round Robin) في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني في التاريخ، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (80) طالبًا موزعين بالتساوي في مجموعتين تجريبية وضابطة، وجرى إعداد اختبار لاكتساب المفاهيم التاريخية، وبعد تطبيقه بعديًّا أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم التاريخية.

كما هدفت دراسة محمد (2022) إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجيتي (QR code & Round Robin) في رفع مستوى التحصيل المعرفي والمهاري للطالبات في مقرر ملابس الأطفال، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وبلغ عدد عينة الدراسة (20) طالبة من طالبات المستوى الرابع بقسم الاقتصاد المنزلي بكلية العلوم والآداب بالمندق، وتم تقسيم الطالبات في مجموعتين: ضابطة وتجريبية عدد الطالبات في كل منها (10)، واستخدمت الدراسة اختبارًا تحصيليًّا، وأظهرت النتائج بعد تطبيق الاختبار بعديًّا وجود أثر إيجابي لإستراتيجيتي (QR code & Round Robin) في تحقيق المخرجات ورفع الكفاءة التحصيلية والمهارية والتشجيع على البحث والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وتناولت دراسة المعاضيدي والجرجري (2022) إستراتيجية التدوير (Round Robin) بهدف تعرف أثرها في التفكير المتسلسل لطلاب الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وبلغ حجم عينة الدراسة 55 طالبًا من طلاب الصف الرابع العلمي، وقسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددها (25) طالبًا، ومجموعة ضابطة عددها (30) طالبًا، وبعد تطبيق أدوات الدراسة قبليًّا وبعديًّا توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التواصل اللغوي، والتنظيم، ومعالجة الأفكار، والاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحليل بين مجموعتي البحث.

وهدفت دراسة مكاون (2022) إلى تعرف أثر التدريس وفقا لاستراتيجيتين إحداها إستراتيجية التعاقب الحلقي (Round Robin) في التفكير الإبداعي لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء، واستخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وطبق مقياسًا للتفكير الإبداعي على عينة البحث وعددهم (98) طالبًا وطالبة موزعين في ثلاث مجموعات منها مجموعتين تجريبيتين، والثالثة مجموعة ضابطة، وبعد تطبيق المقياس بعديًّا أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على طلاب المجموعة الضابطة في التفكير الإبداعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعتين التجريبيتين في التفكير الإبداعي.

كما هدفت دراسة المالكي (2023) إلى تعرف أثر إستراتيجية التدوير (Round Robin) في التفكير المنطقي لطلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة الكيمياء، واستخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وطبقت الدراسة

على عينة مكونة من (60) طالبًا، وقُسمت العينة في مجموعتين تجريبية وضابطة، وبلغ عدد الطلاب في كل مجموعة (30) طالبًا، وبعد تطبيق اختبار التفكير المنطقي بعديًّا أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير المنطقي في مادة الكيمياء لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة ملاوي وآخرون (Malau et. al, 2023) إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التدوير (Round Robin) على طلاب الصف الثاني في إتقان المفردات، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (51) طالبًا منهم (28) طالبًا في المجموعة الضابطة و(23) طالبًا في المجموعة التجريبية، واستخدمت الدراسة اختبارا في إتقان المفردات، وبعد تطبيق الاختبار بعديًّا على عينة الدراسة أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار إتقان المفردات لصالح المجموعة التجريبية وبتأثير كبير.

كما هدفت دراسة واهيوني وآخرون (Wahyuni et. al, 2023) إلى تعرف أثر إستراتيجية التدوير (Round Robin) في حل قلق التحدث لدى طلاب الصف العاشر، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم قبل التجريبي بتطبيق الاختبار القبلي والبعدي على مجموعة واحدة بدون مجموعة ضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا، واستخدمت الدراسة اختبار التحدث، واستبيانًا مكونًا من عدة فقرات لتصنيف الطلاب في مستويات القلق في التحدث، وأظهرت النتائج تقدمًا في القدرة على التحدث لدى الطلاب وانخفاض قلق التحدث بعد تدريسهم باستخدام إستراتيجية التدوير.

وتناولت الدراسات السابقة متغير الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي من جوانب متعددة، فقد تناولت دراسة شياع (2013) متغير الصنف اللغوي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكشفت الدراسة عن الأصناف البينية وهي اسم الفعل واسم الفاعل وكان وأخواتها المذكورة في كتب النحو العربي القديم مثل كتاب سيبويه، واستقصت الدراسة آراء المحدثين في الأصناف اللغوية، كما كشفت الدراسة عن مفهوم الصنف اللغوي، والمعايير التي تقوم عليها الأصناف اللغوية.

كما تناولت دراسة البشري (2015) متغير التحليل الإعرابي في دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارة الإعراب والاتجاه نحوه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (44) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط موزعين في مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة اختبارًا لقياس مهارة الإعراب، واستبانة لقياس اتجاههم نحوه، وبعد تطبيق أداتي الدراسة بعديًّا خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) بين متوسطات مجموعتي الدراسة في اختبار مهارة الإعراب لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين مجموعتي البحث في مقياس الاتجاه نحو الإعراب.

وتناول السليهي (2021) متغير التحليل الإعرابي في دراسة هدفت إلى تعرف مهارات الضبط الإعرابي المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة في مقرر لغتي الخالدة، ومدى تمكنهم منها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت اختبارًا تحصيليًّا لقياس مهارات الضبط الإعرابي، وتكونت عينة الدراسة من (53) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها ضعف درجة تمكن طلاب الصف الأول المتوسط من مهارات الضبط الإعرابي.

وهدفت دراسة أبوراس (2021) إلى تعرف أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية المهارات النحوية والدافعية لتعلم مقرر لغتي الخالدة لدى طالبات الصف الأول المتوسط، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالبة بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية، و(26) في المجموعة الضابطة، واستخدمت الدراسة اختبارًا في المهارات النحوية، ومقياسًا للدافعية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة بعديًّا أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر لغتي الخالدة على تنمية المهارات النحوية، وبحجم تأثير كبير.

وتناول عمر (2022) متغير التحليل الإعرابي في دراسة وصفية هدفت إلى تعرف بعض الإشكالات الإعرابية في موضوع الاستثناء، وإصلاح الأخطاء في هذا الموضوع، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبحثت في عدة مباحث في باب الاستثناء بالإفادة من الدراسات السابقة في المجال، وتوصلت الدراسة إلى نتائج تتعلق بإعراب (غير) و(سوى)، وإعراب البدل في أسلوب الاستثناء.

وتناولت دراسة محفوظ وآخرون (2023) بعضًا من الأصناف اللغوية، وهدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية مقترحة قائمة على نظرية كراش في تنمية مهارات بناء الأساليب النحوية في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبًا موزعين بالتساوي في مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة اختبارًا في مهارات بناء الأساليب النحوية في التعبير الكتابي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار قياس الأساليب النحوية في التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

لقد كشفت الدراسات السابقة عن أهمية مهارات تمييز الصنف اللغوي ومهارات التحليل الإعرابي، كما تبين ذلك في دراسة شياع (2013) التي تناولت متغير الصنف اللغوي، وكشفت عن الأصناف البينية، ودراسة السليهي (2021) التي تناولت متغير التحليل الإعرابي، وكشفت عن مهارات الضبط

الإعرابي المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة في مقرر لغتي الخالدة، ودراسة عمر (2022) التي تناولت متغير التحليل الإعرابي، وكشفت عن بعض الإشكالات الإعرابية في موضوع الاستثناء، وهو أحد الموضوعات المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط في كتاب لغتي الخالدة للفصل الدراسي الثاني.

ويتبين مما سبق الحاجة إلى تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي إذ كشفت بعض الدراسات السابقة عن ضعف عام لدى الطلاب في المهارات اللغوية بشكل عام، كما تبين ذلك في دراسة أبوراس (2021) التي كشفت عن الحاجة إلى تنمية المهارات النحوية في مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة، ودراسة محفوظ وآخرون (2023) التي أظهرت الحاجة إلى تنمية مهارات بناء الأساليب النحوية في التعبير الكتابي لدى الطلاب، كما تبين كذلك وجود ضعف في مهارات تمييز الصنف اللغوي ومهارات التحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، كما اتضح ذلك في دراسة البشري (2015) التي كشفت عن الحاجة إلى تنمية مهارة الإعراب لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

كما تبين من الدراسات السابقة أن لإستراتيجية التدوير أثر إيجابي وفاعلية عند استخدامها في تدريس مختلف المقررات الدراسية كما تبين ذلك في دراسة الخزندار (2016) التي تناولت أثر استخدام إستراتيجية التدوير في مادة العلوم، ودراسة سلام (2018) التي تناولت إستراتيجية التدوير في تدريس الدراسات الاجتماعية، ودراسة الدوسكي والموسوي (2020) ودراسة المعاضيدي والجرجري (2022) ودراسة مكاون (2022) التي تناولت إستراتيجية التدوير في مادة علم الأحياء، ودراسة المالكي (2023) التي تناولت إستراتيجية التدوير في مادة الكيمياء، ودراسة ماهود (Mahoud, 2022) التي تناولت إستراتيجية التدوير في التاريخ، ودراسة محمد (2022) التي كشفت عن أثر إستراتيجية التدوير في مقرر ملابس الأطفال.

واتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة الأثر الإيجابي والفاعلية لإستراتيجية التدوير في تنمية مهارات اللغة العربية المختلفة، كما اتضح ذلك في دراسة عبدالعاطي (2018) ودراسة جبارين (2021) التي كشفت عن أثر إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات الفهم القرائي، ودراسة بنجابين وآخرون (Panggabean et. al, 2020) التي كشفت عن أثر استخدام استراتيجية التدوير في القدرة على إعادة صياغة النص، ودراسة عبد اللاه (2020) ودراسة جابر وخضر (2021) التي تناولت أثر إستراتيجية التدوير وفعاليتها في تنمية مهارات الاستماع، ودراسة التويجري والمعموري (2022) التي كشفت عن أثر إستراتيجية التدوير في التحصيل في مادة قواعد اللغة العربية، ودراسة ملاوي وآخرون (Malau et. al, 2023) التي كشفت عن أثر إستراتيجية التدوير في إتقان المفردات، ودراسة واهيوني وآخرون (Wahyuni et. al, 2023) التي أظهرت نتائجها أثرًا إيجابيًّا لإستراتيجية التدوير في تنمية مهارة التحدث والتغلب على القلق عند التحدث.

ولم تتناول أي من الدراسات السابقة على حد اطلاع الباحث أثر إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي ومهارات التحليل الإعرابي، وتأسيسًا على ما سبق ونظرًا للضعف الذي كشفت عنه الدراسات السابقة في مهارات تمييز الصنف اللغوي ومهارات التحليل الإعرابي، وأهمية تنمية هذه المهارات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط كما تبين، ولما لإستراتيجية التدوير من أثر إيجابي في تنمية المهارات في مختلف المقررات، فتبرز الحاجة لإجراء دراسة تتناول أثر إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

مشكلة البحث:

يعاني الطلاب في مراحل التعليم العام من ضعف في مهارات اللغة العربية المرتبطة بالصنف اللغوي والتحليل الإعرابي، كما اتضح ذلك في دراسة أبوراس (2021) التي أشارت إلى ضعف طالبات الصف الأول المتوسط في مقرر لغتي الخالدة في المهارات النحوية، ودراسة محفوظ وآخرون (2023) التي كشفت عن ضعف في مهارات بناء الأساليب النحوية في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وإتقان مهارات تمييز الصنف اللغوي ومهارات التحليل الإعرابي مطلب في مقرر لغتي الخالدة في الصف الثالث المتوسط أكدت عليه وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وكتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، واستهداف إتقان هذه المهارات يأتي بعد أن تعرفها الطلاب في الصفوف السابقة من المرحلة المتوسطة (وزارة التربية والتعليم 1427؛ وزارة التعليم، 2023).

وعلى الرغم من ذلك إلا أن الدراسات السابقة كشفت عن ضعف في مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي في مقرر لغتي الخالدة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، فقد كشفت دراسة البشري (2015) عن ضعف في مهارة الإعراب لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، كما كشفت دراسة السليهبي (2021) عن ضعف في مهارات الضبط الإعرابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر لغتي الخالدة.

ولقد تأكد هذا الضعف لدى الباحث بعد تطبيقه دراسة استطلاعية على عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط بلغ عددهم (20) طالبًا، إذ كشفت نتائج الدراسة عن تدني مهارات تمييز الصنف اللغوي ومهارات التحليل الإعرابي، فقد بلغ متوسط الطلاب في مهارات تمييز الصنف اللغوي (3.5) من أصل (12)، فيما بلغ متوسط الطلاب في مهارات التحليل الإعرابي (4) من أصل (13).

وقد أوصت الدراسات السابقة بتطبيق إستراتيجيات تدريسية تساعد في تنمية المهارات ورفع مستوى التحصيل لدى الطلاب، ومن تلك الإستراتيجيات إستراتيجية التدوير وهي من الإستراتيجيات التدريسية الفعالة التي أوصت بها الدراسات السابقة في تنمية المهارات في مختلف المقررات كما تبين ذلك في

الدراسات السابقة: (الخزندار 2016؛ الدوسكي والموسوي 2020؛ سلام 2018؛ المالكي 2023؛ ماهود (Mahoud, 2022)؛ محمد 2022؛ المعاضيدي والجرجري 2022؛ مكاون 2022).

كما أن لإستراتيجية التدوير أثرًا إيجابيًّا في تنمية بعض المهارات اللغوية في مراحل تعليمية مختلفة كما أوصت بذلك الدراسات السابقة: (التويجري والمعموري 2022؛ بنجابين وآخرون (Panggabean et. al, 2020)؛ جابر وخضر 2021؛ جبارين 2021؛ عبدالعاطي 2018؛ عبد اللاه 2020؛ ملاوي وآخرون (Malau et. al, 2023)).

وفي ضوء ما سبق فقد تحددت مشكلة البحث في ضعف طلاب الصف الثالث المتوسط في مهارات تمييز الصنف اللغوي ومهارات التحليل الإعرابي، مما يتطلب بحث أثر إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي التي ينبغي التمكن منها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟
- ما أثر إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يأتي:

1. تعرف مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي التي ينبغي التمكن منها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
2. الكشف عن أثر إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث فيما يأتي:

أولاً الأهمية النظرية

يتناول البحث موضوع الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي الذي يعدّ من الموضوعات المهمة في تعليم اللغة العربية، فالإنتاج اللغوي يعتمد على تمكن المتعلم من الأصناف اللغوية ومن مهارات التحليل الإعرابي، ليتمكن المتعلم من النطق السليم والكتابة السليمة وفهم ما يستقبله من اللغة، كما أن محتوى مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة يعتمد على عناصر تشكل الأصناف اللغوية وتحليل المهارات الإعرابية جزءًا رئيسًا منها، وتتضح أهمية البحث النظرية في تناوله لإستراتيجية التدوير التي اتضح أثرها الإيجابي في مقررات مختلفة، ومن ثم فتناولها في هذا البحث يساعد في توضيح صورتها لتنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

قد يساعد هذا البحث فيما يأتي:

1. تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
2. توضيح أدوار الطالب عند تنفيذ إستراتيجية التدوير.
3. تقديم دليل للمعلم والطالب للمسؤولين عن تعليم اللغة العربية في كيفية تنفيذ إستراتيجية التدوير لتنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي.
4. تقديم قائمة بمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي يفيد منها المشرفون على تعليم اللغة العربية في تضمينها في بطاقة تقويم أداء معلم اللغة العربية.
5. تقديم اختبارًا في مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي للمعنين بتقويم مهارات اللغة العربية يفيد في قياس مستوى الطلاب.
6. توضيح أدوار المعلم عند تنفيذ إستراتيجية التدوير يفيد منه المعلمون في كيفية تنفيذ الإستراتيجية في دروس مقرر لغتي الخالدة بغرض تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي.

مصطلحات البحث:

إستراتيجية التدوير:

تُعرّف بأنها إجراءات يقسم فيها المعلم الطلاب في مجموعات في أثناء الدرس، ويوجه جميع الطلاب لتقديم أفكارهم أو الإجابة عما يطرحه عليهم من أسئلة، لتقرر المجموعة الإجابة الأفضل من بينهم (Malau et. al, 2023). كما تعرّف بأنها إجراءات يمارسها الطلاب بمتابعة المعلم وتوجيهه، ويتم فيها توزيع الطلاب في مجموعات صغيرة، ويشارك فيها جميع الطلاب بتقديم الأفكار أو الإجابات عن الأسئلة المطروحة دون مقاطعة بعضهم البعض، ومن ثم اختيار الفكرة أو الإجابة الأفضل من بينهم (المالكي، 2023).

وتعرف إستراتيجية التدوير إجرائيًّا بأنها مجموعة من الإجراءات التي ينفذها المعلم في أثناء تدريس مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في مراحل محددة هي مرحلة التهيئة، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التصنيف، ومرحلة التقويم، ويوزع فيها المهمات المطلوبة، ومن ثم يوجه الطلاب لأداء مجموعة من المهمات بالتدوير فيما بينهم بعد طرح السؤال أو الأسئلة التي تتطلب تمييز الصنف اللغوي أو التحليل الإعرابي على الطلاب، بحيث يتم توجيه الطالب رقم (1) في كل مجموعة للإجابة عن السؤال،

وتدوين إجابة الطالب من قبل كاتب المجموعة دون حكم أو انتقاد أو مقاطعة، والالتزام بالزمن المحدد بالتفكير بالإجابة، ثم التدوير بين الطلاب بعد الانتهاء من المجموعات بإعطاء نفس الزمن المخصص للطالب رقم (2) للإجابة عن السؤال، وهكذا الطالب رقم (3)، والطالب رقم (4)، بغرض تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي.

الصنف اللغوي:

يُعرّف بأنه مجموعة من العناصر اللغوية التي يمكن تمييزها ضمن الصنف الواحد، مثل المصادر في الأسماء، أو الأفعال المنصوبة في الأفعال (بعلبكي، 1990، ص 478)، ويعرّف أيضًا بأنه مجموعة من العناصر اللغوية التي تشكل وحدة مستقلة لها خصائص شكلية، أو دلالية، أو وظيفية (شياع، 2013).

ويعرف إجرائيًّا في هذا البحث بأنه عناصر لغوية مستهدفة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط والتي ينبغي للطلاب تمييزها، وهي: اسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغة المبالغة، واسم المكان، واسم الزمان.

التحليل الإعرابي:

يعرّف بأنه تحديد وظائف الكلمات والجمل لتحليل التركيب، وتحديد الوظائف التي تؤديها الوحدات اللغوية المختلفة (بعلبكي، 1990، ص 203، 360)، ويعرّف بأنه التغيير الذي يحدث في آخر الكلمات نتيجة اختلاف العوامل الداخلة عليها (البشري، 2015)، كما يعرف بأنه سلامة وضع العلامات أواخر الكلمات المستعملة في التراكيب بالاعتماد على المعنى (السليهي، 2021).

ويعرف إجرائيًّا في هذا البحث بأنه الوظائف التي تؤديها الوحدات اللغوية، والحالات الإعرابية المستهدفة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط والتي ينبغي للطلاب تمييزها، وهي في موضوعات: المستثنى، والمستثنى منه، وغير وسوى، والاسم الواقع بعدهما، والنعت، والمنعوت.

حدود البحث:

تحددت حدود البحث في الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على موضوع إستراتيجية التدوير، وتنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي في موضوعات: اسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغة المبالغة، واسم المكان، واسم الزمان، ومهارات التحليل الإعرابي في موضوعات: المستثنى، والمستثنى منه، وغير وسوى، والاسم الواقع بعدهما، والنعت، والمنعوت.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1445هـ.

الحدود المكانية: المدارس المتوسطة بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: طلاب الصف الثالث بالمدارس المتوسطة بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية.

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي بتطبيق اختبار قبلي ومعالجة ثم اختبار بعدي على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتتمثل المعالجة بإستراتيجية التدوير للمجموعة التجريبية، والطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة، والتدخل في المتغير المستقل من خصائص البحوث التجريبية، كما أن التصميم شبه التجريبي يكون عند تعذر تعيين الأفراد في المجموعات عشوائيًّا كما هو حال الطلاب في الفصول في المدارس (جاي وآخرون، 2012).

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث بجميع طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة حائل، وتحددت عينته بطلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة الياسمين المتوسطة بمدينة حائل، وبلغت عينة البحث (55) طالبًا، وزعوا في مجموعتين: تجريبية بواقع (28) طالبًا، وضابطة بواقع (27) طالبًا، وجرى اختيار عينة البحث قصديًّا لما وجده الباحث من تعاون من إدارة المدرسة والمعلمين، وجرى اختيار المجموعة الضابطة والتجريبية عشوائيًّا.

أداة البحث ومواده:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن مشكلته جرى إعداد ما يأتي:

قائمة مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي:

اطلع الباحث على وثيقة اللغة العربية وكتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط للفصل الدراسي الثاني (وزارة التربية والتعليم 1427هـ؛ وزارة التعليم 2023)، وبعد تحليل ما ورد في الوثيقة والكتاب أعد قائمة بمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي بالإفادة من الدراسات السابقة مثل دراسة: (أبوراس 2021؛ البشري 2015؛ السليهي 2021؛ شياع 2013؛ عمر 2022؛ محفوظ وآخرون 2023) ومن ثم عُرضت القائمة على (9) محكمين في تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لتحكيمها، واتفق المحكمون على مناسبة القائمة لمستوى الطلاب، وملاءمتها لمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي، لتصبح القائمة في صورتها النهائية مكونة من محور مهارات تمييز الصنف اللغوي ويتضمن (12) مهارة، ومحور مهارات التحليل الإعرابي ويتضمن (13) مهارة، وبعدد إجمالي (25) مهارة في القائمة.

اختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي:

أعد الباحث في ضوء قائمة مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي اختبارًا لقياس مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي المستهدفة في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط للفصل الدراسي الثاني، وكان إعداد الاختبار

بالإفادة من الدراسات السابقة مثل دراسة: (أبوراس 2021؛ البشري 2015؛ التويجري والمعموري 2022؛ السليهي 2021؛ محفوظ وآخرون 2023)، وعُرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ممن حكموا القائمة، وقدم المحكمون بعض الملاحظات على البدائل، وأجمع المحكمون على سلامة الأسئلة وقياسها للمهارات المحددة ومناسبتها لمستوى الطلاب، وبعد تعديل الملاحظات أصبح اختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي في صورته النهائية، وتكون من (25) سؤالاً من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، يقيس كل سؤال منها مهارة من مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي.

دليل تنفيذ إستراتيجية التدوير:

جرى إعداد دليل للمعلم والطالب لتنفيذ إستراتيجية التدوير في دروس مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط وفق الخطوات الواردة في الخلفية النظرية والدراسات السابقة وبما يناسب مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي، وعُرض الدليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتبين في ضوء ذلك مناسبة الدليل وسلامته، وتكون الدليل من عناصر هي: (المقدمة، والتعريف بالإستراتيجية، ومبررات تنفيذها، ومنطلقاتها النظرية، وأهدافها، وأدوار المعلم والطالب في أثناء تنفيذ دروس كتاب لغتي الخالدة، وطريقة تنفيذ الإستراتيجية وخطواتها، ومهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي المستهدفة في كل درس، ووصف إجرائي لتنفيذ الإستراتيجية لكل درس يتضمن مهارة من المهارات المستهدفة).

إجراءات تطبيق البحث:

مرّ تطبيق البحث بعدد من الإجراءات كما يأتي:

الموافقات الرسمية:

قدم الباحث أدوات البحث ومواده النهائية إلى اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي بجامعة حائل، وجرى تعبئة النماذج الخاصة بذلك، وبعد فحص أدوات البحث ومواده من قبل اللجنة صدرت الموافقة، وفي ضوء الموافقة خاطبت جامعة حائل مركز بحوث سياسات التعليم بوزارة التعليم، وأرفقت أدوات البحث ومواده، وبعد فحصها من قبل المتخصصين بالمركز صدرت الموافقة، وجرى تبعًا لذلك مخاطبة الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل لتسهيل مهمة الباحث، كما جرى تعميم خطاب على المدارس المتوسطة بمدينة حائل لتسهيل مهمة الباحث.

تجربة الاختبار:

طُبق اختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي على عينة استطلاعية بلغ عددها (24) طالبًا بخلاف عينة البحث لتجربة الاختبار بغرض حساب زمن الاختبار، واتساقه الداخلي، ومعاملات الصعوبة والتمييز، وحساب ثبات الاختبار.

زمن الاختبار:

حُسِب الزمن الذي استغرقه أول طالب لإنهاء الاختبار، والزمن الذي استغرقه آخر طالب أنهى الاختبار، ومن ثم قُسّم الناتج على (2)، وعليه فقد بلغ زمن اختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي (13) دقيقة.

الاتساق الداخلي لاختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي:

حُسبت معاملات الارتباط بين درجة محور مهارات تمييز الصنف اللغوي، ومحور مهارات التحليل الإعرابي، والدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون عبر الحزمة الإحصائية لبرنامج (SPSS)، والجدول رقم 1 يكشف عن ذلك:

جدول1

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الرئيسة والدرجة الكلية لاختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي

المحاور الرئيسة لاختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات تمييز الصنف اللغوي	.80	.000
مهارات التحليل الإعرابي	.80	.000

يتضح من الجدول رقم 1 قوة الارتباط بين الدرجة الكلية لمحور مهارات تمييز الصنف اللغوي ومحور مهارات التحليل الإعرابي والدرجة الكلية للاختبار، كما أن الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين المحاور الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار (الشافعي، 2014)، وعليه فالاختبار متسق داخليًا.

معامل الصعوبة والتمييز لاختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي:

تراوحت قيم معامل الصعوبة لأسئلة اختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي بين القيمة (0.30)، والقيمة (0.70)، وبلغ متوسط قيم معامل الصعوبة للأسئلة التي تقيس مهارات تميز الصنف اللغوي (0.47)، فيما بلغ متوسط قيم معامل الصعوبة للأسئلة التي تقيس مهارات التحليل الإعرابي (0.44)، وبلغ متوسط قيم معامل الصعوبة لإجمالي أسئلة الاختبار (0.46) تقريبًا، وجميعها قيم مقبولة كما أشار إلى ذلك عودة (2010)، وجرى حساب معامل الصعوبة بحساب حاصل عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة تقسيم العدد الكلي للطلاب الذين أجابوا عن السؤال.

وحسب معامل التمييز لأسئلة الاختبار بترتيب إجابات

الطلاب تنازليًا، وتحديد المجموعة العليا من الطلاب وعددهم (6) طلاب يمثلون ما نسبته (25 %) من مجموع الطلاب، وتحديد المجموعة الدنيا بنفس العدد والنسبة، ومن ثم جرى حساب عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال من المجموعة العليا مطروحًا منه عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال من المجموعة الدنيا، وتقسيم الناتج على عدد الطلاب في المجموعتين العليا والدنيا، وتبعًا لذلك تراوحت قيم معامل التمييز لأسئلة الاختبار بين (0.33 – 0.67)، وبلغ متوسط قيم معامل التمييز للأسئلة التي تقيس مهارات تمييز الصنف اللغوي (0.40)، وبلغ متوسط قيم معامل التمييز للأسئلة التي تقيس مهارات التحليل الإعرابي (0.41)، وبلغ متوسط قيم معامل التمييز لجميع أسئلة الاختبار (0.41) تقريبًا، وجميعها قيم مقبولة، وتدل جودة الاختبار كما أشار إلى ذلك أبو علام (2014).

ثبات الاختبار:

طبق الباحث الاختبار على العينة الاستطلاعية ثم أعاد تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مضي أسبوعين، وحُسب الثبات بين مرتي التطبيق باستخدام معامل ارتباط بيرسون عبر الحزمة الإحصائية لبرنامج (SPSS)، ويوضح الجدول رقم 2 قيمة ثبات اختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي:

جدول2

ثبات اختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي بطريقة الإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

نوع الارتباط	قيمة معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق	مستوى الدلالة
مهارات تمييز الصنف اللغوي	.70**	.001
مهارات التحليل الإعرابي	.80**	.000
الدرجة الكلية	.92**	.000

يتبين من الجدول رقم 2 أن قيم معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول للاختبار والتطبيق الثاني تراوحت بين (0.70 – 0.92) للمحاور وللدرجة الكلية، وجميع القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على ارتباط قوي، ومن ثم فاختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي يتمتع بثبات عال (شعيب وشعيب، 2016).

التطبيق القبلي لاختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي:

للتحقق من تجانس مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وتكافؤهما طبق الباحث اختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي قبليًا على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، والجدول رقم 3 يوضح تجانس مجموعتي البحث التجريبية والضابطة:

جدول3

قيمة اختبار (ف) المستخرج بوساطة اختبار ليفين لدلالة التجانس بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس القبلي لمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي

المتغيرات	قيمة (ف)	قيمة (sig)	مستوى الدلالة
تمييز الصنف اللغوي	1.39	.245	غير دالة
مهارات التحليل الإعرابي	.015	.904	غير دالة
الدرجة الكلية	.004	.952	غير دالة

يتبين من الجدول رقم 3 أن قيم اختبار (ف) لدلالة التجانس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة تراوحت بين (0.004-1.39) وجميع القيم غير دالة عند مستوى (0.05) لأن قيمة (sig) المرتبطة بها تراوحت بين (0.245-0.952) للمحاور الرئيسة وللدرجة الكلية، وجميع القيم أعلى من مستوى الدلالة المطلوب، ومن ثم فإن مجموعتي البحث متجانستان.

وللتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم 4 ذلك:

جدول4

قيمة اختبار (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس القبلي لمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي

القياس القبلي لمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة (sig)	مستوى الدلالة
مهارات تمييز الصنف اللغوي	التجريبية	5	1.6	.991	.327	غير دالة
	الضابطة	5	1.4			
مهارات التحليل الإعرابي	التجريبية	5	1.8	.781	.439	غير دالة
	الضابطة	4	1.6			
الدرجة الكلية	التجريبية	10	2.4	1.19	.238	غير دالة
	الضابطة	9	2.3			

يتضح من الجدول رقم 4 أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05)؛ لأن قيمة (sig) المرتبطة بها أعلى من مستوى الدلالة المطلوب، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي، ومن ثم فإن مجموعتي البحث متكافئتان.

تطبيق التجربة:

جرى تطبيق إستراتيجية التدوير على مجموعة البحث التجريبية من قبل الباحث بعد تطبيق القياس القبلي لمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي، وطُبقت التجربة في أثناء تنفيذ دروس مقرر لغتي الخالدة لطلاب الصف الثالث المتوسط بغرض تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي، واستغرق تطبيق التجربة أربعة أسابيع في كل أسبوع طُبقت التجربة في حصتين دراسيتين باستثناء الأسبوع الرابع فقد طبقت التجربة في ثلاث حصص دراسية لاستيفاء تنفيذ الدروس المقررة على الطلاب، ليصبح إجمالي عدد الحصص للتجربة تسع حصص دراسية، وجرى تنفيذ الدروس التي تضمنت مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي المستهدفة في كتاب لغتي الخالدة للفصل الدراسي الثاني باستخدام إستراتيجية التدوير من قبل الباحث على طلاب المجموعة التجريبية، كما جرى تنفيذ الدروس نفسها بالطريقة الاعتيادية من قبل معلم المادة على المجموعة الضابطة، وبعد الانتهاء من تنفيذ جميع الدروس التي تضمنت المهارات المستهدفة طبق الباحث القياس البعدي لمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي بنفس اليوم على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث عددًا من الأساليب الإحصائية وهي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما حُسب معامل ارتباط بيرسون لقياس ثبات الاختبار واتساقه الداخلي، كما حُسب اختبار (ف) المستخرج بوساطة اختبار ليفين لدلالة التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وحُسب كذلك اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي لمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي، بالإضافة إلى مربع إيتا ومعامل (d).

نتائج البحث:

فيما يأتي توضيح لنتائج البحث بعد تطبيق أدواته:

الإجابة عن السؤال الأول للبحث:

نص السؤال الأول للبحث على: (ما مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي التي ينبغي التمكن منها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟)، وتمت الإجابة عن هذا السؤال بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وأدبيات البحث ذات العلاقة، وتحليل وثيقة منهج اللغة العربية، وكتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط للفصل الدراسي الثاني، ومن ثم جرى إعداد قائمة مبدئية بمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي، وبعد تحكيمها انتهى الباحث إلى قائمة نهائية بمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي، والجدول رقم 5 يكشف عن ذلك:

جدول5

قائمة مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي النهائية

م	المهارات	المحور
1	يميز اسم الفاعل في الجملة.	مهارات تمييز الصنف اللغوي
2	يميز اسم المفعول في الجملة.	
3	يميز الوزن الصحيح لاسم الفاعل من الفعل الثلاثي.	
4	يميز الوزن الصحيح لاسم المفعول من الفعل الثلاثي.	
5	يميز صيغة المبالغة في الجملة.	
6	يحدد الوزن الصحيح لصيغة المبالغة.	
7	يميز الفعل الذي اُشتقت منه صيغة المبالغة.	
8	يميز اسم المكان في الجملة.	
9	يميز اسم الزمان في الجملة.	
10	يميز الحالات التي يُصاغ فيها اسم الزمان واسم المكان على وزن (مَفْعَل).	
11	يميز الحالات التي يُصاغ فيها اسم الزمان واسم المكان على وزن (مَفْعِل).	
12	يميز الحالات التي يُصاغ فيها اسم الزمان واسم المكان على وزن مضارعه مع إبدال حرف المضارعة ميمًا مضمومة وفتح ما قبل الآخر.	
13	يميز المستثنى منه في الجملة.	
14	يميز المستثنى في الجملة.	

15	يحدد الحالة الإعرابية للمستثنى في الجملة إذا كان الاستثناء تامًّا مثبتًا.	مهارات التحليل الإعرابي
16	يحدد العلامة الإعرابية للمستثنى (مفرد – جمع مذكر سالم – اسم من الأسماء الخمسة) في الجملة إذا كان الاستثناء تامًّا مثبتًا.	
17	يميز الحالة الإعرابية للمستثنى في الجملة إذا كان الاستثناء تامًّا منفيًّا.	
18	يحدد الحالة الإعرابية للمستثنى إذا كان الاستثناء مفرغًا.	
19	يميز الحالة الإعرابية للاسمين غير وسوى في الجملة.	
20	يحدد الحكم الإعرابي للاسم الواقع بعد غير وسوى.	
21	يميّز النعت في الجملة.	
22	يحدد العلامة الإعرابية للنعت في الجملة.	
23	يحدد الحالة الإعرابية للمنعوت في الجملة.	
24	يحدد الحالة الإعرابية للنعت في الجملة.	
25	يميز نوع النعت في الجملة (مفرد – جملة اسمية – جملة فعلية).	

الإجابة عن السؤال الثاني للبحث:

نص السؤال الثاني للبحث على: (ما أثر إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟)، وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي، ويوضح الجدول رقم 6 ذلك:

جدول6

قيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي

المتغيرات	قيمة (ت)	قيمة (sig)	مستوى الدلالة
مهارات تمييز الصنف اللغوي	4.37	.000	دالة
مهارات التحليل الإعرابي	7.23	.000	دالة
الدرجة الكلية	6.59	.000	دالة

يتضح من الجدول رقم 6 أن قيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة دالة عند مستوى دلالة (0.05) في محور الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي والدرجة الكلية لأن قيمة (sig) المرتبطة بها أقل من مستوى الدلالة المطلوب، مما يعني وجود فروق حقيقية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لصالح المجموعة التجريبية، وجرى حساب قيمة معامل (d)، وقيمة مربع إيتا؛ للتحقق من الدلالة العملية وحجم الأثر ومستواه، والجدول رقم 7 يكشف عن ذلك:

جدول7

قيمة معامل (d) وقيمة مربع إيتا ومستوى حجم الأثر

المحاور	حجم الأثر (كوهينd)	مربع إيتا	مستوى حجم الأثر
مهارات تمييز الصنف اللغوي	1.04	.294	كبير
مهارات التحليل الإعرابي	1.34	.532	كبير
الدرجة الكلية	1.34	.486	كبير

يتضح من الجدول رقم 7 أن حجم الأثر للمتغير المستقل المتمثل بإستراتيجية التدوير كبير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لكل مهارة وللدرجة الكلية، وقد تراوحت قيمة معامل (d) بين (1.04-1.34)، كما تراوحت قيمة مربع إيتا بين (0.294-0.532) وجميع القيم تدل على مستوى حجم أثر كبير (حسين، 2022).

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

كشفت نتائج البحث عن أثر كبير لإستراتيجية التدوير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وهذه النتائج أتت منسجمة مع ما خلصت إليه الدراسات السابقة من أثر كبير لإستراتيجية التدوير في تنمية مختلف المهارات لدى الطلاب مثل دراسة الخزندار (2016) التي كشفت عن أثر كبير لاستخدام إستراتيجية التدوير في مادة العلوم، ودراسة سلام (2018) التي بينت أثر إستراتيجية التدوير في تدريس الدراسات الاجتماعية، ودراسة الدوسكي والموسوي (2020) ودراسة المعاضيدي والجرجري (2022) ودراسة مكاون (2022) التي كشفت عن أثر إستراتيجية التدوير في التحصيل وبعض المهارات في مادة علم الأحياء، ودراسة المالكي (2023) التي خلصت إلى أثر إيجابي لإستراتيجية التدوير في مادة الكيمياء، ودراسة ماهود (Mahoud, 2022) التي كشفت عن أثر إستراتيجية التدوير في التاريخ، ودراسة محمد (2022) التي كشفت عن أثر إستراتيجية التدوير في مقرر ملابس الأطفال.

كما تتفق نتائج هذا البحث مع ما خلصت إليه الدراسات السابقة من أثر كبير لإستراتيجية التدوير في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب مثل دراسة عبدالعاطي (2018) التي كشفت عن أثر استخدام إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات الفهم القرائي، ودراسة بنجابين وآخرون (Panggabean et. al, 2020) التي بينت أثر استخدام إستراتيجية التدوير (Round Robin) في القدرة على إعادة صياغة النص، ودراسة عبد اللاه (2020) التي خلصت إلى فعالية إستراتيجية التدوير في تدريس القراءة لتنمية بعض مهارات الاستماع الناقد، ودراسة جابر وخضر (2021) التي كشفت عن فاعلية إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات الاستماع في مادة التعبير، ودراسة جبارين (2021) التي خلصت إلى فاعلية إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات فهم المقروء والذكاء اللغوي، ودراسة التويجري والمعموري (2022) التي كشفت عن أثر إستراتيجية التدوير في التحصيل في مادة قواعد اللغة العربية، ودراسة ملاوي وآخرون (Malau et. al, 2023) التي بينت أثر إستراتيجية التدوير في إتقان المفردات.

ويمكن تفسير الأثر الكبير لإستراتيجية التدوير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط باعتماد الإستراتيجية على خطوات تتضمن مشاركة كل طالب وتقديمه الأفكار أو الإجابة عن الأسئلة دون قيود أو مقاطعة، مما يعطيه حرية داخل الصف، وفرصة لأن يستمع إليه زملاؤه، وفي هذا تنمية لحس المسؤولية لدى الطالب كما أكد ذلك كاجان (Kagan, 1989)، مما يترتب عليه تركيزه مع ما يقدمه المعلم، وما يقدمه زملاؤه، كما أن مناقشته لزملائه تعطيه الفرصة ليختبر إجابته ويبرر لها، ويحكم على إجابات زملائه الآخرين كذلك، وتنمية المهارات تتطلب ممارسة فعلية لها، وإتاحة الفرصة لجميع الطلاب عند تنفيذ الإستراتيجية في المجموعة التجريبية ربما كان السبب في تفوقهم على أقرانهم في المجموعة الضابطة.

ولعل انشغال الطلاب في أثناء تطبيق الإستراتيجية بمهام محددة كان سببًا في قلة مشكلات الانضباط المشتتة لتركيز الطلاب، بالإضافة إلى ما تتطلبه أدوار الطلاب في المجموعة من مهام تساعد في إفادتهم من زملائهم ذوي التحصيل المرتفع في مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي، أو إفادة زملائهم ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض في المهارات كما أشار إلى ذلك كلويز (Clowes, 2011).

وتتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة التي أكدت الحاجة إلى الابتعاد عن الطرق التقليدية القائمة على الإلقاء والتلقين عند تقديم دروس مقررات اللغة العربية بغرض تنمية المهارات اللغوية، ومنها مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي كما في دراسة كل من: (حاجي، 2019؛ السهيمي والدخيخ، 2020؛ الشنقيطي، 2022؛ الطلحي، 2019؛ العنزي، 2015؛ القرني وعزمي، 2019؛ المالكي، 2023؛ المحمادي، 2020)، فالطالب في المراحل التعليمية السابقة قد تعرف الأصناف اللغوية والموضوعات التي تتضمن الحالات الإعرابية، ومن ثم فيتطلب استهداف مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي ممارسة للغة في مواقف حقيقية وليس تلقينًا، وإستراتيجية التدوير مكنت طلاب الصف الثالث المتوسط من ذلك، ومن ثم تحقق النمو المستهدف في الكتاب في مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المعاضيدي والجرجري (2022) التي كشفت عن وجود فرق ظاهري وغير دال إحصائيًا لإستراتيجية التدوير بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التحليل لدى طلاب الصف الرابع العلمي، ولعل سبب هذا الاختلاف يعود إلى أن دراسة المعاضيدي والجرجري تناولت مهارة التحليل بوصفها مهارة من مهارات التفكير العلمي، واستهداف هذه المهارة لدى طلاب الصفوف العلمية، ربما يترتب عليه نمو المهارة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة لأن الطلاب في المجموعتين متخصصين في المجال العلمي الذي يتطلب تمكنًا من مهارة التحليل، بخلاف عينة هذا البحث الذي هم من طلاب المرحلة المتوسطة الذين لم يتخصصوا بعد في المجال العلمي أو غيره، كما أن مهارة التحليل الإعرابي المستهدف تنميتها بهذا البحث محددة بمجال معين واضح، بالإضافة إلى ما أشار إليه الباحثان من قصر مدة التجربة، وربما حاجة مهارة التحليل إلى مزيد من الوقت لتنميتها وهو ما تم في هذا البحث، فقد جرى تطبيق إستراتيجية التدوير بغرض تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي ومهارات التحليل الإعرابي في تسع حصص دراسية في فترة زمنية استغرقت قرابة الشهر.

توصيات البحث:

يوصي البحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج بما يأتي:

1. الإفادة من قائمة مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي والاختبار الذي توصل إليه هذا البحث من قبل مخططي منهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة ومطوريه بتكثيف النشاطات التي تساعد في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي، وتطوير أدوات قياسها.
2. تطوير دليل معلم اللغة العربية من قبل المسؤولين عن تعليم اللغة العربية بتضمينه إجراءات تساعد معلم اللغة العربية بتطبيق إستراتيجية التدوير عند تنفيذ دروس مقرر لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لتنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي وغيرها من المهارات اللغوية.
3. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة تساعد في تنفيذ دروس مقررات اللغة العربية بما يحقق نمو مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

مقترحات البحث:

يقترح البحث إجراء بحوث مكملة لموضوعه كما يأتي:

1. أثر إستراتيجية التدوير في تنمية كفايات الاستماع والقراءة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
2. صعوبات تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.
3. درجة تضمين مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة.
4. واقع مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

أبو راس، أمل عبدالله. (2021). أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية المهارات النحوية والدافعية لتعلم مقرر لغتي الخالدة لدى طالبات الصف الأول المتوسط. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1(3)، 3-32.

أبو علام، رجاء محمود. (2014). تقويم التعلم. دار المسيرة.

البشري، محمد بن شديد. (2015). فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارة الإعراب والاتجاه نحوه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (7)، 91-136.

بعلبكي، رمزي. (1990). معجم المصطلحات اللغوية. دار العلم للملايين.

التويجري، عبدالقادر، والمعموري، مصدق. (2022). أثر إستراتيجية المساجلة الحلقية (Round Robin) في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية. *مجلة الفتح*، (92)، 354-378.

جابر، آمنة، وخضر، نصيف. (2021). فاعلية استراتيجيتي الظهر بالظهر والمساجلة الحلقية في تنمية مهارة الاستماع في مادة التعبير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية*، 27(113)، 86-104.

جاي، ل، وميلز، جيفري، وأيرازيان، بيتر. (2012). البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات (صلاح الدين محمود علام، مترجم). عمّان: دار الفكر (العمل الأصلي نُشر في عام 2009).

جبارين، محمد (2021). أثر استخدام ثلاث إستراتيجيات للتعليم النشط إحداها إستراتيجية التدوير في مهارات فهم المقروء والذكاء اللغوي لدى طلبة الصف العاشر [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

حاجي، خديجة بنت محمد. (2019). دور دليل معلم لغتي الخالدة في تحسين الممارسات التدريسية ومعوقات ذلك من وجهة نظر معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (36)، 72-98.

حسين، محمد حسين. (2022). الدلالة العملية ضرورة حتمية في البحوث النفسية والتربوية مؤشر (كوهين) لحالات اختبار ت. دراسات نفسية، 32(2)، 235-246.

الخزندار، منى إسماعيل. (2016). أثر استخدام إستراتيجية التدوير في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

الدوسكي، حنان، والموسوى، سالم. (2020). أثر استراتيجية Robin Round المدعمة بتقنية Code QR في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي لمادة علم الأحياء. *مجلة الفنون والأدب وعلوم*

الإنسانيات والاجتماع، (56)، 268-282.

سلام، باسم صبري. (2018). أثر استراتيجية المساجلة الحلقية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير الجانبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية ببنها*، 34(2)، 440-489.

السليهي، مجدي بن عبدالرحمن. (2021). تقويم مهارات الضبط الإعرابي في مقرر لغتي الخالدة في ضوء معاييرها. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 37(11)، 368-404.

السهيمي، محمد، ودخيخ، صالح. (2020). مشكلات تعلم لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة المتعلقة بعناصر المنهج من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، (112)، 1472-1508.

الشافعي، محمد منصور. (2014). الإحصاء التقليدي والمتقدم في البحوث التربوية: أسس نظرية وتطبيقية باستخدام برامج (SPSS – LISREL - AMOS). مكتبة الرشد.

شعيب، علي محمود، وشعيب، هبة الله علي. (2016). الإحصاء في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. الدار المصرية اللبنانية.

الشنقيطي، أمامة محمد. (2022). أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجية التعليم التوليدي في تنمية الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية بجامعة تعز*، (26)، 243-269.

شياع، هاتف بريهي. (2013). الأصناف البينية في النحو العربي. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*، 16(3)، 21-42.

الطلحي، صالحة عبدالرحمن. (2019). فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء في مقرر لغتي الخالدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية بجامعة تعز*، (6)، 1-32.

عبد اللاه، ميمي نشأت. (2020). استخدام استراتيجية المساجلة الحلقية في تدريس القراءة لتنمية بعض مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، (185) الجزء الثالث، 983-1023.

عبدالعاطي، محمد ناصر. (2018). أثر استخدام إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بغزة.

عمر، زكي عثمان. (2022). إشكالات التحليل الإعرابي في موضوع الاستثناء. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 23(1)، 90-104.

العنزي، سالم بن مزلوه. (2015). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للاستراتيجيات التدريسية اللازمة لتنفيذ المناهج المطورة في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. *مجلة القراءة والمعرفة*، (168)، 49-96.

العنزي، عائشة. (2015). مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية[رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

القرني، أحمد، وعزمي، عصام الدين. (2019). أثر استخدام التعلم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. *مجلة القراءة والمعرفة*، (212)، 163-236.

المالكي، جواد. (2023). تعرف أثر إستراتيجية التدوير (Round Robin) في التفكير المنطقي لطلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة الكيمياء. *مجلة البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد*، 20(78)، 272-300.

المالكي، ماجد سالم. (2023). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية بجامعة دمنهور*، 15(3)، 305-354.

محفوظ، محمد، ورسلان، مصطفى، والقرني، محمد، وعويس، محمد. (2023). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية كراشن في تنمية مهارات بناء الأساليب النحوية في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 17(6)، 507-549.

المحمادي، أفنان بنت صالح. (2020). تقويم تدريس معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء أساليب التعلم النشط المتضمنة في مقرر لغتي الخالدة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (228)، 45-76.

محمد، فاطمة نبيل. (2022). رفع مستوى التحصيل المعرفي والمهاري للطالبات باستخدام استراتيجيتي Round Robin & Code QR: مقرر ملابس

الأطفال. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (40)، 423-454.

محمود، زينب شامل. (2014). التحليل الإعرابي في كتاب القراءات وعلل النحويين فيها المسمى: علل القراءات. *مجلة البحوث والدراسات الإسلامية*، (36)، 93-126.

المعاضيدي، زياد، والجرجري، علاء. (2022). أثر استراتيجية Robin Round في التفكير المتسلسل لطلاب الصف الرابع العلمي. مجلة الدراسات المستدامة، 4(3)، 102-124.

مكاون، حسين سالم. (2022). أثر التدريس وفقا لاستراتيجيتي MURDER وRound -Robin في التفكير الإبداعي لطلبة الصف الثاني متوسط في مادة علم الأحياء. *مجلة الدراسات المستدامة*، 4، ملحق، 307-339.

وزارة التربية والتعليم. (1427). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض.

وزارة التعليم. (2023). لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الثاني، الرياض.

Abdel Ati, Mohamed Nasser. (2018). The effect of using the rotation strategy on developing reading comprehension skills among fourth grade students [Unpublished master›s Thesis] (in Arabic). Islamic University of Gaza.

Abdullah, Mimi Nashaat. (2020). Using the circular debate strategy in teaching reading to develop some critical listening skills among primary school students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University*, (185) Part Three, 9831023-.

Aburas, Amal Abdullah. (2021). The effect of the flipped classroom strategy on developing grammatical skills and motivation to learn the My Eternal Language course among first-year intermediate school female students (in Arabic). Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences, 1(3), 332-.

Al-Anazi, Salem bin Mazlouh. (2015). The degree to which Arabic language teachers practice the teaching strategies necessary to implement the developed curricula in the intermediate stage in Riyadh (in Arabic). *Journal of Reading and Cognition,* (168), 4996-.

Al-Anzi, Aisha. (2015). Problems of teaching the Arabic language course, My Eternal Language, for the intermediate stage from the point of view of its teachers in the Tabuk region in the Kingdom of Saudi Arabia [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). University of Jordan.

Al-Bishri, Muhammad bin Shadid. (2015). The effectiveness of using the reflective inquiry strategy in developing the parsing skill and attitude toward it among third-grade intermediate students in the city of Riyadh (in Arabic). *Arab Journal of Educational and Social Studies*, (7), 91136-.

Al-Dosky, Hanan, and Al-Moussawi, Salem. (2020). The effect of the Robin Round strategy supported by QR Code technology on the scientific achievement of fifth-grade female students in biology (in Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences,* (56), 268282-.

Al-Khazandar, Mona Ismail. (2016). The effect of using the rotation strategy in developing scientific concepts and science processes in the science subject for fourth grade students [Unpublished master›s Thesis] (in Arabic). Islamic University of Gaza.

Al-Maadidi, Ziyad, and Al-Jarjari, Alaa. (2022). The effect of the Robin Round strategy on sequential thinking for fourth-grade scientific students (in Arabic). *Journal of Sustainable Studies,* 4(3), 102124-.

Al-Maliki, Jawad. (2023). Learn about the effect of the Round Robin strategy on the logical thinking of fourth-year middle school students in chemistry (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Research at the*

Al-Talhi, Salha Abdel-Rahman. (2019). The effectiveness of using the semantic map strategy in developing reading comprehension in the My Eternal Language course among middle school female students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and Human Studies at Taiz University,* (6), 132-.

Al-Tuwaijri, Abdul Qadir, and Al-Mamouri, Mosaddeq. (2022). The effect of the Round Robin strategy on the achievement of first-year intermediate school female students in Arabic grammar (in Arabic). Al-Fath Magazine, (92), 354378-.

Clowes, G. A. V. I. N. (2011). The essential 5: A starting point for Kagan cooperative learning. Kagan Online Magazine.

Haji, Khadija bint Muhammad. (2019). The role of the My Eternal Language teacher's guide in improving teaching practices and the obstacles to that from the point of view of Arabic language teachers in the intermediate stage (in Arabic). Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (36), 7298-.

Hello, Bassem Sabry. (2018). The effect of the circular debate strategy in teaching social studies on developing some lateral thinking skills among primary school students (in Arabic). *Qena College of Education Journal,* 34(2), 440489-.

Hussein, M, H. (2022). Practical Significance is an Imperative in Psychological and Educational Research Cohen›s Index in Cases of T-Test (in Arabic). dirasat nafsia, 32(2), 235246-.

Jabareen, Muhammad (2021). The effect of using three active learning strategies, one of which is the rotation strategy, on the reading comprehension skills and linguistic intelligence of tenth grade students [Unpublished doctoral dissertation] (in Arabic). Yarmouk University.

Jaber, Amna, and Khader, Nassif. (2021). The effectiveness of the back-to-back *University of Baghdad,* 20(78), 272-300.

Al-Maliki, Majid Salem. (2023). The necessary training needs for Arabic language teachers to teach the My Eternal Language course at the intermediate stage (in Arabic). *Journal of Educational and Humanitarian Studies at Damanhour University,* 15(3), 305354-.

Al-Muhammadi, Afnan bint Saleh. (2020). Evaluating the teaching of Arabic language teachers in the intermediate stage in light of the active learning methods included in the My Immortal Language course (in Arabic). *Journal of Reading and Cognition,* (228), 45-76.

Al-Qarni, Ahmed, and Azmi, Essam El-Din. (2019). The effect of using blended learning on developing some creative reading skills among third-year intermediate students (in Arabic). *Journal of Reading and Cognition,* (212), 163236-.

Al-Shanqeeti, Umama Muhammad. (2022). The effect of using an educational package based on the generative education strategy in developing reading comprehension and reflective thinking among middle school female students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and Islamic Studies at Taiz University,* (26), 243269-.

Al-Suhaimi, Muhammad, and Dakhikh, Saleh. (2020). Problems of learning my eternal language for the intermediate stage related to curriculum elements from the teachers' point of view (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at Mansoura University,* (112), 14721508-.

Al-Sulayhibi, Majdi bin Abdul Rahman. (2021). Evaluating grammatical control skills in the My Eternal Language course in light of its standards (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at Assiut University,* 37(11), 368404-.

creative thinking of second-year intermediate students in biology (in Arabic). *Journal of Sustainable Studies*, 4, Supplement, 307339-.

Muhammad, Fatima Nabil. (2022). Raising the level of cognitive and skill achievement for female students using the Round Robin and QR Code strategies: Children's clothing course (in Arabic). *Journal of Research in Specific Education*, (40), 423454-.

Omar, Zaki Othman. (2022). Problems of grammatical analysis on the topic of exception (in Arabic). *Journal of Linguistic and Literary Studies at Sudan University of Science and Technology*, 23(1), 90104-.

Panggabean, T, A., Hasibuan, A., Paricilia, G, A. (2020). THE EFFECT OF USING ROUND ROBIN STRATEGY ON STUDENTS'WRITING RECOUNT TEXT ABILITY (A STUDY AT THE TENTH GRADE STUDENTS OF SMA NEGERI 1 PINANGSORI IN 20182019/ ACADEMIC YEAR). JURNAL LINER (Language Intelligence and Educational Research), 3(1), 138.152-

Shiaa, Barihi hatif. (2013). Interstitial types in Arabic grammar (in Arabic). *Al-Qadisiyah Journal of Human Sciences,* 16(3), 2142-.

Wahyuni, S., Febianti, K., & Margaretha, L. (2023). THE EFFECT OF ROUND ROBIN BRAINSTORMING STRATEGY IN SOLVING SPEAKING ANXIETY OF TENTH GRADE STUDENTS OF SMK MUHAMMADIYAH PAGARALAM. Esteem *Journal of English Education Study Programme,* 6(1), 146.150-

and circular debate strategies in developing the listening skill in the expression subject for female second-year intermediate school students (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education at Al-Mustansiriya University*, 27(113), 86104-.

Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. Educational leadership, 47(4), 12.15-

Kagan, S. (2003). A brief history of Kagan structures. Kagan Online Magazine, 4.23-

Mahfouz, Muhammad, Raslan, Mustafa, Al-Qarni, Muhammad, and Owais, Muhammad. (2023). The effectiveness of a proposed unit based on Krashen's theory in developing the skills of building grammatical methods in written expression among first year secondary school students (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17(6), 507549-.

Mahmoud, Zainab Shamil. (2014). Syntactic analysis in the book of readings and the grammarians' reasons for it called: Reasons for readings (in Arabic). Journal of Islamic Research and Studies, (36), 93126-.

Mahoud, R. A. (2022). The effect of the use of the Round Robin strategy in the acquisition of historical concepts among secondgrade intermediate students in the history course of social writers. *Eurasian Journal of Humanities and Social Sciences*, 8, 161.175-

Malau, K. B., Rahmadhani, M., & Suprayetno, E. (2023). The Use of The Round-Robin Technique on Students' Vocabulary Mastery for The Second Graders of SMK Al Maksum Langkat. *JIIP-Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan,* 6(4), 2313.2317-

McCown, Hussein Salem. (2022). The effect of teaching according to the MURDER and Round-Robin strategies on the

الازْدِوَاجِيَّةُ فِيْ الدِّرَاسَاتِ اللِّسَانِيَّةِ فِيْ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

Dualism In Linguistic Studies in The Arabic Language

د. إيمان بنت عبد الله الشوشان
أستاذ اللغويات العامة المساعد، قسم اللغة العربية وآدبها،
كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم
ORCID:0009-0005-3377-5544

Dr. Eman Abdullah Al Shushan
Assistant Professor of General Linguistics, Department of Arabic Language and Literature,
College of Languages and Human Sciences, Qassim University

(قدم للنشر 25 /01/ 2024، وقبل في 03/14/ 2024)

المستخلص

اللغة نظام تواصلي ضمن سياق اجتماعي محدَّد، وهي منظومة متعدِّدة الأجزاء والكيانات، وهي جزء من التكوين العضوي لأدمغتنا؛ إذ تكتسب وتتطوَّر وتُستعمَل دون وعي أو قصد، ويبدأ اكتسابها باكرًا، قبل أن يولد الطفل، ثمَّ يستمرُّ في مراحل متتالية، تتناول النظريات اللسانيَّة هذا كلَّه من منطلقات مختلفة، من حيث مفهوم اللغة ذاتها، أو اكتسابها وتفاعلها مع العوامل الداخليَّة والخارجيَّة، وتغيُّرها، وأنواع هذا التغيُّر وعوامله، وبالازدواجيَّة وصلتها بالتغيُّر وأنواعه، أما الدِّراسات التجريبيَّة فهي–بشكل عام– تختلف في منطلقاتها النظريَّة وإجراءاتها العمليَّة، وهي تُثري المجال بنتائج مهمَّة، وبالنسبة للعربيَّة فإن قصور الجوانب التاريخيَّة بشأن الازدواجيَّة يؤثر جزئيًّا في مسارات البحث فيها، إلا أن الدِّراسَات حولها قدَّمت نتائجَ مهمَّة تتفق في كثير منها مع نتائج الدِّراسَات في اللغات الأخرى من جهة، ومع الأسس النظريَّة من جهة أخرى، من أهمها ما قدَّمته الدِّراسَات اللغويَّة العصبيَّة، إذ تشير إلى أن الاختلاف بين المستويين اللغويين هو اختلاف على مستوى التمثيل المعجمي، أما النظام القواعدي فيقوم على قدر كبير من البنية النحويَّة المشتركة، ومنها أيضًا الدِّراسَات التي أشارت إلى الأثر السلبي للازدواجيَّة في مهارات القراءة، إضافة إلى ما قدَّمته الدِّراسَات حول أثر العوامل المختلفة في الازدواجيَّة

الكلمات المفتاحية: الازْدِوَاجِيَّةُ، الدِّرَاسَاتِ اللِّسَانِيَّةِ، اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

Abstract

Language is a communicative system within a specific social context. It is a multi-part and multi-entity system. They are part of the organic composition of our brains, actually it is acquired, developed and used unconsciously or intentionally. Its acquiring begins early, before the child is born, and then continues in successive stages. Linguistic theories address all of these from different points of view, in terms of the concept of language itself, its acquisition and interaction with internal and external factors, its change, the types and factors of such change, its dualism and its relevance to change and its types. In general, experimental studies differ in their theoretical and practical platforms and enrich the field with important results. For Arabic, the inadequacy of historical aspects of dualism partly affects their research paths, but the studies about the dualism have provided important results, many of which are consistent with the results of studies in other languages, on the one hand, and with theoretical grounds, on the other. One of the most important is what was presented by neuro-linguistic studies, which indicate that the difference between the two linguistic levels is a difference in the level of lexical representation, but the grammar system is based on a great deal of common grammatical structure. They also include studies that indicate the negative impact of dualism on reading skills, as well as studies on the impact of different factors on dualism.

Keywords: Dualism, linguistic studies, Arabic language.

مقدمة:

من الشائع القول بأن اللغات تولد وتموت، وهي بين هذا وذاك تتغيَّر وتنتقل من حال إلى حال، وهذا القول ليس ببعيد عن واقع اللغات، فالتغيُّر من سننها، والازدواجيَّة صورة من صوره، محكومة بعوامله وأسبابه، وهي من حيث المصطلح والقوالب النظريَّة مسألة مُلْبِسة، تختلف فيها الأقوال والنظريات؛ لذا أردت أن ألقي الضوء عليها، من حيث اتصالها بالتغيُّر اللغوي من جهة، ومن حيث وقوعها بالعربيَّة من جهة أخرى.

مشكلة البحث:

مشكلة هذا البحث تتمثَّل في التطور الذي طرأ على اللغة العربية عبر التاريخ حتى ظهرت الازدواجية اللغوية بوصفها قضية لغوية تمثل حال العربية، تحتاج إلى بيان مفهومها وصلتها بمسائل التغير اللغوي وبيان أثرها، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الصِّلة بين بين التغيُّر اللغوي والازدواجيَّة؟
- ما السِّمات المحددة للازدواجيَّة بوصفها حالةً لغويَّةً؟
- كيف تعالج الدِّراسَات الازدواجيَّة في اللغة العربيَّة، وما أهمُّ النتائج فيها؟

أهميَّة البحث:

حاولت في هذا البحث تحديد المنطلقات النظريَّة لمسألة الازدواجيَّة بشكل عامٍّ، والتركيز على الدِّراسَات التجريبيَّة حول الازدواجيَّة في اللغة العربيَّة، وأهم نتائجها، وربط هذا كلِّه بمسألة التغيُّر اللغوي، تكمن أهميَّة البحث:

- عرض بعض الدِّراسَات المقدَّمة بالعربيَّة حول الازدواجيَّة في اللغة العربيَّة عمومًا، والتطبيقية منها على وجه خاصٍّ.
- منافشة مفهوم الازدواجيَّة وربطه بمسألة التغيُّر اللغوي.
- الازدواجيَّة مصطلح لغوي، وهي تمثل نقطة تقاطع بين الاتجاهات اللغويَّة المختلفة والنظريات فيها.
- بناء تصوُّر حول كيفيَّة دراسة مسألة الازدواجيَّة في اللغة العربيَّة.
- رصد أهمِّ النتائج في الدِّراسَات في الازدواجيَّة في اللغة العربيَّة.

منهج البحث:

استقرائي.

تقسيمات البحث:

– المبحث الأول: اللغة:

- المطلب الأول: تعريف اللغة.
- المطلب الثاني: اكتسابها وتطورها.

– المبحث الثاني: التغيُّر اللغوي:

- المطلب الأول: مفهوم التغيُّر اللغوي.
- المطلب الثاني: العوامل المؤثِّرة في التغيُّر اللغوي.
- المطلب الثالث: أشكال التغيُّر اللغوي.

– المبحث الثالث: الازدواجيَّة:

- المطلب الأول: مفهوم الازدواجيَّة.
- المطلب الثاني: نشأة الازدواجيَّة.
- المطلب الثالث: أثر الازدواجيَّة.
- المطلب الرابع: الدِّراسَات حول الازدواجيَّة في اللغة العربيَّة.

ناقشت هذه المحاور بتركيز على أهمِّ المسائل فيها بإيجاز؛ في محاولة لبناء تصوُّر كلي لمسألة الازدواجيَّة في العربيَّة، وأهم نتائج الدِّراسَات فيها، لعلَّها تقدِّم للمهتمِّ بهذه المسألة مفاتيح بحثيَّة يستعين بها؛ لقلة الدِّراسَات اللسانيَّة المقدَّمة باللغة العربيَّة حول هذه المسألة، والتطبيقيَّة منها خاصة.

المبحث الأول: اللغة:

المطلب الأول: تعريفها:

اللغة، رغم شيوع هذه الكلمة، وتردُّدها على ألسنة الناس في سياقات مختلفة، فإنه من الصعب الوصول إلى تعريف واضح لها، وكل ما يمكن تقديمه لا يعدو كونه (فهمًا شائعًا) كما يصفه براون، لكنه يعرض محاور عدَّة استخلصها مما ورد في محاولات تعريف اللغة، وهي:

1. اللغة ذات نظام توليدي.
2. اللغة جهاز من الرموز الاعتباطيَّة.
3. هذه الرموز صوتيَّة في أساسها، ويمكن أن تكون مرئيَّة.
4. تدلُّ هذه الرموز على معان متواضع عليها.
5. تستعمل اللغة في الاتصال.
6. تعيش اللغة في جماعة كلاميَّة، أو في ثقافة.
7. اللغة إنسانيَّة، وقد لا تكون مقصورةً على البشر.
8. يكتسب الناس جميعهم اللغة بطريقة واحدة؛ لذا فإن للغة خصائص كليَّة (براون، 1994).

هذه المحاور تبسط مفهوم اللغة؛ لأنها في الحقيقة نظام اتصالي معقَّد، يجب تحليله إلى عدد من المستويات: الأصوات، الصرف التركيب، الدلالة والمعجم، ورغم استقلاليَّة هذا النظام، فإن تداخل العوامل منه ومن خارجه يزيد من تعقيد الأمر (ميتشل ومايلز، 2004)؛ لذا كانت اللغة محورًا للنظر من مجالات بحثيَّة رئيسة وفرعيَّة، ومنها علم اللغة الاجتماعي، وما يتَّصل به من

علم اللهجات، اللغة والثقافة، الثنائيَّة اللغويَّة، اكتساب اللغة الثانيَّة (براون، 1994)، وهذه المجالات تتداخل مع مجالات أخرى داخل المنظومة المعرفيَّة للعلوم الإنسانيَّة بشكل عامٍّ، وعلم اللغة الاجتماعي يهتمُّ بدراسة كتلتين مستقلَّتين، بينهما علاقة تكامليَّة تطوريَّة، فاللغة فرديَّة في أصلها، لكن بسبب وجود الفرد في مجتمع؛ تنشأ عادات وتصرُّفات واعتقادات جمعيَّة؛ نتيجة للتفاعل بين أفراد المجموعة، والمجتمع بوصفه نسيجًا، يقع تحت تأثير عوامل عدَّة تطال لغته وتؤثِّر فيها، فاللغة نظام تواصلي يستخدم ضمن سياق اجتماعي محدَّد، وهذا يعني أن اللغة منظومة متعدِّدة الأجزاء والكيانات، بينها انسجام، ولها قوانين، وهي تواصليَّة تعمل على نقل الأفكار والمشاعر بين البشر، وهذه المنظومة ذات سياق اجتماعي ثقافي يؤثِّر في القدرة على إمكانيَّة استخدامها بكفاءة عالية (الأحمري، 2020).

وهذا لا يعني أن اللغة بوصفها ظاهرة ثقافيَّة تشبه غيرها من الظواهر التي يمكن تعلُّمها؛ لأنها جزءٌ من التكوين العضوي لأدمغتنا، إذ تكتسب وتتطوَّر وتُستعمَل دون وعيٍ أو قصد (بنكر، 2000)، بل إن التواصل فيها مردُّه إلى وجود الكفاية التواصليَّة، وهي ناتجة عن أربعة عوامل: عامل نحوي، وعامل نفسي، وعامل اجتماعي، وعامل إحصائي، والكفاية التواصليَّة –هنا بوصفها مصطلحًا لسانيًّا– مرتبطة بمفهومَي الكفاية والأداء، اللذين قدَّمهما تشومسكي في نظريته اللغويَّة (الكفاية اللغويَّة) التي يقابلها الأداء، وهي ما تُسديه المعرفة بلغة معيَّنة من فهم مُضمَر للخصائص البنيويَّة لجميع الجمل في تلك اللغة، ويقابلها الأداء، وهو استعمال تلك المعرفة الكامنة بالفعل، ووضعها في موضع التنفيذ في مقامات التخاطب، بما يتضمَّنه ذلك من آليات وعمليات ذهنيَّة وسلوكيَّة ظاهرة ومُضمَرة.

وتلك المعرفة المذكورة في الكفاية يُقصَد بها نظام حوسبي موجود في الذهن، إذ تتشكَّل الأبنية اللغويَّة وفقًا له، ويتم بحسبه الاقتران بين اللفظ والمعنى، ويمدُّ هذا النوع من الأبنية بإبداعيَّة لامتناهيَّة، لاستحداث ما ليس له عدٌّ من الجمل وفهمها، أما الأداء فله جانبان، جانب العمليات المضمرة، وتمثله كيفيَّة معالجة اللغة فهمًا وإنتاجًا، وجانب السلوك المتحقق، وهو ككل ناتج عن تفاعل معقَّد بين عدد من العوامل تُمثِّل المعرفة اللغويَّة أحدها (scholz et al., 2022)، إلا أن الكفاية التواصليَّة لا تقف عند حدود تلك المعرفة الضمنيَّة الثابتة، بل تتجاوزها إلى القدرة على استخدام المعرفة، وتطبيقها في سياق معيَّن (الشمري، 2019)، ورغم تطوّر مفهوم الكفاية نتيجة لكثرة البحث فيه، وما أضيف إليه أو استُدرك عليه؛ فإن ثبات موقع المكوِّن النحوي، ووجود مكون اجتماعي ثقافي –وإن اختلف فيه– أمرٌ بيِّن.

اللغات بشكل عامٍّ هي «منظومات تركيبيَّة تنظم مبادئها ترتيب عناصر–فونيمات، وحدات صوتيَّة، وحدات لفظيَّة، كلمات– في تعبيرات لغويَّة، وتشترك اللغات بمبادئ أساسيَّة، مثل أنها ترتكز إلى فونيمات تتجمَّع في مقاطع لفظيَّة، ولجميعها مرادفات أسماء وأفعال تتجمَّع في تراكيب تعبيريَّة، وفي جمل وفق بنية شجريَّة» (دو بويسون –باري، 2011)، وهي تتشابه في أن كلًّا منها تحتوي على نظام نحوي ونظام صوتي، وهو يحكم القواعد المتصلة بالأصوات في اللغة، ونظام صرفي، وهو يتضمَّن القواعد التي تحكم صيغ الكلمات، ونظام تركيبي، وهو يتضمَّن القواعد التي تحكم بنية الجملة (فرناندز وهيلين، 2018).

ولا يعدُّ المعجم نظامًا من أنظمة اللغة؛ لأن عناصره لا ترتبط بعلاقات عضويَّة، لكنه جزء من اللغة (حسان، 2006)، فحسب هذا الوصف يمكن القول بأن اللهجات ليست أشكالًا مبسَّطة مأخوذة عن لغةٍ ما، بل هي لغات كاملة التعقيد والتركيب، لها أنظمة وتراكيب وقواعد لغويَّة؛ ونتيجة لهذا التمييز تركِّز اللغويات الاجتماعيَّة على الخصائص اللغويَّة لكلِ لغة مرتبطة بكتلة اجتماعيَّة محدَّدة، والخصائص هنا هي عدد من الصفات والظواهر اللغويَّة التي تستخدم في مجتمع معيَّن بشكل خاص، وذلك بتحديد العناصر المكوِّنة لها، والعنصر هنا (language item) يمكن أن يكون مفردات معيَّنة؛ أو أصواتًا أو قواعد وأنماطًا تركيبيَّة، ويمكن تحديد هذه العناصر من خلال دراسة بناء اللغة (language structure)، بشرط أن يحتوي العنصر على متغيِّر اجتماعي (linguistic variable)، ويُقصَد به التشكُّل الثنائي أو الثلاثي لعنصر لغوي محدَّد، أي أن يستخدم العنصر بأشكال مختلفة (الأحمري، 2020) .

المطلب الثاني: اكتساب اللغة ونموُّها:

الحديث عن اللغة وماهيتها ومايلحقها من تغير وتطور يستلزم الوقوف عند اكتسابها ومظاهر النمو فيها، لأن التسلسل المنطقي يقتضي الإلمام بمراحل الاكتساب بشكل عام وفي العربية بشكل خاص لاتصالها بمسألة الازدواجية، إضافة إلى أن اختلاف النظريات في تعليل التغير اللغوي أمر يحال فيه إلى مراحل الاكتساب، أعرضه في موضعه من هذا البحث، لذا أعرض هنا وبإيجاز مراحل الاكتساب.

يبدأ الأطفال مراحل اكتساب اللغة قبل ميلادهم، إذ تبدأ حاسَّة السمع بالنموِّ عند الأجنة في الأسبوع الثامن عشر من الحمل، ويصبح جهاز السمع عندهم مهيَّأً وظيفيًّا عند الأسبوع الخامس والعشرين، وهذا يعني أن التعرُّض للغة يبدأ مُبكرًا قبل أن يولد الطفل. والطفل في هذه المرحلة يسمع على شكل مقاطع، أي وحدات كاملة، فهو يكتشف تغيُّر الوحدات الصوتيَّة عندما تكون مُدمَجة في جمل صغيرة، أفضل مما لو كانت في كلمات مفردة أخرى، أما من حيث الإنتاج، فالطفل من مولده وحتى الشهر الخامس، ينتج أصواتا تُعبِّر عن الشكوى والتنهُّد والتمطُّق، والرضاعة أو الضحك فقط (فيرناندز وهيلين، 2018؛ دو بويسون –باري، 2011)

ومنذ الشهر الخامس يُميِّز الطفل بين الاختلافات اللفظيَّة للصوائت، ويُدرجها تحت الصوت ذاته، ويكون أكثر تنبُّهًا

لصوت اسمه دون غيره من الأصوات (دو بويسون –باري، 2011)، وفي هذه المرحلة وحتى الشهر السابع، يستعمل الطفل الأصوات للتعبير عن حالاته العاطفيَّة والجسديَّة، وفي الشهرين السابع والثامن يبدأ بالمناغاة، وللمناغاة أهميَّة قصوى، فمن خلالها يُدرِّب الطفل أعضاءه على نطق الأصوات (بنكر، 2000)

وما بين الشهر السابع وحتى تمام العام الأول، تتوالى الأحداث في شأن النموِّ اللغويّ، ففيها يميّز الطفل اللائحة الصوتيَّة للغته، عن طريق الانتقاء والمفاضلة بين نتائج النشاط الصوتي، حتى إن المناغاة هنا تعكس الأصوات في لغته، ويردُّ مارك ريتشل تمييز الطفل للأصوات إلى أن البناء الصوتي غير مستقلٍّ عن المنظومة اللغويَّة، وله دور في حمل التمييزات الدلاليَّة (ريشل، 1984)، وهنا يتَّضح عند الطفل مفهوم الكلمة، وارتباطها بمعنى، وهذا يعود لقدرة الطفل على تقطيع الجمل عروضيًّا، ووضع حدود لها، ومن حيث الإنتاج فهو يكتسب عددًا من الكلمات بشكل رموز قد لا ترتبط بمعنى، فاكتساب الكلمات يعني أن يربط بين الرصيد المعرفي والإشارة اللغويَّة، ولدى الأطفال تكوين معرفي مبدئي حول العالم، وأنتولوجيا بسيطة، ولكنها قابلة للتطوُّر من خلال الخبرة، وقد يكون هذا سبب التعميم فيما بعد، فالمسميات تُرَدُّ إلى القسم الأكبر في الأنتولوجي، إلى أن يتمكَّن الطفل من تحديد سمات تُميِّز المسميات عن غيرها، فينقلها إلى قسم أصغر، وهكذا (دو بويسون –باري، 2011).

اكتساب المفردات حتى الشهر الرابع عشر بطيء ومتغيِّر؛ إذ تدخله كلمات وتخرج، ويظهر في المعجم اللغوي للطفل أخطاء وفجوات؛ فيغيب مثلًا صوت لغوي معين غيابًا تامًّا، أو في بعض المواضع، أو تخلط بعض الأصوات الصامتة، إذ لا يكتمل النظام الصوتي إلا في الخامسة أو السادسة من العمر؛ لأن اكتساب الأصوات مردُّه مستوى صعوبتها من ناحية حسيَّة حركيَّة، وإلى توزيعها في اللغة ودرجة تواتره (ريشل، 1984).

وبشكل عامٍّ تنتج الكلمات من خلال اختيارها من الرصيد المعجمي، وفي جانب النطق تعتمد على التقطيع العروضي، ثم توزيع الأصوات ما بين صوامت وصوائت بصورة متواليات، وبما أن الطفل دون سنّ العامين، يعيقه نطق بعض الصوامت، فيتأثَّر عروض الكلمة، يدلُّ على ذلك أن كلمات الطفل الأولى شبيهة من الناحية العروضيَّة بالمناغاة، فهو يختار الكلمات الأولى التي تشبه المناغاة لسهولته (دو بويسون –باري، 2011).

يمكن تقسم السنة الثانية من عمر الطفل، من حيث النمو اللغوي، إلى قسمين مختلفين، فهو في القسم الأول، أي ما بين الشهرين الثاني عشر والثامن عشر، يفهم قواعد لغة المحيط عند الشهر السادس عشر، وإن لم تظهر صور منجزة له، ويستعمل الكلمات بوصفها قطعًا معجميَّة، لا نتاجًا للصرف والتركيب، وهو يستعملها للتعبير عن جمل أو تعابير كاملة، وتُسمَّى هذه المرحلة (فترة التعابير الشاملة، أو الكلمة الأحاديَّة، أو الكلمة الجملة)، ويبدأ القسم الثاني بتحسُّن قدرة الطفل على معالجة الكلمات واستعمالها بفاعليَّة، وهو ناتج عن تخصيص الجزء الأيمن من الدماغ لمعالجة المفردات، بحيث يقفز معدَّل اكتساب الطفل للكلمات (فيرنانديز وهيلين، 2018).

يظهر ارتباط التطوُّر الإدراكي بالجانب اللغوي بوضوح في إنتاج المفردات (إليوت، 1998)، فنظريَّة التطوُّر الدلالي تنصُّ على أن الطفل يفترض في الكلمة أن تشترك في سمات معيَّنة، والتي يمكن أن تصوُّر معانيها في مجموع سماتها الدلاليَّة، والأخطاء التي يقع فيها الطفل هي نتيجة أن مفردات الطفل نسخة غير مكتملة لمفردات الراشدين، وهذا ما يسميه فيغوتسكي المركَّب التسلسلي، ونتيجة لأن الطفل قد يستعمل بعضَ أو كلَّ هذه السِّمات، على ما بينها من تبايُن يظهر التوسُّع والتضييق (التمديد القاصر، والتمديد المفرط) في استعمال المفردات.

وفي هذه المرحلة تظهر أولى مراحل التركيب؛ إذ يركب الطفل جُملًا أوليَّة تحتوى الحدَّ الأدنى لطول القطع الكلاميَّة، فتكون على كلمتين، وتتكوَّن الجمل في هذه المرحلة من صنفين من الكلمات: كلمات مشغلة، محوريَّة، أساسيَّة، وكلمات مفتوحة ويكوِّن منها الطفل جملًا من نوع (كلمة محوريَّة +كلمة مفتوحة)، ويُعبِّر به عن الطلب أو وجود شيء أو غيابه، بينما يكوِّن جملة من نوع (كلمة مفتوحة +كلمة مفتوحة)؛ للتعبير عن انتماءات)دو بويسون –باري، 2011).

ولغة الطفل في هذه المرحلة تُمثِّل بنية اللغة الهدف، فالأطفال يلتزمون ترتيب الكلمات، وإن دخلها الحذف، فهي خاضعة للرتبة والقواعد (فيرنانديز وهيلين، 2018)، وقد تظهر بعض الكلمات الوظيفيَّة في الجمل المكوَّنة من كلمتين، أما نوع الكلمات من حيث نسبة الأفعال أو الأسماء في لغةٍ فمردُّه لغة المحيط، وهي تختلف باختلاف اللغات.

ما بين نهاية السنة الثانية حتى أواسط السنة الثالثة، تبدأ الجمل بالاستطالة، فتكون أكثر تعقدًا وتنوُّعًا تركيبيًّا، وتظهر اللواصق والكلمات الوظيفيَّة، ويلتزم بضوابط اللغة الهدف (إليوت، 1998)، ولعلَّ السبب في أن الكلمات ذات المحتوى الدلالي تسبق الكلمات الوظيفيَّة، هو أن الكلمات ذات المحتوى الدلالي هي كلمات تُحيل إلى أشياء واقعيَّة، في حين أن الكلمات الوظيفيَّة تنطوي على علاقات أكثر تجريدًا، وهو ما يتطلَّب مظاهر أعمَّ من التطوُّر الذهني (ريشل، 1984)، وقبيل المدرسة يبدأ الأطفال باستخدام اللواصق الاشتقاقيَّة، ويتغيَّر أيضًا تأويل الطفل للجمل في الطفولة المتأخِّرة، بحيث يبدو أنه تحدث تغيُّرات في المعرفة التركيبيَّة لدى الطفل (فيرنانديز وهيلين، 2018).

معظم المهارات اللغويَّة بشكل عام تُكتسب خلال الخمس سنوات الأولى، ليبدأ بعد ذلك بتطوير لغته، ويستمر هذا حتى البلوغ، معتمدًا على ما لديه من مكتسبات لغويَّة، ويرتبط التطوُّر هنا بالتفاعل مع الأصدقاء، فيتمكَّن الطفل من صياغة جمل متعدِّدة، كسرد القصص والمحادثات، وفيها يستخدم مفرداتٍ تدلُّ

على الزمان والمكان، والكثير من الكلمات الوظيفيَّة، ويظهر أيضًا في هذه المرحلة في لغة الطفل ما يميّز لغة الأنثى عن لغة الذكر، أي النوع اللغوي (genderlect) (الأحمري، 2020).

وبما أن هذه المرحلة تتزامن مع دخول الطفل للمدرسة، وهي بالنسبة للطفل العربي المرحلة التي يزيد فيها تعامل الطفل مع الفصحى، أو اللغة المعياريَّة، مع العلم أن اللغة التي اكتسبها هي اللهجة، وهذا لا يعني أنه لم يتعرَّض للمعياريَّة أو الفصحى، لكن هذا في حدود ضيّقة لا تسمح باكتسابها، وهنا يظهر دور القراءة في تنمية وتطوير لغة الطفل، والقراءة تتضمَّن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، مما يتطلَّب مهارات لغويَّة وغير لغويَّة متعدِّدة، إضافة إلى مهارات خاصة لمعالجة النصّ المكتوب، وذلك بالاعتماد على تطوير المعارف الخاصة بالقدرة على التعرُّف على الكلمات المكتوبة، أو فكِّ الرموز المشفَّرة وفهم المعنى، ويعتبر فكُّ الترميز الصوتي مرحلة أساسيَّة في عمليَّة القراءة، فتحويل الغرافيم إلى فونيم (رمز مكتوب– رمز منطوق) أساس في تعلُّم القراءة (عمراني، 2019).

وهي عمليَّة لسانيَّة نفسيَّة، تقوم على جوانب متعدِّدة، فالجانبان الإملائي والصوتي هما مُكوِّنا عمليَّة الإشفار decoding، وتعني استخلاص المعلومات اللغويَّة بشكل مباشر من المطبوع، بالاعتماد على مهارتين جزئيتين، هما: تقطيع الكلمة بحيث تُحلَّل الكلمة إلى مكوِّناتها المعجميَّة، والمضاهاة وهي مضاهاة المعلومات التقطيعيَّة بالرموز الهجائيَّة المشفّرة لتلك المعلومات، وتقوم عمليَّة بناء الأساس النصيّ على الجانب الدلالي، وهي العمليَّة التي يتم فيها تجميع المعلومات المستخلصة في وحدات أكبر، كالمركَّبات والجمل، وأخيرًا عمليَّة ابتناء النصّ، وتعني دمج المعلومات المجمعة من النصّ مع المعرفة السابقة (مكا وقاز، 2019)، وللقراءة دور واضح في نقل مستوى الوعي اللغوي، من مستوى الوعي الضمني إلى مستوى الوعي الصريح، ويُقصَد بالوعي اللغوي الصريح أو الشعور الميتالغوي، ذاك الوعي الذي يُطوِّره المتعلِّمون عن اللغة واستعمالاتها، أو بعبارة أخرى المعرفة بأن اللغة موضوع أو شيء يمكن الحديث عنه، والتفكير فيه، وإخضاعه للضبط والسيطرة، وتتطلَّب هذه المعرفة من المتعلِّم المبتدئ أن ينقل انتباهه عن معنى اللغة إلى شكلها (عمراني، 2019)

وتجدر الإشارة إلى أن الطفل العربي يتكوَّن عنده الوعي الضمني باللغة، عن طريق اكتسابه لغة المحيط، وهي اللهجات على اختلافها، بينما يتكوَّن الوعي الصريح منها ومن الفصحى أو المعياريَّة حين تعلُّمها، ومن مهارات الوعي الصريح الوعي الصوتي، والوعي المعجمي، ويظهر في كشف اللبس المعجمي، والوعي النحوي، والصرفي ويظهر في كشف اللحن التركيبي والصرفي (فيرناندیز وهيلين، 2018).

وهذا يتزامن مع تغير في مستويات الخطاب لدى الطفل ، إذ يعتمد ففي الطفولة المبكرة على الخطاب التفاعلي، ذلك الخطاب الذي يؤدي دورًا اجتماعيًّا، وفي الطفولة المتأخِّرة يبدأ نمو الخطاب التعاملي، والهدف منه توصيل المعلومات (فيرناندیز وهيلين، 2018) وهو أمر متصل باستعمال الضمائر، وهي أحد عناصر منظومة الإحالة اللغويَّة، والتي تتصل بشكل مباشر بالقدرات المعرفيَّة، وبالنسبة للأطفال العرب فلديهم قدرة على إنتاجها قبل بلوغ السنة الثانية من العمر (Idrissi & Ntelitheos, 2019)، يظهر هنا اتصال مسألة الاكتساب بمسائل التغير اللغوي وهي تحيل إلى الازدواجية باللغة العربية خاصة ، رغم اختلاف منطلقاتهما النظرية، إلا أن بعض نقاط التقاطع بين المسألتين تظهر من خلال استعراض مراحل الاكتساب ،إذ أن للطفل العربي خصوصيَّة من حيث تعرُّضه لمستويين لغويين تزيد كثافتها عند الالتحاق بالمدرسة، وتتدرج معه لاحقًا ، هذا إضافة إلى اختلاف النظريات في تعليل التغير اللغوي .

المبحث الثاني: التغيُّر اللغوي

المطلب الأول: مفهوم التغيُّر اللغوي

اللغة في أصلها فرديَّة، لكن لأن الإنسان اجتماعي بطبعه، فإن التفاعل والسلوك الإنساني بين عددٍ من أفراد المجتمع يشكِّل عادات وتصرُّفات واعتقادات جمعيَّة، وكل ما يطال المجتمع من تغيُّر يطال لغته بطبيعة الحال (الأحمري، 2022)، فعلم اللغة الاجتماعي هو المجال المعرفي المعنيُّ بوصف الممارسات اللغويَّة داخل مجتمع لغويّ، مع مراعاة العوامل الاجتماعيَّة المختلفة (Vicente, 2012)، وفيه لا تدرس اللغة لا على المستوى الفردي idiolet هي لغة خاصة لايتشابه فيها اثنان؛ لأن لكل فرد لغته الخاصة– وإنما تدرس اللغة الاجتماعيَّة sociolet، وهذا مستوى أكبر وأبعد، فاختلاف المجتمعات ينتج أنواعًا وأشكالًا مختلفة تُسمَّى النوع اللغوي language variety، ويُقصَد به كلُّ شكل من أشكال اللغة، والذي يحتوي على خصائص لغويَّة محدَّدة ترتبط بكتلة اجتماعيَّة محدَّدة، الخصائص اللغويَّة هي عدد من الصفات والظواهر اللغويَّة التي يتم استخدامها بشكل خاصّ في مجتمع ما، ويكون تحديدها اعتمادًا على العنصر اللغوي المحدَّد لها language item، ويمكن أن يكون هذا العنصر مفرداتٍ معيَّنة، أو أصواتًا مميزة، أو قواعد وأنماطًا تركيبيَّة تختصُّ بالكلمة أو الجملة، ويمكن التوصُّل إليها ودراستها، من خلال دراسة تراكيب اللغة language structure، إلا أن هذا العنصر يجب أن يحمل خاصيَّة المتغيّر اللغوي linguistic variable، ويعني التشكُّل الثنائي أو الثلاثي لعنصر لغوي محدَّد.

وبالرغم من أن علم اللغة الاجتماعي، يُعنى في المقام الأول بالتنوُّع الاجتماعي، فإن ثمة علاقة بين التنوُّع الاجتماعي والتغيُّر اللغوي، فالتنوُّع اللغوي قد يؤدِّي إلى التغيُّر اللغوي، فكلُّ تغيُّر لغوي يؤدِّي إلى تنوُّع لغوي، وليس العكس، يعني ليس كل تنوُّع لغوي يؤدِّي إلى تغير؛ لأنه يمكن أن يكون محصورًا في كتلة اجتماعيَّة واحدة، فالتغيُّر اللغوي لا يمكن إيقافه ولا استئصاله، وهو تراكمي، إلا أن في اللغة خصائص تحدُّ من أثر التغيُّر، منها اصطلاحيَّة اللغة، عامل التكيُّف، وهو يتقاطع مع عوامل الهويَّة

الاجتماعيَّة (الأحمري، 2022)، ومما يؤثِّر في دراسة التغيُّر اللغوي أنه في كثير من الحالات قد يكون تامًّا مكتملًا، أي يرصد بعد حصوله، فلا يمكن تتبُّع المتغيِّرات، وفي حالات أخرى يمكن رصده بشكل أكثر دقَّة؛ لأنه قيد الحدوث فيمكن تمييز مراحله وعوامله (Vicente, 2012).

واللهجة أحد أشكال التنوُّع اللغوي، وهناك نوعان الأول اللهجة الجغرافيَّة geographical dialect، وهي نوع لغوي يرتبط بمنطقة جغرافيَّة محدَّدة، حيث يستخدم سكان منطقة جغرافيَّة ما نوعًا لغويًّا محدَّدًا، وتعتبر لهجة خاصة بمجموعة من الناس، وترتبط بمكان أو نطاق جغرافي، والنوع الثاني هو اللهجة الاجتماعيَّة social dialect، وهو نوع لغوي يرتبط بمجموعة من الناس تتشارك عاملًا اجتماعيًّا، أو عدَّة عوامل، مثل العمر، أو الجنس، أو الدين، أو العرق، أو الطبقة الاجتماعيَّة، أو الطبقة الاقتصاديَّة، فالعامل المحدد للنوع اللغوي هنا ليس المكان أو العنصر الجغرافي، تستعمل هذه الاختلافات من قبيل تأكيد الهويَّة، وتعزيز الترابط الاجتماعي بين أفراد المجموعة (الأحمري، 2022) فالتنوُّع الجغرافي ينتج عن اختلاف المناطق الجغرافيَّة، وينتج عنه اللهجات المحليَّة، النوع اللغوي المتجانس يُسمَّى linguistic variety، ويشمل اللهجة dialect، فالنوع أعمُّ من اللهجة، واللهجات أنواع، منها الجغرافي ومنها الاجتماعي، ويمكن التمييز بين اللغة واللهجة في محاور عدَّة: تعتبر اللهجة نوعًا أدنى، بينما ترتبط اللغة بالهويَّة والإثنيَّة، وترتبط اللغة أيضًا بالحدود بين الدول وكياناتها الجغرافيَّة، فاللغة أكبر وتحتوي على عدد من التنوُّعات واللهجات، كما تكتسب اللغة مكانة أو منزلةً اجتماعيَّة أعلى من اللهجة، إذ لا تمتلك قوة اجتماعيَّة وثقافيَّة أو اقتصاديَّة أو سياسيَّة، فالفرق بين اللغة واللهجة يقوم على توصيف الحالة، وهناك أشكال ترتبط باللهجات منها العاميَّة المحكيَّة colloquial، وهي المستعملة في الحياة اليوميَّة، والعاميَّة الدراجة vernacular، وهي أدنى وتستعمل في نطاق محلي ضيق، والعاميات المختلطة koine، وهي خليط من عاميات مختلفة، تستعمل للتواصل بين مجموعة من الناس لديهم لكنات مختلفة، ويمكن الاعتماد على معايير للتمييز بين اللغة واللهجة: منها المعياريَّة standardiazation ، والمفهوميَّة المتبادلة، والتسلسل اللهجوي dialect continumm، إضافة إلى التوصيف السابق، فاللهجات بشكل عام تدرس من قبل علم اللهجات، وتدرس من قبل اللغويات الاجتماعيَّة، إلا أن اللغويات الاجتماعيَّة تهتمُّ بدراسة وفهم التنوُّع اللغوي أيًّا كان تصنيفه، لغة كان أو لهجة، بينما يركِّز علم اللهجات على التنوُّع داخل اللغة الواحدة، ويهتمُّ بشكل خاص بتحديد المواقع الجغرافيَّة، واالأنواع اللغويَّة فيها، كما يقوم بدراسة ظواهر لغويَّة في عدَّة لهجات، ومن جهة أخرى فعلم اللغة الاجتماعي يقوم على دراسات تزامنيَّة، وللتنوُّع اللغوي نوعان:

تنوُّع لغوي اجتماعي: يعتمد على عوامل، من أهمِّها: العمر، والجنس، والطبقة الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، تنصُّ نظريَّة فعل الهويَّة social of identitiy على أن كل كلام أو تعبير لغوي يقوم به الفرد في الواقع، هو فعل وعمل يتحدد من خلاله علاقته بالمجتمع من حوله، وكذلك دوره وموضعه في المجتمع، وتنوُّع لغوي فردي: ويعود هذا إلى اختلاف السياقات الاجتماعيَّة، والتي باختلافها يختلف الأسلوب. (الأحمري، 2022)

أما التغيُّر اللغوي فقد يكون تغيُّرًا رأسيًّا، ويعني اختلاف الحالة بين صنفين لغويين، هما العاميَّة والفصحى، ويقوم على اختلاف الوظيفة والسياق، أو تغيُّرًا أفقيًّا، ويقوم على الاختلافات الجغرافيَّة، وهي ترتبط بعوامل الاستعمار والتمدُّن والعولمة (theodoropoluo, 2018)

ويمكن أيضًا تصنيف أنواع التغيُّر إلى: التغيُّر الواعي conscious change، والتغير اللاواعي unconscious change، من الظواهر المؤثِّرة في التغيُّر الواعي المبالغة في التصحيح، وتعني استعمال تغيير لغوي بشكل مبالَغ فيه، في سياقات لايوجد فيها أصلًا هذا النوع من التغيُّر، كما تُؤدي المكانة الاجتماعيَّة دورًا مهمًّا بتأثير العوامل الاجتماعيَّة، ويعني الرغبة في استعمال أنواع لغويَّة تُعبِّر عن الطبقة الاجتماعيَّة العليا، أو طبقة اجتماعيَّة دُنيا، أو طبقة عاملة، أيضًا الهويَّة؛ إذ يرتبط السلوك الإنساني بهويَّة فرديَّة واجتماعيَّة، لكلٍّ منهما سياقات اجتماعيَّة لغويَّة يظهر فيها، وتُشير نظريَّة التكييف accommodation theory إلى أن التفاعل والتواصل يعتمد على نوع المواءمة والملاءمة، الذي يتم اختياره في الحديث مع الآخر، وهو يعتمد على الميول والرغبات والتفضيلات والتوجهات الشخصيَّة (الأحمري، 2018)، لكن هذا كلّه مرتبط بالعوامل، فلا يمكن الحديث عن مفهوم التغير اللغوي ولا عن أنواعه ، إلَّا بمعرفة العوامل المؤثِّرة فيها؛ لأنه نتيجة حتميَّة لتلك العوامل، فكلُّ شكل لغوي له خصائص لغويَّة محدَّدة مترتبطة بكتلة اجتماعيَّة محدَّدة،وهذه الخصائص اللغويَّة تعتمد في مجملها على عناصر لغوية يمكن وصف الحالة بالتغير اللغوي حين يتوفر في عنصر أو أكثر تشكُّل ثنائي أو ثلاثي بحيث يحمل خاصيَّة المتغيِّر اللغوي linguistic variable، فتوصف الحالة بالتغير اللغوي ، وكل هذا مرتبط بالعوامل المسببة له ولايمكن فهمه بعيدا عنها .

المطلب الثاني: العوامل المؤثِّرة في التغيُّر اللغوي

بشأن العوامل المؤثِّرة في التغيُّر اللغوي، يظهر اتفاق بين النظريات اللغويَّة حولها، لكن الاختلاف يكمُن في تقدير مدى تأثيرها في التغيُّر اللغوي، إذ تقدّم النظريات الاجتماعيَّة العوامل مقسَّمة إلى قسمين: عوامل مستقلَّة، وعوامل تابعة، وتضمن العوامل التابعة العوامل اللغويَّة، والتي تُردُّ إلى بنية وهيكلة اللغة، أي العوامل الداخليَّة، وعوامل فوق لغويَّة تُردُّ للسياق والموقف وموضوع المحادثة وغيرها، أما العوامل المستقلَّة فهي العوامل الاجتماعيَّة، ومنها: العمر، إذ يظهر التغيُّر فاعليَّة أكبر عند الشباب، والجنس بحيث تظهر النساء مستويات تكيُّف أسرع من الرجال، في استعمال سمات فوق محليَّة وسمات حضريَّة، بينما يميل

الرجال إلى استعمال سمات محليَّة، ومن العوامل مستوى التعليم؛ إذ يقود أصحاب المستويات الأعلى في التعليم التغيُّر اللغوي، بحيث يكون أكثر استعمالًا للسمات فوق المحليَّة، ومنها أيضًا الخلفيَّة الدينيَّة، إلا أن أمر صلة الدين بالتغيُّر الاجتماعي قد يكون محكومًا بعوامل جغرافيَّة (Vicente, 2012).

ومن العوامل التي أشارت إليها بعض الدِّراسَات: الاستعمار والتحضر والعولمة، وهي بلا شكٍّ عوامل اجتماعيَّة تؤدي دورًا في رسم المكانة الاجتماعيَّة لإحدى اللغتين دون الأخرى، بل يمكن أن ترسم تراتبيَّة بين اللهجات المتعدِّدة، وليس بين المستويين الأعلى والأدنى فحسب، إذ يؤثِّر الاستعمار في الازدواجيَّة من جهتين، الأولى من خلال توفير فرص الاحتكاك مع لغة أجنبيَّة، والثانية من خلال خلق أيدلوجيا تؤثِّر بدورها في طريقة استعمال الناس للغة، أما التحضُّر فيعني انتقال الناس من المناطق الريفيَّة إلى المناطق الحضريَّة أو المدن، وهي عمليَّة مستمرة في كلِّ المدن، ترتبط ببحث الناس عن فرص وظيفيَّة، وما يتَّصل بها من تغيُّر أسلوب الحياة والاتصال بالتكنولوجيا، وإنشاء أشكال جديدة من لغة التواصل، والتي يُشكِّلها عادة الشباب بتأثير الثقافة الشعبيَّة، وتُمثِّل العولمة التأثير الدولي الذي يطال اللغات (theodoropolou, 2018).

ومن منظور اللغويات التوليديَّة، فإن الأسباب أو العوامل التي تؤدِّي إلى التغيُّر اللغوي، هي أسباب لغويَّة بحتة، تعود إلى طبيعة التراكيب اللغويَّة، وطريقة تفاعل بعضها مع بعض، إضافة إلى عوامل أخرى تؤثِّر في عمليَّة اكتساب اللغة الأساسي، وترى النظريَّة الإدراكيَّة أن التغيُّر مرتبط بعوامل عقليَّة إدراكيَّة تؤثِّر في تغيُّر اللغة، وتؤدِّي إلى تغييرات لغويَّة متماثلة عبر اللغات، أما النظريات اللغويَّة الوظيفيَّة فإن التغيُّر يعود إلى طبيعة الوظائف اللغويَّة، التي يمكن أن نؤدِّيها باستخدام اللغة، يفسر إيتشيسون التغيُّر بأسباب على مستويين، الأول اجتماعي سطحي يحرِّكه المجتمع، والمستوى الثاني لغوي عميق أي داخل اللغة، تحركه توجهات اللغة ذاتها، والدوافع نحو التغيُّر كامنة وعميقة داخل اللغة، تقوم العوامل الاجتماعيَّة باستثارتها وتسريع دورتها.

فالتغيُّر اللغوي هو بشكل عامٍّ محكوم بمبدأ أساسيٍّ، وهو الاقتصاد اللغوي، ويعني أن يميل الإنسان إلى استكمال متطلبات النظام اللغوي تمامًا بأقل جهد ممكن (الأحمري، 2022)، إلا أن تلك العوامل كانت محلَّ اهتمام النظريات اللغويَّة التي سعت لتفسير أثر تلك العوامل، ومنها:

1. نظريَّة الاستعمال اللغوي: تميل هذه النظريَّة إلى أن التغيُّرات اللغويَّة ناتجة عن طبيعة المعالجة الذهنيَّة الإدراكيَّة للأشكال اللغويَّة، بالإضافة إلى دور الخبرة اللغويَّة العمليَّة عند مستعمِل اللغة، أي أن مردَّها إلى القدرات العقليَّة والنفس لغويَّة، من أهم الأسباب التكرار، فالعناصر ذات التكرار العالي تتعرَّض لتكتيل، وهي تعني أن تعالج مجموعة من العناصر المتعدِّدة على أنها كتلة واحدة؛ لتقليل الجهد المبذول في إنتاجها، بحيث تُلغى الفوارق الصغيرة مالم تكن مؤثِّرة في المعنى.

2. النظريَّة الطبيعيَّة تُفسِّر التغيُّر اللغوي، من خلال ميل الإنسان إلى التراكيب والاستخدامات اللغويَّة المنسجمة مع قدرات الإنسان على النطق، أي بكفاءة عالية وجهد أقلَّ، وتعبر عن ذلك بمبدأ الموسوميَّة، بمعنى أن يتحوَّل الاستعمال من من الموسوم إلى غير الموسوم.

3. النظريَّة التوليديَّة ترى أن التغيُّر اللغوي يتم في مرحلة اكتساب اللغة عند الأطفال؛ لأن النظام اللغوي عند البالغ يكون مكتملًا، وليس فيه أي تغيُّر مهمٍّ (الأحمري، 2022).

4. نظريَّة التكيُّف التواصلي communication accommodation theory تنصُّ على أن العوامل الاجتماعيَّة النفسيَّة تُسهم في تعديل اللغة التي يستعملها المتحدثون بناءً على هويَّة محاوريهم الاجتماعيَّة؛ إذ يكتسب المتحدث عادة التكيُّف للوصول إلى الهدف الذي يريده من الحوار (Vicente, 2012) وهذا متصل بالعوامل غير اللغويَّة.

5. المقاربة البديلة an alteranative approach

لا تركِّز على الاستعمال الفعلي للغة، وتفسير رموزها، وطريقة استعمالها، بل تلجأ إلى (ما وراء اللغة)، أو الحديث عن الحديث، والخطاب الميتابراغماتي؛ للكشف عن الأيدلوجيا الكامنة وراء تلك الاستعمالات، وترى أن أيدولوجيا اللغة نظام عقائدي متصل بمسائل السياسة، وبناء الأمة والدين، وهي تقوم على دراسة البيانات، سواء كانت شفهيَّة أو مكتوبة، والتركيز فيها على موقف الأشخاص تجاه الرمز اللغوي المستعمل، وموقف الآخرين منه (Bassiouny & Walters 2017,).

6. المقاربة اللغويَّة العصبيَّة neurolinguistic approache:

المنهجيات التي تقوم على علم اللغة الاجتماعي، والتي تعتمد على ملاحظة السلوك، ووصف الظاهرة اللغويَّة، لا تُقدِّم دلائل ترتكز على حقائق فسيولوجيَّة عصبيَّة، بينما لا تقف المنهجيات اللغويَّة العصبيَّة، عند بيان الأثر لمباشر للتعدُّديَّة اللغويَّة، بل تُتيح فهم المعالجة المعرفيَّة للمهارات اللغويَّة، وإن توصلت بعض المنهجيات في علم اللغة النفسي إلى وجود اختلاف في المعالجة الذهنيَّة لكل نوع لغوي، إلا أنها لم تقدِّم أدلة في وظائف عمل الدماغ (froud & Dakwar 2018)

بالنظر إلى النظريات السابق عرضها، والعوامل المؤثرة في الازدواجيَّة من جهة، وتوزيع إيشستون للعوامل من جهة أخرى، يمكن القول إن هناك عوامل سطحيَّة، وهي إما عوامل مستقلة، وهي اجتماعيَّة، كالعمر، والجنس، ومستوى التعليم والدين، ويمكن إضافة العولمة والتحضُّر والاستعمار لها، وتُعبِّر عن بعض جوانبها المقاربة البديلة، وعوامل جغرافيَّة يحكمها التوزيع الجغرافي، وهي مرتبطة بالتغيُّر الأفقي، وعوامل تابعة وهي العوامل فوق لغويَّة، كالموقف والحوار، وهي مرتبطة بالتغيُّر الرأسي، وتُعبِّر عنها نظريات التكيُّف التواصلي، وهناك عوامل عميقة، وهي العوامل اللغويَّة والمعرفيَّة، وتُعبِّر عنها نظريات الاستخدام اللغوي، والنظريَّة الطبيعيَّة، والمقاربات اللغويَّة العصبيَّة.

ومن نافلة القول أن اللغة البشريَّة ذات طبيعة معقدة، ولا تفسرها نظريَّة واحدة، والتغيُّر اللغوي يُفسَّر بعوامل داخليَّة ضمن اللغة نفسها من عدَّة جوانب، ولا يمكن أن تُقدَّم نظريَّة واحدة تفسيرًا شاملًا للتغيُّر اللغوي، إلا أن التشابه في التغيُّرات اللغويَّة في لغات مختلفة، يُحيل إلى التشابه الفسيولوجي وعمل وظائف الأعضاء.

المطلب الثالث: أشكال التغيُّر اللغوي

1. التغير الصوتي:

هو تغيُّر في كيفيَّة النطق يطرأ على نطق كلمة ما أو على عدَّة كلمات مجتمعة، وتحكمه بيئة صوتيَّة محدَّدة، يمكن فهمه من خلال فهم الطبيعة الصوتيَّة، ومعرفة الحافز الذي يسبِّب حدوثه، يمكن تتبُّع التغيُّر من خلال مستويين، الأول الشكل الأصلي underling form، والثاني الشكل النهائي أو المُخرَج output form ، وهو شكل الكلمة النهائي بعد حدوث التغيير، فالتغير الصوتي هو تغيُّر على مستوى الأصوات عندما تتجاور وتتفاعل فيما بينها.

العمليات التي تنتج عن التغيُّر الصوتي كثيرة، وتُصنَّف على عدَّة أوجه، كالتماثل الصوتي assimilation، وهو عمليَّة صوتيَّة تحدث عند تماثل كلي أو جزئي، بين صوتين مختلفين في بيئة صوتيَّة محدَّدة، وهو ناتج عن أسباب تتعلَّق بحركة النطق، والتباين الصوتي dissimilation، وهي عمليَّة بين صوتين متماثلين أو متشابهين، وينتج عنها اختلاف بين الصوتين بشكل جزئي أو كلي، بحيث يتغيَّر أحدهما إلى صوت آخر كليًّا، أو بتغيُّر بعض خصائصه، والإطالة والتقصير lengthening ,shortening، والتغيُّر أو القلب المكاني metathesis، وهو تغيُّر صوتي ينتج عنه تبادل الأماكن بين صوتين متجاورين، والإضافة epenthesis، أو الحذف deletion، وهو ينتج عن إلغاء صوت موجود في الشكل الأصلي، أو الاندماج والانقسام merger&split، ونوع من التغيُّر يتَّجه فيه الصوت نحو نمط عالمي universal، وأكثر هذه العمليات شيوعًا هو التماثل الصوتي، تكمن الدوافع في آليَّة وحركة عمليَّة اللفظ أو النطق، عن طريق أعضاء النطق داخل الفم، تفسر آليَّة التغيُّر الصوتي نظريَّة الانتشار العشوائي diffusion thery، وهي تفسر كيف يمكن أن ينتشر تغيُّر صوتي ما من مفردة إلى مفردات أخرى، وهذه الظاهرة تسمى الانتشار المفرداتي lexical dffusion، ويتم عبر أربع مراحل:

الأولى بإصابة مفردات قليلة، حيث تصاب كلمة أو كلمتان في أوقات متفرِّقة، ويكون على امتداد زمني طويل نسبيًّا، المرحلة الثانية زيادة المفردات التي طالها التغيُّر، وتتميَّز هذه المرحلة بوجود تنوُّع لغوي، بحيث يوجد الشكلان الأول والثاني في الوقت نفسه، المرحلة الثالثة وفيها تنشر المفردات الجديدة، وتختفي القديمة تدريجيًّا، المرحلة الرابعة تهدأ فيها وتيرة التغيير؛ لأنه بلغ ذروته، ويصل التغيير هنا إلى معظم المفردات، قد تنجو بعض المفردات من التغيير، وله مساران: فهي إما تستجيب للتغيُّر عبر الزمن، أو أن تصبح مفردات متجمِّدة frozen exprssions)، وتتأثَّر عمليَّة الانتشار المفرداتي بعوامل منها التكرار frequency، والبيئة environment، ويقصد بيئة التغيُّر اللغوي الصوتي، فالمفردات الأكثر استعمالًا هي الأسرع استجابة للتغيُّر، لكنها ليست على وتيرة واحدة، فالتكرار يؤثر باستجابة التغيُّر الصوتي، بينما يؤخر التغيُّر في التراكيب والجمل.

من أمثلة التغير الصوتي في العربية وخاصة التماثل الصوتي لهجة العنعنة حيث تبدل الهمزة عينا لما بينهما من تقارب في المخرج، أما التباين فتمثله لهجة تميم في لفظ وتد، حيث تبدل حركة التاء سكونا ثم تبدل دالا وتدغم في الدال الأولى (ودَ)، غيرها من الأمثلة (ابن جني، 2002).

2. التغيُّر في تركيب الكلمات (الصرفي):

ينتج التغيُّر الصرفي عن التغيُّر الصوتي، فعندما يرتبط التغيُّر الصوتي بمعنى محدَّد، فإنه لا يقف عند حدود التغيُّر الصوتي، بل يطال تركيب الكلمة، فهو يحمل معنى إضافيًّا للكلمة، ويُسمَّى التغيير التركيبي morphologization، تشير مفارقة ستورتفانت sturtevants paradox إلى العلاقة بين التغيُّر الصوتي والتغير الدلالي، من خلال إضافة معانٍ جديدة لطبقة محددة من الكلمات، وتعتبر أن التغيُّرات المنتظمة غالبًا ما تنشأ عنها تغيُّرات عشوائيَّة في الكلمات التي يصلها التغيير، والتغييرات العشوائيَّة تتحوَّل إلى تغيُّرات منتظمة عندما تنتظم نوعيَّة الكلمات المتغيّرة.

3. التغيُّر في تركيب الجملة:

يرتبط بالكتل الكبرى في اللغة، كالجمل والعبارات syntactic change، ويشمل هذا التغيُّر ترتيب الكلمات في الجمل، أو تراكيب هذه الكلمات داخل العبارات والجمل، وله مميزات: أولًا أنه نادر؛ لأن له وظيفة كبرى هي تثبيت اللغة، ومنعها من التآكل بفعل عوامل التغيُّر المختلفة، وهذه التغيُّرات أبطأ من غيرها، كما توجد الأشكال القديمة والجديدة في الوقت نفسه مدَّة طويلة، كما أنه يؤثِّر في الشكل والمعنى، وهو يستهدف المفردات، ومن خلال يتم التقعيد، ويُقصد به استعمال بعض المفردات في سياقات خاصة؛ لتأدية وظيفة تركيبيَّة قواعديَّة، وعندما يتم تقعيد الكلمات لاستعمالها وظيفيًّا للزمن أو العدد وغيرها، يستمرُّ تطوير القاعدة عبر السياقات نفسها.

4. التغيُّر في المفردات والمعاني: lexical/semantic change

وهو أحد أكثر التغيُّرات شيوعًا؛ نظرًا لكثرة المصادر والعوامل، وعادة لها مصدران أساسيان، الأول مصدر داخلي من داخل اللغة، وهو الاشتقاق والنحت، وتكوين مفردات جديدة من مفردات أو جذور قديمة، والمصدر الثاني هو مصدر خارجي، ويكون عن طريق الاستعارة borrowing، وتعني استعارة مفردات جديدة من لغات أخرى، وتتم من خلال آليَّة لغويَّة تقوم على تكييف adaptation المفردة المستعارة حسب أنظمة وقوانين

اللغة المستقبلة، وبعد فترة تأخذ هذه الكلمة مسار الكلمات الأصليَّة في اللغة، وتُسمَّى هذه العمليَّة التأصيل nativation، معظم العوامل المسببة للتغيُّر في المعاني عوامل مشتركة بين اللغات، كالتوسيع والتعميم والتخصيص، وكذلك استعمال المفردات لأغراض الاستعارة والكناية والمجاز والتورية (الأحمري 2022).

الأمثلة على هذا النوع من التغير كثرة، تمثلها كل صور الاختلاف اللهجي على مستوى المفردات.

المبحث الثالث: الازدواجيَّة

المطلب الأول: مفهوم الازدواجيَّة

الازدواجيَّة diglosia من حيث معناها اللغوي تردُّ إلى اليونانيَّة di+glossa ,، وهي مكوَّنة من شقين، ويعني الشق الأول من الكلمة اثنين، والشق الثاني يعني لسانًا، وباللاتينيَّة bilngualism، وهي مركبة أيضًا bi+lingua، فالجزء الأول منها يعني اثنين، والجزء الثاني يعني لغة، إلا أنها تختلف بوصفها مصطلحات لسانيَّة، إذ تحيل إلى مفهومين مختلفين، فالأول يدور حول نوعين لغويين ينتميان إلى لغة واحدة، بينما يشير الثاني إلى لغتين مختلفتين (mejdell, 2018).

فالازدواجيَّة تعني الحالة التي يوجد فيها أكثر من لغة أو لهجة في مجتمع معيَّن، وتمثل العلاقة اللغويَّة بين نوعين مختلفين من اللغة ذاتها، أو بين الفصحى والعاميَّة، عرَّفها تشالرز فيرجسون Charles Ferguson، بأنها حاله لغويَّة مستقرَّة نسبيًّا، توجد بالإضافة إلى الصورة الأساسيَّة للغة، والتي تتضمَّن معايير قياسيَّة أو أقليميَّة شديدة الاختلاف ومقننة، وغالبًا أكثر تعقيدًا نحويًّا، وتنوعًا في التراكيب، وهي وسيلة لمجموعة كبيرة ومحترمة من الأدب، إما من فترة سابقة، أو في مجتمع آخر، والتي يتم تعلُّمها إلى حدٍّ كبير، من خلال التعلم الرسمي المستخدم في معظم الأغراض المكتوبة والرسميَّة المنطوقة، ولكن يستخدمها أي قطاع من المجتمع للمحادثات، أهم ما يُميِّز حالة الازدواجيَّة اللغويَّة وجود نوعين لغويين يمكن التفريق بينهما بسهولة، وهما النوع الأعلى high variety ، ونوع أدنى variety low، وكل منهما له سياقات يُستعمَل فيها دون الآخر، إلا أنه يجب معرفة النوع اللغوي المقصود بوجوده واستخدامه؛ حتى يتبيَّن لنا الفارق بين الأنواع اللغويَّة الاجتماعيَّة الموجودة في المجتمع، والأنواع التي ترتبط بالازدواجيَّة (لأحمري، 2022).

فالنوع الأعلى يؤدِّي دورًا وظيفيًّا لا يمكن للأدنى تأديته، ويُشير فريجسون إلى أن وجود نظام كتابة للنوع الأعلى من المستويين، وغيابه في المستوى الأدنى هو مما يميز حالات الازدواجيَّة اللغويَّة؛ ممَّا يُشكِّل المكانة التاريخيَّة والدينيَّة لها؛ إذ يتشابه المستويان بدرجة كافية، لكن هناك مسافة لغويَّة بينهما، بحيث يكون تعلُّم المستوى الأعلى منهما بجهد، وقد لا يتحقَّق بالكامل، ومما يميز حالة الازدواجيَّة:

1. وجود مستويين وظيفيين، وهما: النوع الأعلى والنوع الأدنى، يقوم كل نوع بوظيفة لا يقوم بها النوع الآخر.
2. للنوع الأعلى شكل مكتوب لا يكون للنوع الأدنى.
3. وجود إرث أدبي للنوع الأعلى مكتوب يميِّل قيم المجتمع.
4. وجود نسبة من التشابه بين المستويين، وهذه النسب تحكمها عوامل متعددة (Maamouri, 1998).
5. يتميَّز المستوى الأعلى من اللغتين بمكانة اجتماعيَّة عالية).
6. يتميَّز المستوى الأدنى بأنه يُكتسب بشكل طبيعي، فالمستوى الأعلى لا يُكتسب بشكل طبعي؛ لأنه لا يوجد متحدِّث أصلي به؛ لأن اللغة التي تستعمل تكون عرضة للتغيُّر، وهذا ما يساعد اللغة في المستوى الأعلى في الحفاظ على نظامها، بعيدًا- نسبيًّا- عن عوامل التغيير.
7. للمستوى الأعلى منظومة قواعديَّة محدَّدة، ومحفوظة في مؤلفات، بينما يصعُب تقعيد اللهجات؛ لأنها متعدِّدة، وقواعدها متداخلة فيما بينها من جهة، وبينها وبين المستوى الأعلى من جهة أخرى.
8. القواعد في المستوى الأدنى صورها أقلُّ تعقيدًا من القواعد في المستوى الأعلى.
9. يشترك المستويان في بعض المفردات، وتختلف بعضها شكلًا، أو شكلًا ومعنى، ويرى فريجسون أن المستوى الأدنى يقترض من الأعلى بشكل واسع.
10. تختلف الأصوات من حيث القرب والبعد بين المستويين، إلا أن النظام الصوتي واحد، والتغيير في المستوى الأدنى يُعزى إلى نظام فردي أو نظام دخيل، فالنظام الصوتي في المستوى الأدنى قائم على نظام المستوى الأعلى، وتوزيع الصوتيات داخل العناصر المعجميَّة متداخل بشكل كبير.

يظهر من هذا أن التمييز بين الثنائيَّة اللغويَّة والازدواجيَّة، يقوم على وجود توزيع وظيفي بين المستوين اللغويين، في حالة الازدواجيَّة اللغويَّة، بينما لا يتوفر هذا في الثنائيَّة اللغويَّة، إذ تستعمل اللغتان بالتوازي، بحيث لا تكون إحداهما أعلى من الأخرى، فتكون إحداهما للدِّراسَة والعمل مثلًا، والثانية للمجتمع والمنزل، إضافة إلى أن الازدواجيَّة تكون في لغة واحدة بمستويين مختلفين، كما سبقت الإشارة، أما في الثنائيَّة اللغويَّة فاللغتان مختلفتان كليًّا، وبشكل عام فإن النقاش حول التمييز بين الازدواجيَّة والثنائيَّة، أخذ حيزًا كبيرًا في الدِّراسَات حول الازدواجيَّة، وقد يصعُب حسم الأمر فيه، إلا أن التمييز بين الأنواع اللغويَّة في مجتمعٍ ما، ومكوناتها، وصلتها ببعضها، ودورها الاجتماعي، قد يعين في رسم الحدود المنهجيَّة للبحث فيه من جهة، ومن جهة أخرى يمكن أن يُسهم البحث خارج أطر اللغويات الاجتماعيَّة، في الوصول إلى نقاط حاس (mejdell, 2018).

المطلب الثاني: نشأة الازدواجيَّة

يُشير هايمز Dell Hymes إلى سبب ظهور اللهجات، وأنه نتيجة اختلافات طفيفة في لغةِ كلِّ جماعة، وهي اختلافات

لا تشترك فيها مع الجماعات الأخرى، ويؤدي هذا الاختلاف مع مرور الوقت إلى تراكمها، مما يبعد لغة هذه الجماعة عن غيرها من جهة، وعن المعياريَّة من جهة أخرى (Maamouri, 1998)، فالازدواجيَّة لا تظهر فجأة، بل تبدأ بمراحل مبكرة إلى جانب المعياريَّة، حتى أنها لا تقع ضمن الملاحظة، إذ تبدأ باختلافات سطحيَّة، ثم تكبر وتبرز كلما زادت الفوارق بفعل عوامل اجتماعيَّة ولغويَّة، منها:

1. وجود إرث ثقافي لغوي مكتوب، إلا ولطول الزمن يصعب الوصول إليه، مالم يستمرَّ التعلُّم بتلك اللغة.
2. محدوديَّة التعلُّم في فترات زمنيَّة معيَّنة، مما يجعل من الصعب الوصول إلى ذلك الإرث وتداوله من جهة، ومن جهة أخرى يقسم المجتمع إلى مستويين، تصبح المعياريَّة لغة الأعلى منهما، هنا تتطوَّر لغة النوع الأدنى، بوصفها نظامًا لغويًّا مستقلًّا، إلا الاختلاف هنا نسبي، ويمكن رصد شكلين من الازدواجيَّة؛ اعتمادًا على حجم الاختلافات بين النوعين اللغويين، في الازدواجيَّة الكلاسيكيَّة يرتبط النوعان بالأصل، بينما تزداد الفروق بين النوعين عبر مدة طويلة من الزمن، مما يجعل كل منهما نوعًا لغويًّا مستقلًّا في الشكل الثاني، مع ملاحظة أن تعلُّم المعياريَّة في مجتمع ما، لا يعني القدرة على التواصل بها بشكل عفوي (الأحمري، 2022).

وبالنسبة للعربيَّة، فإن العربيَّة الفصحى هي لغة القرآن الكريم، والمسلم بحاجة إلى تعلُّمها، ولو بحد أدنى لقراءة القرآن الكريم وتعاليم الإسلام، لكن لا يوجد متحدِّث أصلي بها، واللغة العربيَّة المعياريَّة هي لغة متطورة عن العربيَّة الفصحى؛ نتيجة للحاجة إلى مزيد من المفردات أكثر عددًا، وأقل تعقيدًا، وهي اللغة الرسميَّة التي يتم تعلُّمها في المدارس، ولا تستعمل في التواصل اليومي، أما اللهجة فهي اللغة التي تكتسب بصورة طبيعيَّة، وتختلف فيما بينها باختلاف المناطق، وحتى على صعيد المنطقة الواحدة، المسافة اللغويَّة بين اللغات تشمل مكوِّنات اللغة (الأصوات، الصرف،...)، فعلى مستوى الأصوات قد يوجد صوت أو مجموعة أصوات في اللهجة، ولا توجد في أخرى، وعلى الرغم من أن الفصحى تشترك مع العاميَّة في عدد من الأصوات والصرفيات والمفردات؛ فإن بعضًا منها يوجد في لهجة ولا يوجد في الأخرى.

ومن جهة أخرى فإن بعض المناطق العربيَّة لا يمكن وصف اللغة عندهم بالازدواجيَّة، بل هي أقرب إلى الثنائيَّة اللغويَّة، مثل مناطق شمال أفريقيا، إذ يظهر أثر الاستعمارين الفرنسي والإنجليزي، كما يعتمد تعليم هذه اللغات على أنها لغات رسميَّة، وهي مختلفة كليًّا عن العربيَّة، وبشكل عام فلا يوجد صيغة مكتوبة للهجات، إلا أن الناس يحولون نموذجهم لمنطوق إلى نموذج مكتوب، بالاعتماد على مهارات تحويل الأصوات إلى حروف مكتوبة، وعادة يقرؤها الناس بطلاقة، مثل الشعر والمسرحيات (Ali, 2017)؛ لذا فإن اللهجة هي اللغة الأولى للأطفال، إذ يتأخَّر دخول المعياريَّة إلى لغتهم، حتى مراحل التعليم المبكرة، على أنهم قد يتعرضون لها قبل ذلك، من مصادر متعدِّدة، مثل أفلام الكرتون، والأناشيد، وغيرها.

للعربيَّة تاريخ طويل وممتدٌّ، يقف أمامها العلماء في حيرة إزاء بعض مراحلة، فما قبل الإسلام مرحلة يشوبها الغموض إلى حدٍّ ما، وفي نظر بعض العلماء نتيجة لنقص الأدلَّة؛ إذ إنه ليس للعربيَّة نظام هجائي مستقلٌّ ومكتمل آنذاك، فهو قائم على النظام الهجائي النبطي، وهذا النظام لا يُعبِّر بدقَّة عن النظام الصوتي في العربيَّة، فالنصوص الموجودة -رغم قلتها- لا تعطي تصورًا صحيحًا عن العربيَّة، إضافة إلى ندرة المكتوب في تلك المرحلة؛ بسبب طبيعة البيئة؛ إذ كانوا يكتبون على جريد النخل وجذوعها، وهي مواد سريعة الاندثار، مثلًا حجة البعض في وجود شكل لغوي متكلم، يختلف عن لغة الشعر، هي غياب الإعراب عن تلك النصوص، والحق أنه من المحتمل أن تكون طُمست لتقادم الزمن، أو سقطت بفعل الناسخ، أو تُركت عمدًا لعدم اكتمال مكونات الخط العربي آنذاك، والخلاف هنا حول وجود مستويات لغويَّة مختلفة، وهل تُعبِّر عن الازدواجيَّة أو لا، يمكن الوقوف عليه من خلال أبرز الآراء فيه، إذ يرى فريستنق أن العربيَّة القديمة واللهجات مستويان لغويان ينتميان إلى طبيعة لغويَّة واحدة، وهذا الرأي تدعمه الأدلَّة من التراث العربي نفسه.

فقد تم التدوين بمرحلة ليست بالبعيدة كل البعد عن هذه المرحلة، وعني التدوين باللغة خاصة، ونقل تفاصيل الوضع اللغوي بدقة، يظهر منه مثلًا عند تقعيد اللغة، أشار العلماء إلى ما تختلف فيه اللهجات، في موضع ما من القاعدة النحويَّة أو الصرفيَّة أو الصوتيَّة عن الشائع، وانحرافها عن القاعدة المتفق عليها، وهذا يعني أن الاختلاف يمكن حصره؛ مما يدلُّ على أن المسافة اللغويَّة بين المستويين محدودة، لكن هذا لا ينفي وصف الازدواجيَّة عن حال العربيَّة قبل الإسلام في رأي فريجسون، بل يرى أن الفتوحات أدَّت إلى نوع من التسوية، بينما يرى بعض العلماء أن عربيَّة الشعر تختلف كليًّا عن العربيَّة المتكلمة قبل الإسلام، ويستدلون بغياب الإعراب عن النصوص المكتوبة المنسوبة لذلك العصر، إضافة أن وجود لغة مختلفة ينظم بها الشعر، يعني نها لغة متعلَّمة، وهنا تجدر الإشارة إلى غياب مسألة تعلُّم لغة الشعر في التراث العربي، أي أن أحدًا لم يشر إليها أو إلى معلِّميها، ولو كانت لغة متعلَّمة لظهر في الشعر العربي نصوص يردُّ الضعف فيها إلى ضعف التعلُّم أو الخطأ.

العربيَّة في صدر الإسلام لا يختلف فيها الوضع كثيرًا عنها قبل الإسلام، خاصة داخل الجزيرة العربيَّة، أما خارجها فالوضع معقَّد؛ نتيجة إلى أن الفتوحات كانت في أقطار تعدَّدت فيها اللغات قبل الفتح، ثم دخلتها العربيَّة، ففي مصر مثلًا كانت اللغتان القبطيَّة واليونانيَّة، وفي الشام كانت الآراميَّة والسريانيَّة، والعبريَّة، واليونانيَّة، وفي العراق البهلويَّة، والعبريَّة، والسريانيَّة، إضافة إلى ما يتسرَّب إلى تلك التخوم من العربيَّة (المزيني، 2014).

كل هذا يجعل من الصعب وصف حال العربيَّة في تلك العصور في مثل هذا الموضع، إلا أنه يمكن إجمال وإيجاز تلك

المراحل فيما يلي:

1. مرحلة ما قبل التقنين، وهي تمتدُّ من قبل الإسلام وحتى القرن الثاني الهجري الثامن الميلادي، في تلك الفترة كان هناك تنوُّعات لغويَّة، لعدد من اللهجات داخل الجزيرة العربيَّة لم يصل منها مكتوبًا إلا النزر القليل، والاختلافات بينها لا تعيق المفهوميَّة.

2. مرحلة تقنين العربيَّة الفصحى، إذ قدِّمت بوصفها لغة معياريَّة، وتسمى في الدِّراسَات الحديثة بالعربيَّة الكلاسيكيَّة، هذا في القرن الثاني الهجري؛ إذ وضعت قواعد العربيَّة على أيدي عدد من النحاة واللغويين، وفيها أُلِّفت أوائل الكتب اللغويَّة.

3. مرحلة ما بعد التقنين، وتنقسم إلى فترتين، الازدهار والانحدار، بدأ الازدهار من القرن الثالث الهجري أو التاسع الميلادي، وحتى القرنين الخامس والسادس الهجريين، الحادي عشر والثاني عشر الميلاديين، وتبدأ الفترة الثانية بسقوط الدولة العباسية، إذ تراجعت العربيَّة إلا في السياقات الدينيَّة والتراثيَّة، وهي الفترة التي ظهرت فيها العربيَّة الوسطى، كما يطلق عليها في الدِّراسَات الغربيَّة، وهي متطورة عن العربيَّة المعياريَّة، ويقال بأنها بداية اللهجات العاميَّة؛ إذ تحمل أبرز ظواهرها، وهي ترك العلامات الإعرابيَّة في أواخر الكلمات.

4. مرحلة إنشاء العربيَّة المعياريَّة الحديثة، والتي بدأت منذ القرن التاسع عشر الميلادي، وتسمى مرحلة النهضة العربيَّة الحديثة، وحتى يومنا هذا، وهي في حقيقتها محاولة لإحياء العربيَّة الفصحى، وقد شكَّلت لغة قوميَّة، مع وجود اللهجات والتنوُّعات اللغويَّة، ويعدُّ العامل الديني عاملًا مؤثرًا في التغيُّر اللغوي في المجتمعات العربيَّة، إذ يتقاطع مع العامل الاجتماعي، كما يؤثر العامل الحضاري وتأسيس المدن الجديدة (الأحمري، 2022).

وجود التنوعات اللغويَّة في البلاد العربيَّة إلى جانب المعياريَّة الحديثة، يعتبر وضعًا مستقرًّا، مما يُشكِّل صورة للازدواجيَّة كما عرفها فريجسون؛ إذ تستعمل المعياريَّة بوصفها لغة رسميَّة للدول العربيَّة، وبوصفها لغة تعلُّم، وهي بذلك تحتلُّ المستوى الأعلى من حيث الترتيب، بينما تكون اللهجات المحكيَّة في المستوى الأدنى، وتستعمل في السياقات الاجتماعيَّة، والانتقال بين هذه المستويات هو ظاهرة لغويَّة اجتماعيَّة تسمى بالتسوية levlling، بينما يُسمَّى الانتقال من نوع لغوي إلى نوع آخر بالتناوب اللغوي switching code، فالتسوية تعمل على تقليل الاختلافات اللغويَّة بين اللهجات المحليَّة، أو الأنواع اللغويَّة، من خلال استعمال نوع لغوي مشترك، أما التناوب اللغوي فيظهر في استعمال نوع لغوي في جملة أو عبارة كاملة، ثم الانتقال لنوع آخر، فإن كان الانتقال بين النوعين في العبارة ذاتها فهو خلط لغوي، والأمر هنا مختلف تماما عن الاستعارة brrowing، إذ ينتج عنها كلمات معيَّنة تخضع للتكييف حسب قواعد اللغة المستعيرة (الأحمري، 2022: 198-201).

الفجوة الكبيرة في الوقت الحاضر بين العربيَّة المعياريَّة واللهجات العربيَّة، يعود إلى توقُّف التغيُّر في المعياريَّة، في مقابل التطوُّر المستمر في اللهجات طوال الألف والأربع مئة سنة الماضية (المزيني، 2014).

المطلب الثالث: أثر الازدواجيَّة:

يرى باركنسون Parkinson أن العربيَّة المعياريَّة في الواقع ليست لغة أولى لأحد، فليس لها متحدثون أصليون، وإنما مستعملون أصليون، وهم الأشخاص الذين يجيدونها وبطلاقة وسهولة، وهذا يعني أنها مسبوقة بلهجة، وهذا يعني أن تعلُّمها بشكل عامٍ واقع تحت تأثير اللهجة، فالكفاءة اللغويَّة عند متعلِّمي المعياريَّة من الناطقين بالعربيَّة تتحقَّق بمستوى أفضل عند استعمالهم للهجة، إذ لا يمكن الاعتماد على معارفهم اللغويَّة في تعلُّم المعياريَّة (Maamouri, 1998)، فالمسافة اللغويَّة بين الفصحى والعاميَّة تُشكِّل عاملًا وظيفيًّا في جودة اكتساب القراءة العربيَّة، مما يؤثر في الوعي الصوتي والصرفي (Wattad & Abu Rabia, 2020)، ومن ثم قد يؤثر سلبًا في القدرة على القراءة؛ إذ أظهرت بعض الدِّراسَات أن الأخطاء عند الأطفال من الصف الأول حتى الصف التاسع صوتيَّة، وأن مردَّها إلى الاختلاف بين الفصحى والعاميَّة، مما يؤثِّر في مستوى القراءة عندهم، وقد تكون سببًا في ضعف التحصيل الدراسي، وضعف القراءة بشكل عامٍ، وتشير الدِّراسَات إلى أن تعلُّم الفصحى يمكن مقارنته بتعلُّم لغة ثانية؛ إذ يُظهر الأطفال أداء أفضل من حيث الفهم في اللهجة.

وهذا يعني أن معالجة الفصحى تتم بطريقة تختلف عن معالجة العاميَّة، وهذا يؤثر على مستوى اكتساب المفردات، واكتساب القراءة بشكلٍ ما، إذ تُشير الأبحاث في المقارنة بين اللغات، إلى أن مستوى نمو المفردات عند الأطفال ثنائي اللغة، في كلٍّ من اللغتين، أقلُّ منه عند الأطفال أحاديي اللغة، فمثلًا الأطفال الذين يتعلَّمون القراءة بلغة ثانية، يستعملون مفردات في كلٍّ من اللغتين، بتردُّد أقلَّ ممَّن يتعلَّمون لغة واحدة، فالتمثيل المعجمي عند الأطفال الذين يتعلَّمون القراءة بلغة ثانية، يُظهر أقلَّ تراكمٍ للممارسة، ويكون الربط الدلالي والصوتي في اللغتين أضعف، مقارنة بالأطفال أحاديي اللغة؛ لأن لكلمات الأكثر تردُّدًا وتكرارًا تستعمل بشكل أسهل عند الإنتاج، ومن جهة أخرى يظهر تأثير إيجابي لتعلُّم لغة ثانية؛ إذ إن هناك علاقة قويَّة بين تعلُّم لغة ثانية ونمو الوعي اللغوي، إذ يظهر الحكم القواعدي أفضل عند متعلِّمي لغة ثانية، وفي الحقيقة هناك عوامل عدَّة تؤثِّر في تعلُّم القراءة بلغة ثانية، مثل العمر، والفروق الفرديَّة، والحوافر، ومستوى الوالدين، والثقافة، والسياق التعليمي (Ali, 2017).

وتجدُر الإشارة إلى أنه يجب الأخذ في الاعتبار، عند البحث في اكتساب القراءة في العربيَّة، أثر الازدواجيَّة اللغويَّة، وأن الفروق بين النطاقات اللغويَّة تظهر في كل المستويات، لكنها تكون أظهر في

الأصوات والمعجم، حيث أشارت دراسة أجريت على الأطفال في عمر خمس سنوات، من خلال لغة التفاعل اليومي، في يوم عادي من أيام رياض الأطفال، ظهر أن 21 % من الكلمات متماثلة من حيث المعجم والأصوات، بينما البقيَّة كانت متشابهة مع الفصحى والمحكيَّة، وبقيَّة مختلفة اختلافًا كليًّا، إضافة إلى أن تلك الفروق بين النطاقات اللغويَّة تؤثر في مهارات المعالجة الصوتيَّة، الصرفيَّة، والنحويَّة، والمعجميَّة؛ إذ أشارت الأبحاث إلى وجود صعوبة عند الأطفال الناطقين باللغة الأصليَّة، في بناء تمثلات صوتيَّة سليمة للتراكيب التي لا توجد في اللغة المحكيَّة، مما ينعكس على بقيَّة المستويات.

ويجب أيضًا الانتباه إلى إشكاليات الخطِّ العربي، من حيث وجود الحركات، والتي لا تظهر بصورة مُلزِمة في الكتابة من جهة، ووجود اختلاف بين الفصحى والمحكيَّة في الحركات المؤثرة في الصرف، ووجود فئات غير مشفَّرة في المحكيَّة. وهذا مهمٌّ؛ لأن الأطفال يتعلَّمون القراءة بلغة لا يتكلمون بها، كما أن درجة الاطراد في الصوائت قد تؤثر في الوعي الصوتي مقابل الوعي الصرفي، فوجود الازدواجيَّة اللغويَّة والحروف المتحركة بشكل عامٍّ، يوفِّر نطاقًا جيدًا للبحث، فاللهجات المحكيَّة مختلفة باختلاف الجنسية، بينما تكون المعياريَّة أكثر توحدًا وتشابهًا بين مختلف الجنسيات العربيَّة، في كل مستوياتها الصرفيَّة والصوتيَّة (Schiff & Saiegh-Haddad, 2018).

المطلب الرابع: الازدواجيَّة في الدِّرَاسَات في اللغة العربية

قد تبدو مسألة الازدواجيَّة مسألة مُلبسة إلى حدٍّ ما؛ لما حول مفهومها من جدل قد يردُّ إلى ضبابيَّة حدود ذلك المفهوم من جهة، ولاتصاله بكيان اللغة من حيث اكتسابها واستعمالها، وما يصيبها من تغير، من جهة أخرى، وما في هذا كلِّه من إشكاليات معرفيَّة، إلا أن هذا يجب أن لا يقف حائلًا دون دراستها، والواقع يشير إلى اختلاف المنطلقات النظريَّة التي تُدرس فيها مسائل الازدواجيَّة، واختلاف المنهجيات البحثيَّة أيضًا، فقد تدرس الظواهر اللهجيَّة الحديثة من منظورين، أما باعتبارها تحوُّلات عن اللغة الفصحى، أو باعتبار أن لها جذورًا لغويَّة تسبق الفصحى، أو نتيجة للاحتكاك بلغات أخرى، مثل: ترك ضمير التثنيَّة، والتزام الياء في الجمع والمثنى، وترك التنوين في اللهجات الحضريَّة، تتابع الساكن في بداية الكلمات، وجود الأصوات المزجيَّة، .... (الأحمري، 2022)، أو لرصد المسافات اللغويَّة، والاستفادة منها في مجال آخر، كتطويعها لحوسبة اللغة، أو في مجال التخطيط اللغوي، ومن الدِّرَاسَات ما يقوم على وصف الحال اللغوي، من حيث صلة الفصحى باللهجات؛ بهدف تتبُّع العوامل المؤثرة بشكل عامٍّ، أو تحديد عامل أو عدَّة عوامل، وفيما يلي تعرض الباحثة عددًا من الدِّرَاسَات حول الازدواجيَّة في العربيَّة ، وأهمَّ نتائجها، وذلك على سبيل المثال لا الحصر، حرصت في جمعها وعرضها على أن تكون مختلفة، من حيث منطلقاتها النظريَّة، ومناهج البحث فيها؛ لتعطي صورة عامة عن الدِّرَاسَات في هذه المسألة.

لعلَّ من أهم الدِّرَاسَات في الازدواجيَّة تلك المنهجيات التي تنتمي للغويات العصبيَّة، حيث تُقدِّم تفسيرًا لما توصلت له الدِّرَاسَات الوصفيَّة، إذ تركِّز هذه المنهجيات على تقديم أدلَّة ماديَّة من وظائف الدماغ، لتفسير العمليات الذهنيَّة المعرفيَّة المتصلة بالمهارات اللغويَّة، وبيان أثر الازدواجيَّة، وتقوم الإجراءات فيها على مقاييس عالية الدقة، باستعمال أجهزة تصوير الرنين المغناطيسي، والتصوير المقطعي، ومن خلالها يمكن تتبُّع وقياس حركة السوائل، وتغيُّرات الأيض، ومستوى أكسجين الدم في الدماغ، وقياس معدَّل وتوجيه الموادِّ المفرزة من الخلايا العصبيَّة، وقياس التغيُّرات الكهروحركيَّة، مثل تدفق المجالات الكهربيَّة أو المغناطيسيَّة الناتجة عن الاتصالات العصبيَّة، لكن مثل هذه الدِّرَاسَات قليلة بشكل عامٍّ، وفي العربيَّة على وجه الخصوص؛ لذا –ورغم أهميَّة النتائج فيها– لا يمكن اعتمادها، لكنها تمثل بلا شكٍّ فرضيات مهمَّة، يمكن الانطلاق منها لدراسات أخرى، وتنص تلك الفرضيات على أن الاختلاف بين المستويين اللغويين، هو اختلاف على مستوى التمثيل المعجمي، بينما يردُّ إلى نظام قاعدي، يقوم على قدر كبير من البنية النحويَّة المشتركة، منها (taha et al, 2013) ودراسة (froud & Dakwar, 2018) هي تقوم على تتبُّع ورصد عمليات الذهنيَّة في إنتاج اللغة.

أما الدِّرَاسَات التي تقوم على رصد المسافات اللغويَّة، فلها أهداف متعدِّدة، منها الاستفادة من الخدمات التقنيَّة في مجالات حوسبة اللغة، وهذه الدِّرَاسَة تعتمد بشكل مباشر على دراسة المدونات بمناهج كميَّة وكيفيَّة، والمقارنة بين النتائج؛ لرصد التشابه والاختلاف، لاستعمالها ضمن أنظمة حاسوبيَّة، ومنها دراسة (Abunasser, 2015) التي قارنت بين لهجات مصر والإمارات وفلسطين والمغرب، تضمنت مقاييس المسافة اللغويَّة، من خلال عدد الكلمات المتعارف عليها، وعدد الكلمات المتشابهة، والتي قد تختلف في المستوى الصوتي، وجد التشابه بين المفردات بنسبة 80%، والتطابق بنسبة 30%، وكانت اللهجة المصريَّة أكثرها تشابهًا مع بقيَّة اللهجات، وبما أن الأنظمة الحاسوبيَّة تقوم على خوارزميات وقواعد بيانات تُتيح بعض التعميمات؛ فقد اقترحت دراسة (Johnson et al., 2018) نظامًا يدمج بين العربيَّة الفصحى واللهجات، من خلال تشغيل عدَّة أنظمة بالتوازي، لكن الإشكالات ليست في المعجم فقط، بل يمتدُّ إلى الأصوات، وخاصة دور الحركات في المعنى بين الفصحى واللهجات من جهة، وبين اللهجات بعضها ببعض من جهة أخرى، إضافة إلى إشكالات القاعدة النحويَّة، وقد تحلُّ بإدراج خيارات أكثر لكل حال لغوي، إلا أن إشكالات حوسبة اللغة تتصل بإشكاليَّة تقعيد اللهجات؛ لتعددها وتداخلها، وهو يقوم على استقراء وتحليل الوثائق اللغويَّة، وتقديم دراسة وصفيَّة، وهي على مستوى اللهجات غير كافية.

وقد تتبنَّى بعض الدِّرَاسَات نظريَّة بعينها؛ لاتساقها وأهداف البحث، فهذه دراسة تعتمد على النظريَّة البديلة، وقد سبقت

الإشارة إليها، وتقوم على استفتاء حول أهمّ اللغات المتاحة في مصر، ويظهر تصدر العاميَّة، وبعدها الفصحى، ثم الإنجليزيَّة بالنسبة للاستعمال، أما من حيث رغبة الأهالي بتعليم أطفالهم للغة، فتتصدر الفصحى ثم الإنجليزيَّة، وهذه الدِّراسَات تتصل بشكل مباشر بالأيدلوجيا والسياسة والاقتصاد، أي العوامل المؤثرة في الازدواجيَّة (Bassiouny & Walters, 2017).

كان للعوامل المؤثِّرة في التغيير النصيب الأكبر من الدِّراسَات، سواءً بتحديد العوامل ودراستها، أو باستقراء البينات بعد جمعها وتحليلها، وتعدُّ دراسة (Abd el-Jawwad, 1981) من أوائل الدِّراسَات الكميَّة التي تركِّز على تأثير العوامل، بعدها توالت الدِّراسَات، وقد أشارت هذه الدِّراسَة إلى تأثير العامل الجغرافي في الجانب الصوتي، وقد كان التركيز آنذاك على النهج الكمي، من حيث نوعيَّة اللغة المستعملة ما بين الفصحى والعاميَّة، ووصف العامل المؤثِّر فيه، وقد جُمع في هذه الدِّراسَة (Vicente, 2012) عدد من الدِّراسَات التي تناولت التغيُّر اللغوي وأنماطه، والعوامل المؤثرة فيه؛ انطلاقًا من تركيز الدِّراسَات العربيَّة على وصف الحال اللغوي، من حيث صلة الفصحى باللهجات من جهة، وعلى تحليل الطرق والإستراتيجيات، في التواصل الفردي خاصة من جهة أخرى، ويرى أن الباحثين انطلقوا من تعريف فريجسون للازدواجيَّة؛ لدراسة التنوُّع اللغوي في البلاد العربيَّة، وهي تركز على دراسة الأوضاع التي تمتزج فيها المعياريَّة الحديثة باللهجات، واللهجات الأخرى من جهة ثانية، وحاولوا تطبيق المقاربات في اللغات الأنجلوساكسونيَّة على العربيَّة في البداية، إلا أن هذا لم يكن مجديًا.

وفي مقاربة لابوف (Willim Labov, 1960) أسس للانطلاق في منهجيات كميَّة لدراسة العوامل المؤثرة في الازدواجيَّة، ومنها توصَّلت بعض الدِّراسَات إلى نتائج جيدة في بيان أثر هذه العوامل، كما تقدَّمت الدِّراسَات، من حيث تركزها على بعض الجوانب دون بعض، ففي البداية كان التركيز على الجانب الصوتي، ثم درس التركيب، مع الأخذ بالاعتبار العوامل المؤثِّرة، شملت أيضًا الدِّراسَات أنواع التغيُّر، ومنها التمييز بين التنوُّع المعياري والتنوُّع المضاد، ومما يمكن استنتاجه من هذه الدِّراسَات أن الوضع مختلف في الدول العربيَّة، مما يجعل من الصعب استقراء النتائج وتعميمها، إلا أنه يمكن النظر في الأنماط العامة للتغيُّر اللغوي.

تقوم دراسة (Theodoropoulou, 2018) على اعتماد عامل المكانة الاجتماعيَّة للهجة، ووجود تراتبيَّة بين اللهجات، وترى أن هذا العامل الاجتماعي من أقوى العوامل تأثيرًا، وهو يتداخل مع قضايا الدين والسياسة والتخطيط اللغوي، ويضيف عدَّة عوامل تُسهم في رسم المكانة التي تحظى بها لهجة ما، كالاستعمار، والتحضر، والعولمة، وقد سبقت الإشارة إليها عند مناقشة العوامل المؤثرة في التغيُّر الاجتماعي، وتعرض هذه الدِّراسَة عددًا من الدِّراسَات التي تناولت هذه العوامل بالبحث أو أحدها، فدراسة (Hachimi, 2011) ركَّزت على تأثير التحضر في مجموعات من المدن العربيَّة، فالمدن القديمة، مثل القاهرة ودمشق، والمدن الجديدة مثل الرياض والرباط، والأرياف مثل قصر الكبير ومكناس في المغرب، والدمام وبريدة وأبها وسكاكا في السعوديَّة، والمدن التي يُعتبر فيها المتحدثون بالعربيَّة أقليَّة، مثل سرقسطة، ودراسة أخرى حول ظهور اللهجة الحضريَّة الناشئة أقيمت في نواكشوط عاصمة موريتانيا، وفي دراسة (Hachimi, 2011) كان التركيز على المنافسة بين اللهجات واللهجة الأصليَّة لسكان الدوحة عاصمة قطر، وقد رصد فيها التغيُّر على المستوى الصوتي خاصة، وهذه الدِّراسَات بشكل عامٍ تشير إلى أن السمات اللهجيَّة لأهل المدن تظهر أكثر؛ إذ تُشكِّل لغة التواصل على ألسنة الشباب بتأثير الثقافة الشعبيَّة، وعوامل أخرى، مثل: مستوى التعلُّم، وأسلوب الحياة، وغيرهما.

وتتَّجه بعض الدِّراسَات اتجاهًا مختلفًا، بحيث تهتم بوظائف كلِّ مستوى لغوي، ومنها دراسة (Albirini, 2011)، إذ يركِّز فيها على وظائف اللغة، حيث تمثل العربيَّة الفصحى اللغة القوميَّة، أو المستوى الأعلى حسب تعريف فريجسون، أما العاميات فهي اللغة الأم، وهي المستوى الأدنى، وهي موزَّعة وظيفيًّا، أما دراسة (Suleiman, 2013) فتركز على بنية الازدواجيَّة، ومن خلال الدراستين يمكن الوصول إلى ما يُسمَّى بالازدواجيَّة الوظيفيَّة، والتي تقوم على المفاهيم المسبقة حول حدود المكانة بين المستويين اللغويين، والخلاف بينهما يدور حول وجود توزيع وظيفي بين المستويين الأعلى والأدنى، أو هو توزيع سياقي بين اللغة الرسميَّة وغير الرسميَّة، والتي تحدِّدها مفاهيم المكانة.

دراسات أخرى مثل (Albirini, 2011; Bassiouney, 2006) حول تبديل الشفرة بين العاميَّة والفصحى، (Badawi, 1973) في مصر، و(Youssi, 1995) حول مستويات التواصل اللغوي الاجتماعي.

تعتبر دراسة (Ibrahim, 1986) نقطة تحوُّل في الدِّراسَات العربيَّة حول الازدواجيَّة؛ إذ ميَّز بين مفهومَي التنوُّع المعياري والتنوُّع المضاد، حيث كان المفهوم الشائع أن الصنف القياسي هو المعياريَّة أو الفصحى، ولفت الانتباه إلى الأخذ بالاعتبار وجود هويَّة محليَّة أو إقليميَّة، تنعكس على الممارسات اللغويَّة، وإستراتيجيات الاتصال، ومراعاة انتشار سلسلة من السِّمات التي تحرك السِّمات المحليَّة، والتي قد تنتمي إلى مجموعة من العوامل السياسيَّة والاقتصاديَّة، كأن يوجد لهجة أعلى من اللهجات المحليَّة، لكنها دون المعياريَّة.

بما أن التواصل مع اللغات الأخرى، يؤثِّر في توجيه التغيُّر اللغوي؛ إذ قد يشكِّل التغيُّر مرحلة سابقة للثنائيَّة اللغويَّة، تؤدي في النهاية إلى حالة من أحاديَّة اللغة، وكلما كانت الثنائيَّة أقوى زادت النتائج، مثل وجود كثير من الناطقين بغير العربيَّة في الخليج العربي، شكَّل التداخل والتبديل الرمزي المراحل الأولى من التغيُّر، مثل لغات (البجن Pidgin والكريول Creole)، ويُقصد بها تلك اللغات المهجنة التي تنشأ وتستعمل بين مجموعة من الناس

لا تجمعهم لغة واحدة، ومن جهة أخرى تكون الدِّراسَات حول العربيَّة بوصفها لغة للأقليَّة، مثل لغة المهاجرين والمغتربين، أو سكان المدن المتاخمة للدول العربيَّة، مثل سبتة الإسبانيَّة، وبعض المدن التركيَّة، ومن الدِّراسَات في هذا المجال دراسة (Suleiman, 2013) ودراسة (Bassiouney, 2006)؛ إذ تركز على أثر الاحتكاك بين اللغات، وما يتبعه من تبديل الشفرة، أو الاقتراض في بعض صوره.

ومن منطلق آخر قدِّمت دراسات سارت على خطى (Germanos & Miller, 2001) في أن التمثيل الاجتماعي يمكن أن يؤثر في اتجاه التغيُّر ونتائجه؛ في محاولة لتحليل نوع آخر من المعلومات التي تُسهم في شرح التغيُّر اللغوي والعوامل المؤثرة فيه، تمثلها دراسة (Hachimi, 2007).

الخاتمة:

اللغة– وإن اختلفت الأقوال فيها من حيث المفاهيم والحدود– فرديَّة، لكنَّ الإنسان اجتماعي بطبعه، فالتفاعل والسلوك الإنساني بين عدد من أفراد المجتمع يُشكِّل عادات وتصرفات واعتقادات جمعيَّة، وكل ما يؤثِّر في المجتمع من تغيُّر يصل إلى لغته بطبيعة الحال، وعلى الرغم من أن البحث في الازدواجيَّة من أهمِّ مسائل اللغويات الاجتماعيَّة؛ لاتصاله بالتنوُّع والتغيُّر الاجتماعي وأسبابه وعوامله؛ إذ يهدف إلى دراسة الممارسات اللغويَّة داخل المجتمع، مع مراعاة العوامل المختلفة، إلا أنه يُمثِّل نقطة تقاطع بينها وبين اللغويات النفسيَّة واللغويات العصبيَّة، وتتجاذبها نظريات مختلفة، وبقدر ما يظهر من اتفاق بين النظريات حول العوامل المؤثِّرة في التغيُّر اللغوي، فإن الخلاف يكمُن في تحديد قوة تأثير بعضها دون بعض؛ إذ إن النظريات في اللغويات الاجتماعيَّة العوامل الاجتماعيَّة، ترى أنها عوامل مستقلَّة، بينما تكون العوامل اللغويَّة عوامل تابعة، وعلى النقيض فإن اللغويات التوليديَّة ترى أن الأسباب التي تؤدِّي إلى التغيُّر اللغوي هي أسباب لغويَّة بحتة، تعود إلى طبيعة التراكيب اللغويَّة، وطريقة تفاعلها مع بعضها، بل وتردُّها إلى مرحلة اكتساب اللغة، أما اللغويات الإدراكيَّة فترُدُّ الأسباب والعوامل إلى أسبابٍ عقليَّة إدراكيَّة، وللنظريات الوظيفيَّة رأي يُشير إلى أن أسباب التغيُّر متصلة بطبيعة وظائف اللغة، والحقُّ أن هذه العوامل كلها ذات تأثير في حدوث التغيُّر، وتقديم بعضها على بعض لا يخدم الحقائق العلميَّة، بقدر ما تخدمها الأدلة التجريبيَّة، التي يجب أن تأخذ التداخل بين هذه العوامل من جهة، وخصوصيَّة كل لغة، والقواعد الكليَّة من جهة أخرى.

العوامل المؤثرة في التغيُّر اللغوي مسألة مهمة في أي بحث يتناول الازدواجيَّة؛ لأنه بالاعتماد عليها يمكن تصنيف أنواع التغيُّر، والازدواجيَّة بوصفها مصطلحًا لغويًّا يبدو حوله خلاف بَيِّن، إلا أن ما قدَّمه فريجسون كان– ولا زال– منطلق البحث في هذه المسألة؛ إذ يفي بوصف الحالة التي يمكن أن تُعبِّر عن الازدواجيَّة، وإن لم تُظهر تطابقًا بشكل دقيق؛ لأن أحوال اللغة عمومًا لا يمكن أن تظهر على هذا المستوى من التطابق– إلا فيما يخصُّ القواعد الكليَّة–؛ لاختلاف الأحوال من حيث الزمان والمكان والسياق واللغة المعينة، وغيرها من العوامل داخل اللغة وخارجها.

وبالنسبة للعربيَّة، فإن غياب الأدلة عن حقبة زمنيَّة ضاربة في أغوار التاريخ، يؤثر في البحث فيها، خاصة في حال عدم وجود نظام هجائي مستقلٍّ، وحتى بعد ذلك، فإن الثغرات فيه حرمته تمثيل النظام الصوتي تمثيلًا دقيقًا، إضافة إلى تداخل العوامل التاريخيَّة والسياسيَّة والجغرافيَّة، خاصة بعد انتشار الفتوحات الإسلاميَّة، كل هذا يجعل من الصعب رصد التغيُّر اللغوي بالنسبة للعربيَّة بشكل تاريخي، إلا أن الواقع اللغوي يُعبِّر عن صورة من صور الازدواجيَّة، فوجود التنوُّعات اللغويَّة في البلاد العربيَّة إلى جانب المعياريَّة، يعتبر وضعًا مستقرًّا نسبيًّا؛ ولذا كانت محور دراسات عدَّة، وإن اللغويات العصبيَّة، رغم قلة البحث فيها حول الازدواجيَّة، قد قدمت أدلَّة حول طريقة المعالجة اللغويَّة لكلٍّ من المستويين؛ إذ يظهر اختلاف على مستوى التمثيل المعجمي، بينما يظهر قدر عال من التشابه في البنية النحويَّة (froud & Dakwar, 2018) ، وهذا يُفنِّد القول بأن الازدواجيَّة صورة من صور الثنائيَّة اللغويَّة من جهة، ويُعلِّل التأثير السلبي للازدواجيَّة في القدرة على القراءة، ومن ثم ضعف التحصيل الدراسي (Ali, 2017)، ويُعلِّل أيضًا ضعف مهارات المعالجة الصوتيَّة والصرفيَّة والمعجميَّة والنحويَّة؛ إذ لا يتمكَّن الأطفال من بناء تمثُّلات صوتيَّة سليمة للتراكيب التي لا توجد في اللغة المحكيَّة (Schiff & Saiegh-Haddad, 2018).

وقد حاولت بعض الدِّراسَات تطويع اللغة للحوسبة، من خلال دراسة المدوَّنات بطرق كميَّة وكيفيَّة؛ لرصد التشابه والاختلاف لاستعمالها ضمن أنظمة حاسوبيَّة (Johnson et al., 2018 Abunasser, 2015;).

وفي اتجاه آخر، حاولت بعض الدِّراسَات تتبُّع العوامل المؤثرة في التغيُّر سواء بالتركيز على عامل وأكثر، أو من خلال استقراء الواقع اللغوي، ورصد العوامل المؤثرة، إلا أن ما يلفت الانتباه في هذا كلِّه أن الازدواجيَّة قد تكون مرحلة سابقة للثنائيَّة اللغويَّة، والتي قد تؤدِّي في النهاية إلى حالة من أحاديَّة اللغة بشكل آخر، ومن أمثلتها لغة الأقليات في الخليج العربي (Suleiman, 2013 Bassiouny & Walters, 2017؛).

وإن نتائج هذه الدِّراسَات تكشف عن أهميَّة البحث في مسألة الازدواجيَّة، إذ تمثِّل شكلًا من أشكال التغيُّر اللغوي، وهو سُنَّة من سُنن اللغة وطبيعتها، محكوم بعوامل متعدِّدة ومتداخلة، واقع في كلِّ زمان ومكان، ينعكس أثره سلبًا وإيجابًا على الفرد والمجتمع، ولعلَّ في نتائج الدِّراسَات السابقة، ما يشير إلى دور البحث النظري والتجريبي حول الازدواجيَّة، في مسائل التخطيط اللغوي، وتطوير المناهج التعليميَّة، وحوسبة اللغة، ولا تخفى أهميَّة هذه المجالات، والأثر ثنائي الاتجاه بينها وبين واقع اللغة، فتجنُّب

البحث في مسألة الازدواجيَّة، لما فيه من إشكالات نظريَّة؛ يحرم الفائدة المرجوة من تلك البحوث، وهو في حقيقته تجاهل للواقع اللغوي، وهذا ما ينافي الأسس المنهجيَّة في اللسانيات الحديثة، والتي تقوم على وصف الواقع اللغوي؛ بهدف الوصول إلى مبادئ وتراكيب وظواهر اللغة، وليس بهدف التمييز بين الصواب والخطأ، وهو ميدان فسيح للكثير من الدِّراسَات التجريبيَّة، التي تأخذ بعين الاعتبار الأسس النظريَّة للغويات النفسيَّة والاجتماعيَّة ،ونتائج الدِّراسَات التجريبيَّة فيها وفي اللغويات العصبيَّة؛ لما تقدِّمه من أدلَّة تدعم تلك النتائج، والسعي لتضافر الجهود في المجالات السابقة؛ للحصول على نتائج تتسم بالدقَّة والموضوعيَّة.

المراجع:

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (2002). الخصائص.[تحقيق د.عبدالحميد هنداوي]. دار الكتب العلمية.

الأحمري، موسى. (2020). اكتساب اللغة: نظريات ودراسات في اللغة والعقل واللغويات. الدار العربيَّة للعلوم ناشرون.

الأحمري، موسى. (2022). لغويات اجتماعيَّة: لهجات المجتمع ومعالم الهوية. الدار العربيَّة للعلوم ناشرون.

براون، دوجلاس. (1994). أسس تعلم اللغات وتعليمها.[ترجمة: عبده الراجحي، وعلي بن أحمد شعبان]. دار النهضة العربيَّة للطباعة والنشر والتوزيع.

بنكر، ستيفن. (2000). الغريزة اللغويَّة: كيف يبدع العقل اللغة. [ترجمة: حمزة بن قبلان]. مكتبة المريخ.

حسان، تمام. (2006). اللغة معناها ومبناها (ط.5). عالم الكتب.

دو بويسون –باري، بينيدكت. (2011). كيف يتعلَّم الطفل الكلام (محمد الدنيا، مترجم). منشورات الهيئة العامة السوريَّة.

ريتشل، مارك. (1996). اكتساب اللغة.[ترجمة: كمال بكداش]. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

الشمري، عقيل بن حامد الزماي. (2019). الكفاية التواصليَّة من منظور اللسانيات التطبيقيَّة: المفهوم والمكونات والإشكالات. مجلة موارد، (24)، 9-43.

عمراني، حميدة. (2019). فاعليَّة برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفوفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيًّا [رسالة ماجستير]. جامعة العربي بن مهيدي

فرناندز، إيفا، وهيلين سميث كارتر. (2018). أسس اللسانيات النفسيَّة.[ترجمة: عقيل بن حامد الزماي]. دار جداول للنشر التوزيع.

المزيني، حمزة. (2014). دراسات في تاريخ العربيَّة. كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

مكا، ألسون؛ وقاز، يوسوسان. (2019). مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية. [ترجمة: د.عقيل بن حامد الزماي، ود. منصور ميغري]. دار جامعة الملك سعود.

ميتشل، روزا موند، ومايلز، فلورنس. (2004). نظريات تعلم اللغة الثانية. [ترجمة: عيسى بن عودة الشريوفي]. النشر العلمي والمطابع.

Abd el-Jawwad, H. (1981). Lexical and phonological variation in spoken Arabic in Amman. (in Arabic). [Doctoral dissertation, University of Pennsylvania].

Abunasser, M. (2015). Computational measures of linguistic variation: a study of Arabic varieties (in Arabic). [Doctoral dissertation, University of Illinois].

Albirini, A. (2011). The sociolinguistic functions of codeswitching between Standard Arabic and Dialectal Arabic. Language in Society, 40 (5), 537–562.

Albirini, A., Benmamoun, A. & Saadah, E. (2011). Grammatical features of Egyptian and Palestinian Arabic heritage speakers' oral production. (in Arabic). Studies in Second Language Acquisition, 33, 273–303.

Ali, S. N. (2017). Reading ability and diglossia in Kuwaiti primary schools. (in Arabic).]Doctoral dissertation, University of Leeds[. Proquest Dissertations & Theses Global.

ālshmry, ʻAqīl ibn Ḥāmid alzmāy. (2019). al-Kifāyah altwāṣlyyah min manẓūr al-lisānīyāt alttḥyqyyah: al-mafhūm wa-al-mukawwināt wa-al-ishkālāt. Majallat Mawārid, (24), 943-.

Bassiouny, R., & Walters, K. (2017). An Alteranative Approac: understanding diglossia/code switching Through Indexicality: the Case Of Egypt. Routledge.

Froud, K., & Khamis-Dakwar, R. (2018). Neurophysiogical Investigations In Studies Of Arabic linguistcs. Taylor &

R. (2022). philosophy of linguistic. California: Stanford University.

Suleiman, Y., 2013. Arabic folk linguistics: between mother tongue and native language. In: J. Owens, ed. The Oxford handbook of Arabic sociolinguistics. Oxford University Press, 264–280.

Taha, H., Ibrahim, R. & Khateb, A. (2013). How does Arabic orthographic connectivity modulate brain activity during visual word recognition: an ERP Study. A Journal of Cerebral Function and Dynamics, 26, 292302-

Theodoropoulou, I. (2018). social status, linguage, and society in the arab world.Taylor & Francis Group An Informa Business.

ʻUmrānī, Ḥamīdah. (2019). fāʻlyyah Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ fī Tanmiyat al-Waʻy almwrfwāshtqāqy ladá al-talāmīdh almʻsryn qrāʾyyan [Risālat mājistīr, Jāmiʻat al-ʻArabī ibn Mahīdī]. Qāʻidat bayānāt Dār al-Manẓūmah.

Vicente, A., & sanchez, P. (2012). Variacion dialectal en arabe marroqui: al-hadra s-samaliya u la-hdra 1-marraksiya. In: A. Barontini, A. Vicente, K. Ziamari, & D. Caubet (Eds), Dynamiques langagieres en Arabophonies: variations, contacts, migrations et creations artistiques(223252-). Universidad de Zaragoza.

Wattad, H., & Abu Rabia, S. (2020). The Advantage of Morphological Awareness Among Normal and Dyslexic Native Arabic Readers: A Literature. Sample Our Education Journal, 41(3), 130156-.

Youssi, A. (1995). The Moroccan triglossia: facts and implications. International Journal of the Sociology of Language, 112, 29–43.

Francis Group An Informa Business.

Germanos, M. A. & Miller, C. (2011). Sociolinguistique urbaine en domaine arabophone: quels enjeux? Langage and Societe. variation des pratiques et des représentations, 138,5–19.

Hachimi, A. (2007). Becoming Casablancan: Fessi in Casablanca as a case study. In: C. Miller, E. Al-Wer, D. Caubet, and J. C. E. Watson (Eds). Arabic in the city: issues in dialect contact and language variation (97–122). Routledge-Taylor.

Hachimi, A. (2011). Reinterpretation sociale vieux parler citadin maghrebin a Casablanca. Langage and Societe. variation des pratiques et des representations, (138), 21–42.

Ibrahim, M. (1986). Standard and prestige language: a problem in Arabic socioliguistics. (in Arabic). Anthropological Linguistics, (28), 115–126.

Idrissi, A., & Ntelitheos, D. (2019). Acquisition of Definiteness in Emirati Arabic. The Tenth Annual U.A.E. (in Arabic). University Research Conference, 12351243-.

Johnson, M., Elmahdy, M., & Mustafawi, E. (2018). Arabic speech and language technology. Taylor & Francis Group An Informa Business.

Maamouri, M. (1998, sep). Arabic Diglossia and its Impact on the Quality 0f Education in the Arab Region] Reports[. International Literacy Inst., Philadelphia, PA.

Mejdell, G. (2018). Diglossia: The routledge handbook of Arabic linguistics. Taylor & Francis Group An Informa Business.

Schiff, R., & Saiegh-Haddad, E. (2018). Development and Relationships Between Phonological Awareness, Morphological Awareness and Word Reading in Spoken and Standard Arabic. Fronetiers in Psychoogyl, (9), 9356-. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00356

Scholz, C., Pelletier, F., Geoffrey, K., & Nefdt,

التزكية المعاصرة للشهود، دراسة فقهية

Modern recommendation of witnesses, Jurisprudential study

د. عبد الرحمن بن علي الدعيلج

أستاذ الفقه المساعد، قسم الفقه وأصوله، كلية الشريعة والقانون، جامعة حائل

ORCID: 0009-0001-2504-649X

Dr. Abdulrahman Bin Ali Alduaylij

Assistant Professor, Department of Jurisprudence and its Principles,
College of Sharia and Law, University of Hail

(قُدم للنشر في 2023/12/04، وقُبل للنشر في 2024/03/27)

المستخلص

يتناول هذا البحث: التزكية للشهود بالأساليب المعاصرة في الفقه الإسلامي، ويتكون هذا البحث من تمهيد: فيه تعريف بمصطلحات الدراسة، وبيان لحكم الشهادة تحملها وأدائها، كما يتضمن البحث مبحثين، المبحث الأول: تزكية الشهود، وفيه ثلاث مطالب: المطلب الأول: معنى تزكية الشهود، والمطلب الثاني: مفهوم العدالة وحدّها، المطلب الثالث: طرق التحقق من عدالة الشاهد عند الفقهاء، منها: علم القاضي، والاستفاضة، والتزكية، المبحث الثاني: طرق التزكية المعاصرة للشهود، وهو في ثلاثة مطالب، الأول: تحدد طرق التزكية في العصر الحديث، الثاني: أنواع التزكية المعاصرة للشهود، ومنها: تزكية جهات العمل، والتزكية المهنية، والتزكية بشهادة خلو السوابق. الثالث: الحكم الفقهي للأساليب المعاصرة لتزكية الشهود. يحاول هذا البحث الوصول إلى أحكام الأساليب المعاصرة لتزكية الشهود عن طريق تخريجها على شروط التزكية عند المذاهب الفقهية الأربعة. يهدف البحث من خلال ما توصل إليه من نتائج إلى الإسهام في معالجة المعوّقات والإشكالات التي تواجه القضاء الشرعي بهذا الصدد.

الكلمات المفتاحية: شهادة، شهود، عدالة، تزكية، مزكي.

Abstract:

This research addresses: the accreditation of witnesses using contemporary methods in Islamic jurisprudence. It consists of an introduction and two main sections. The introduction defines the study's terms and discusses the ruling on bearing and giving testimony.In the first section, I discuss the accreditation of witnesses, covering three issues: first, the meaning of accrediting witnesses; second, defining justice; and third, methods for verifying the witness's credibility according to jurists, such as the judge's knowledge, inquiry, and accreditation.In the second section, I discuss contemporary methods of accrediting witnesses, addressing three demands: first, the renewal of accreditation methods in the modern era; second, types of contemporary accreditation for witnesses, including accrediting workplaces, professional accreditation, and certification of no criminal record. Third, the jurisprudential ruling on contemporary methods of accrediting witnesses. This research seeks to determine the rulings of contemporary methods of accrediting witnesses by aligning them with the conditions of accreditation according to the four schools of Islamic jurisprudence. Its aim, based on the results obtained, is to contribute to addressing the obstacles and challenges faced by the judiciary in this regard.

Keywords: Testimony, witnesses, integrity, recommendation "tazkiyah", recommende

المقدمة:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم، أما بعد:

فإن الإنسان مدني بطبعه (ابن خلدون، 1408، 54/1)، يعيش في مجتمعات ومجموعات، وتنشأ بينه وبينهم مصالح مشتركة، وتعاملات مختلفة، من بيع وشراء وإجارة وقرض ونكاح وطلاق ونحوها، وقد تنشأ عن تلك المعاملات اختلافات وخصومات واعتداءات، فيلجأ الإنسان إلى القضاء والفصل.

وقد جاءت الشريعة الإسلامية بالميزان والقسط والعدل، ورفع المظالم، وأداء الحقوق، وإنصاف المظلومين، وجعلت لإثبات الحقوق وسائل وأساليب وطرق، لها الأهمية البالغة في الوصول إلى الغاية التي جاءت بها الشريعة، ألا وهي: العدل.

ومن أهم طرق إثبات الحقوق: الشهادة؛ فلذا اعتنت بها الشريعة الإسلامية عنايةً خاصة، وتجلى ذلك في نصوص كثيرة، فقد جاء في التنزيل التأكيد على الإشهاد على الحقوق حفظاً لها كما في قول الله تعالى: {واستشهدوا شهيدين من رجالكم فإن لم يكونا رجلين فرجل وامرأتان ممن ترضون من الشهداء أن تضل إحداهما فتذكر إحداهما الأخرى} [سورة البقرة: 282]، وكما قال تعالى: {وأشهدوا إذا تبايعتم} [سورة البقرة: 282]، وكما في قول الله تعالى: {وأشهدوا ذوي عدل منكم وأقيموا الشهادة لله} [سورة الطلاق: 2]، وأمرت الشهود بأداء شهادتهم حال طلبها كما في قول الله تعالى: {ولا يأب الشهداء إذا ما دعوا} [سورة البقرة: 282]، ونهت الشهود عن كتمان شهادتهم كما في قول الله تعالى: {ولا تكتموا الشهادة ومن يكتمها فإنه آثم قلبه} [سورة البقرة: 283]، وكما في قول الله تعالى: {ومن أظلم ممن كتم شهادة عنده من الله} [سورة البقرة: 140]، ونهت الشهود عن المضارة في الشهادة ووعظتهم وذكرتهم وخوفتهم كما في قول الله تعالى: {ولا يضار كاتب ولا شهيد وإن تفعلوا فإنه فسوق بكم واتقوا الله} [سورة البقرة: 282].

كما جاءت السنة المطهرة بنصوص متظافرة في تقرير أمثال هذه المعاني، فمنها ما جاء في الحث على التقدم بالشهادة حال الحاجة لها كما في الحديث الذي رواه زيد بن خالد الجهني ﷺ أن النبي ﷺ قال: ((ألا أخبركم بخير الشهداء؟ الذي يأتي بشهادته قبل أن يسألها)) (مسلم، د.ت، 1344/3)، ومنها ما جاء في الوعيد الشديد على من أدى شهادة زور وظلم، كما في الحديث الذي رواه أنس بن مالك ﷺ أن النبي ﷺ سئل عن الكبائر، فقال: ((الشرك بالله، وعقوق الوالدين، وقتل النفس، وشهادة الزور)) (البخاري، 1422، 171/3).

وقد اعتنى فقهاء الإسلام –رحمهم الله تعالى– بهذا الموضوع عناية بالغة، فأفردوا فيه كتباً وفصولاً وأبواباً ومباحث ومسائل، وناقشوا واستدلوا وعللوا لفروع هذا الموضوع في كتبهم (السرخسي، 1414، 111/16؛ القرافي، 1994، 151/10؛ المطيعي، د.ت، 20/ 223؛ ابن قدامة، 1388، 128/10).

ونظراً لما لموضوع الشهادة من أهمية كبرى في الشريعة؛ ولكون موضوع: تعديل وتزكية الشهود مما يمس موضوع الشهادة بصورة مباشرة، وله عليه أثر كبير وظاهر، فقد شرعت ببحث ما يتعلق بموضوع: (التزكية المعاصرة للشهود)، والله المستعان، وعليه التكلان، ولا حول ولا قوة إلا به.

مشكلة الدراسة:

تواجه المحاكم على اختلاف درجاتها وتخصصاتها والخصوم وشهودهم على اختلاف مستوياتهم ودرجات عدالتهم إشكالية تزكية الشهود وعبئها وإحضار المزكين إلى المحاكم للإدلاء بتزكيتهم أمام القضاء، وبات الحرج والمشقة أمراً ظاهراً مع التوسع العمراني وتمدد المدن، وكثرة الأعمال.

لذا؛ فقد سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين اللّذَين يحددان مشكلة الدراسة:

1. ما الأساليب المعاصرة لتزكية الشهود التي يمكن من خلالها الإسهام في رفع الحرج والمشقة عن الشهود والمشهود لهم؟
2. ما الحكم الفقهي عند المذاهب الأربعة لكل أسلوب من هذه الأساليب؟

أهداف الدراسة:

1. عرض الأساليب المعاصرة التي يمكن من خلالها التوصّل إلى عدالة الشهود.
2. بيان الحكم الفقهي عند المذاهب الفقهية الأربعة للأساليب المعاصرة لتزكية الشهود.
3. الإسهام في رفع الحرج والمشقة عن الشهود والمشهود لهم من خلال إبراز الحكم الفقهي للأساليب المعاصرة لتزكية الشهود.

أهمية الدراسة:

1. الحاجة القضائية الماسة إليها، سواءً حاجة أكانت القاضي أم الخصوم.
2. تبحث في مسائل الشهادة وتزكية الشهود وتعديلهم، والتي هي من أهم وسائل الإثبات، فتستمد أهميتها منها.
3. تبحث مرحلة من مراحل الإثبات، وهي مرحلة تسبق مرحلة القضاء والحكم؛ فيترتب عليها ما يترتب على الأخرى من رد المظالم إلى أهلها، ودفع الظلمة وقطع الطريق عليهم.

4. الحاجة داعية إلى البحث في الوسائل والأساليب المعاصرة لتزكية الشهود بحثاً فقهياً؛ نظراً لما استجد في هذا الزمن من متغيرات تتطلب مواكبتها علمياً وعملياً.

الدراسات السابقة:

ما عنونت به هذه الدراسة لم أجده مفهرساً في المكتبات الرقمية، ولا في محركات البحث العلمية. غير أن موضوع الشهادة وشروطها وموانعها توجد فيه كتابات عدة، لم أقف على بحث منها يتناول التزكية المعاصرة للشهود.

ومما وقف عليه الباحث وله صلة بهذا الموضوع بحث بعنوان: تزكية الشهود في الفقه الإسلامي -دراسة مقارنة بنظام السجل المدني-، للباحث: د. حاتم محمد موسى إبراهيم، وهو رسالة دكتوراه بكلية الشريعة والقانون بجامعة أم درمان الإسلامية، 1430هـ- 2009م.

وكذلك بحث بعنوان: عدالة الرواة والشهود وتطبيقاتها في الحياة المعاصرة، وهي رسالة قدمها الباحث: المرتضى بن زيد بن زيد بن علي المحطوري؛ لنيل درجة الدكتوراه عام 1994-1995م من جامعة القاهرة. وكذلك كتاب بعنوان: عدالة الشاهد في القضاء الإسلامي، لمؤلفه: شويش بن هزاع بن علي المحاميد، طبع دار الجيل-بيروت، 1416هـ- 1995م. وكذلك بحث منشور في مجلة العدل، بعنوان: عدالة الشهود عند الفقهاء، للباحثة: أفنان بنت محمد تلمساني.

وما يميز هذه الدراسة عن ما سواها مما كُتب في هذا الباب هو أن هذه الدراسة تتناول موضوع التزكية المعاصرة للشهود من جهة كونها نازلة قضائية مستجدة، ومن جهة الحاجة العملية إليها، فقد انفردت هذه الدراسة ببحث الصور المستجدة التي لم تتعرض لها الدراسات المشار إليها آنفاً.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي التحليلي، وذلك من حيث عرض موضوع التزكية المعاصرة للشهود، سواءً أكان من حيث تعريفها، أم من حيث شروطها، أو من حيث طرق تعديل الشهود عند الفقهاء، أو من حيث طرق التزكية المعاصرة للشهود.

كما اعتمدت على المنهج الاستنباطي، وذلك في تخريج الحكم الفقهي لكل مذهب من المذاهب الأربعة على مسائل البحث وصوره.

محتويات الدراسة:

انتظمت خطة هذه الدراسة في مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة، وفهرس، بيانها على النحو الآتي:

المقدمة: وتشتمل على ما يلي:

أ. مشكلة الدراسة

ب. أهداف الدراسة.

ج. أهمية الدراسة.

د. الدراسات السابقة.

هـ. منهج الدراسة.

و. محتويات الدراسة.

التمهيد: وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريف بمصطلحات الدراسة.

المطلب الثاني: حكم الشهادة تحملها وأدائها.

المبحث الأول: تزكية الشهود، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: معنى تزكية الشهود.

المطلب الثاني: مفهوم العدالة وحدها.

المطلب الثالث: طرق تعديل الشهود عند الفقهاء.

المبحث الثاني: طرق التزكية المعاصرة للشهود، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تجدد طرق التزكية في العصر الحديث.

المطلب الثاني: أنواع التزكية المعاصرة للشهود.

المطلب الثالث: الحكم الفقهي للأساليب المعاصرة لتزكية الشهود، وفيه أربعة فروع:

الفرع الأول: تزكية جهات العمل.

الفرع الثاني: التزكية المهنية.

الفرع الثالث: التزكية بشهادة خلو السوابق.

الفرع الرابع: ملخص الأساليب المعاصرة في تزكية الشهود.

الخاتمة: وفيها أبرز النتائج والتوصيات.

المراجع.

تمهيد:

المطلب الأول: التعريف بمصطلحات الدراسة

أولاً: تعريف التزكية

التزكية مأخوذة من (زَكا)، والزاء والكاف والحرف المعتل أصل يدل على نماء وزيادة، والزَكاء: النماء والريع، والزَكاة: الصلاح. ورجل تقي وزَكي، أي: زاكٍ من قوم أتقياء أزكياء، وزكاه الله، وزكّا نفسه تزكية: أي: مدحها (ابن فارس، 1399، 17/3؛ ابن منظور، 1414، 358/14؛ الفيروز آبادي، 1426، 1292/1).

ثانياً: تعريف المعاصرة

العين والصاد والراء أصول ثلاثة صحيحة، ومنها: الدهر والحين، ومنه قول الله تعالى: {والعصر إن الإنسان لفي خسر} [سورة العصر:1-2]، والجمع: أَعْصُر وأَعْصَار وعُصُر وعُصُور، والعصران: الليل والنهار (ابن فارس، 1399، 340/4-341؛ ابن

منظور، 1414، 580/4؛ الفيروز آبادي، 1426، 441/1).

والمعاصرة: يراد بها المزامنة لعصر معين، يقال: عاصره أي: عاش معه في عصر واحد وزمن واحد، ويراد بها هنا: المزامنة لهذا العصر الحديث (عمر، 1429، 1507/2؛ دوزي، 1980، 222/7).

ولم أقف فيما بين يدي من معاجم المتقدمين على هذا البناء والتركيب للكلمة، فلعلها تركيب حادث متأخر –والله أعلم–.

ثالثاً: تعريف الشهود

الشين والهاء والدال أصل يدل على حضور وعلم وإعلام، والشهود: جمع شاهد، وهو الذي يبين ما علمه، والشهادة: خبر قاطع، يقال: شهد فلان على فلان بحق، فهو شاهد وشهيد، والمشاهدة: المعاينة، وشهده شهوداً، أي: حضره، وقوم شهود: أي حضور (ابن فارس، 1399، 221/3؛ ابن منظور، 1414، 239/3؛ الفيروز آبادي، 1426، 292/1).

رابعاً: تعريف العنوان مركباً

بالنظر إلى التعريفات اللغوية، نجد أن العنوان المركب لا يخرج عن معناه اللغوي، وذلك أنه يقصد بـ(التزكية المعاصرة للشهود): الإخبار بالعدالة بالطرق الحديثة لمن يشهد في واقعة قضائية.

المطلب الثاني: حكم الشهادة تحملها وأدائها

الشهادة مشروعة بالكتاب والسنة وإجماع الأمة (الزركشي، 1413، 300/7).

وقد اتفق الفقهاء –رحمهم الله تعالى– على أن تحمل الشهادة وأداءها فرض على الكفاية. ومن دعي إلى تحمل شهادة في نكاح أو دين أو غيره لزمته الإجابة. ومن كانت عنده شهادة فدعي إلى أدائها لزمه ذلك.

فإن قام بالفرض في التحمل أو الأداء اثنان سقط عن الجميع، وإن امتنع الكل أثموا، ما لم يكن الممتنع قد امتنع لخوف ضرر عليه في التحمل أو الأداء، أو كان ممن لا تقبل شهادته، أو يحتاج إلى التبذل في التزكية ونحوها، فمن كان كذلك فإنها لا تلزمه (المرغيناني، د.ت، 116/3؛ ابن عابدين، 1412، 463/5؛ القرافي، 1994، 152/10؛ النفراوي، 1415، 225/2؛ المطيعي، د.ت، 223/22؛ الشربيني، 1415، 380/6–384؛ ابن قدامة، 1388، 128/10–129؛ البهوتي، د.ت، 404/6).

المبحث الأول: تزكية الشهود

المطلب الأول: معنى تزكية الشهود

سبق في تمهيد هذا البحث بيان معنى التزكية في اللغة، وأنها تدل على المدح، مأخوذة من لفظة (زكا)، والتي تدل على النماء والزيادة. كما سبق في التمهيد بيان معنى الشهود في اللغة، وأنها تعني الحضور، مأخوذة من لفظة (شهد)، والتي تدل على الحضور والعلم والإعلام.

أما معنى اللفظتين الاصطلاحي: فإنه لا يخرج عن المعنى اللغوي، وقد عرف بعضهم مصطلح تزكية الشهود اصطلاحاً بأنه: ثناء من ثبتت عدالته على شخص، وشهادته له بالعدالة (ابن بدران، 1410، 207/1).

المطلب الثاني: مفهوم العدالة وحدها

من الفقهاء من يرى أن حد العدالة: «أن تكون الحسنات أغلب من السيئات، وأن الرجل ممن يجتنب الكبائر، وإن ألم بمعصية» (المرغيناني، د.ت، 124/3؛ الزيلعي، 1313، 225/4 البابرتي، د.ت، 420/7)، وزاد بعضهم: «وأن لا يكون ممن يترك الفرض» (البابرتي، د.ت، 420/7)، وزاد بعضهم: «وأن يجتنب الأفعال الدالة على الدناءة وعدم كمال المروءة كالبول في الطريق» (ابن عابدين، د.ت، 537/7).

ومنهم من يرى أن حدها: «أن لا يأتي بكبيرة، ولا يصر على صغيرة، ويكون ستره أكثر من هتكه، وصوابه أكثر من خطئه، ومروءته ظاهرة، ويستعمل الصدق، ويجتنب الكذب ديانةً ومروءةً» (الزيلعي، 1313، 225/7).

ومنهم من يرى أن حدها: «أن يكون الرجل مجتنباً للكبائر، متوقياً من الصغائر، متصاوناً عن الرذائل» (ابن رشد، 1408، 81/10؛ ابن رشد، 1408، 285/2).

ومنهم من يرى أن حدها: «أن يكون محترزاً عن الكبائر، غير مصر على الصغائر، والمروءة» (المطيعي، د.ت، 251/20).

ومن الفقهاء من يرى أن الاعتبار بظاهر الحال ما لم يطعن الخصم، فإن الأصل في المسلم العدالة، إلا محدوداً في قذف، أو مجرباً عليه شهادة زور –وهو رأي أبي حنيفة والحسن والليث بن سعد– (المرغيناني، د.ت، 118/3؛ الزيلعي، 1313، 165/3، 210/4–211، 226/4؛ ابن مودود، 1456، 141/2؛ ابن رشد، 1408، 263/11؛ ابن رشد، 1408، 286/2؛ ابن عرفة، 1435، 253/9)؛ استناداً لما روي عن عمر بن الخطاب ﷺ في رسالته إلى أبي موسى الأشعري ﷺ، وفيها: «المسلمون عدول بعضهم على بعض إلا مجلوداً في حد، أو مجرباً بشهادة زور» (البيهقي، 1410، 133/4؛ الدارقطني، 1424، 367/5؛ ابن شبة، د.ت، 776/2)، قالوا: ومجلوداً في حد، أي: المحدود في القذف؛ لنص بعض الروايات على ذلك (السرخسي، 1414، 64/16).

ومن الفقهاء من يرى أن: «العدل في المسلمين من لم يطعن عليه في بطن ولا فرج» وهو مروي عن النخعي (ابن السمناني، 1404، 225/1).

ومن الفقهاء من يرى أن «شهادة الرجل جائزة ما لم يضرب في حد أو يعلم عليه فرية في دينه»، وهو مروي عن الشعبي (ابن السمناني، 1404، 225/1).

ومن الفقهاء من يرى أن العدالة هي: «الاستقامة»، وليس لكمالها نهاية، وإنما يعتبر منه القدر الممكن، وهو: «انزجاره عما

يعتقده حراماً في دينه» (السرخسي، 1414، 113/16).

ومن الفقهاء من لا يقبل شهادة من ترك الجماعة استخفافاً أو مخافة، ومنهم من لا يقبل شهادة من ترك الجمعة رغبة عنها على غير تأويل، ومنهم من يسقط عدالة من أكل فوق الشبع، ومن خرج للنظر عند قدوم الأمير، ومن سمع الأذان وانتظر الإقامة، ومن ركب البحر للتجارة والتفرج، ومن تاجر إلى أرض الكفار؛ لأنه خاطر بدينه ونفسه ليتناول مالاً فلا بد من أن يكذب ويأخذ المال، ومدن الكفار يطعمونه الربا (العيني، 1420، 156/9-157؛ ابن رشد، 1408، 143/10؛ ابن السمناني، 1404، 226/1).

ومن الفقهاء من أسقط عدالة من شهد بحد ورجع عنه قبل الحكم (القيرواني، 1999، 438/8). ومن الفقهاء من رد شهادة معلم الصبيان (ابن الشحنة، 1393، 243).

ومن الفقهاء من رد شهادة أهل الصناعات الخسيسة، ورد شهادة رئيس البلد والجابي والصراف الذي يجمع عنده الدراهم ويأخذها طوعاً (ابن نجيم، د.ت، 96/7؛ ابن عابدين، 1412، 475/5).

ومن الفقهاء من رد شهادة من انخرمت مروءته، فمن يرتكب ما لا يليق بأمثاله من المباحات بحيث يسخر به، كالفقيه يلبس القباء والقلنسوة ويأكل ويبول في الأسواق أو أكب على اللعب بالشطرنج أو الحمام أو الرقص أو الغناء، فإن ذلك يسقط شهادته (الرافعي، 1417، 21/13).

إذا تبين هذا، عُلم أن الفقهاء -رحمهم الله تعالى- اختلفوا في ضابط العدالة المشترطَة للشهادة وحدِّها، وأن جمهورهم على أن ضابط العدالة وحدِّها هو: اجتناب الكبائر، وعدم الإصرار على الصغائر، والتحلي بالمروءة.

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن العدل: هو المرضي عنه ديانة ومروءةً، وأن المروءة يرجع فيها إلى العرف السوي، وهي تختلف بحسب الأزمان والأعراف (تلمساني، 1430). فعلى هذا: تختلف العدالة باختلاف الأزمنة والأمكنة والأحوال والأشخاص، في ما يتعلق بجانب المروءة، فقد يكون الرجل عدلاً في زمن معين ومكان معين، ولا يكون عدلاً في زمن آخر ومكان آخر (الشربيني، 1415، 353/6).

المطلب الثالث: طرق تعديل الشهود عند الفقهاء

إن عدالة الشاهد أمر باطن، ولمعرفة تحققها في الشاهد سلك الفقهاء -رحمهم الله تعالى- طرقاً عدة، منها:

أولاً: علم القاضي

فإذا علم القاضي أن الشهود عدول قضى بشهادتهم، وإن علم أنهم فساق لم يجز له القضاء بشهادتهم، ولا يحتاج العدل إلى تزكية ولو طلب الخصم، كما لا تسمع شهادة الشاهد الفاسق ولا يسمع تعديله ولو رضي الخصم (ابن عبد البر، 1400، 901/2؛ المواق، 1416، 146/8؛ الشيرازي، د.ت، 385/3؛ النووي، 1412، 174/11؛ ابن قدامة، 1388، 57/10؛ المحاميد، 1416، 379-380).

والعمل بعلم القاضي في جرح الشهود وتعديلهم هو مذهب جمهور الفقهاء -رحمهم الله تعالى- من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة (شيخي زاده، د.ت، 189/2؛ لجنة مجلة الأحكام العدلية، د.ت، 349/1-350؛ ابن عبد البر، 1400، 889/2؛ الخرشي، 1317، 169/7؛ الشيرازي، د.ت، 385/3؛ السنيكي، د.ت، 312/4؛ ابن الصلاح، 1432، 372/4؛ ابن القيم، د.ت، 169/1؛ ابن مفلح، 1418، 200/8؛ البهوتي، د.ت، 348/6؛ الرحيباني، 1415، 510/6؛ ابن حزم، د.ت، 527/8) بل حكى بعضهم الإجماع على ذلك، فقد جاء في بداية المجتهد: «أن العلماء أجمعوا على أن القاضي يقضي بعلمه في التعديل والتجريح» (ابن رشد، 1425، 253/4؛ الرحيباني، 1415، 510/6).

وقد استند الفقهاء -رحمهم الله تعالى- في ذلك على مستندات عدة؛ أهمها: أن الأصل في المسلم العدالة (السرخسي، 1414، 63/16؛ شيخي زاده، د.ت، 189/2؛ البابرتي، د.ت، 377/7؛ العيني، 1420، 115/9؛ ابن قدامة، 1388، 57/10؛ المرداوي، د.ت، 283/11؛ البهوتي، 1414، 519/3)؛ لما روي عن عمر ﷺ أنه قال: «المسلمون عدول بعضهم على بعض إلا مجلوداً في حد، أو مجرباً بشهادة زور» -وقد مر تخريجه-، ولمنع التسلسل، إذ الشاهد يحتاج إلى تزكية المزكي، والمزكي يحتاج إلى من يزكيه عند القاضي، والأخير يحتاج إلى من يزكيه، وهكذا، واعتماد رأي القاضي في التعديل يمنع التسلسل (البابرتي، د.ت، 377/7؛ العيني، 1420، 115/9؛ الصاوي، د.ت، 259/4؛ ابن الصلاح، 1432، 372/4؛ ابن مفلح، 1418، 200/8؛ البهوتي، 1414، 519/3؛ البهوتي، د.ت، 348/6).

والعمل في محاكم المملكة العربية السعودية في هذا العصر على تعديل القاضي للشهود بعلمه، وقد صدر بذلك قرار مجلس القضاء الأعلى بهيئته الدائمة رقم 261/3 في 17 من رمضان 1408 هـ، وهو متوافق مع ما جاء في نظام الإثبات الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/43) وتاريخ 1443/05/26هـ في الفقرة الثانية من المادة (التاسعة والسبعون)، ونصه:

«للمحكمة تقدير عدالة الشاهد من حيث سلوكه وتصرفه وغير ذلك من ظروف الدعوى، دون الحاجة إلى التزكية، ولها عند الاقتضاء الاستعانة في تقدير العدالة بما تراه من وسائل».

ثانياً: الاستفاضة

ذهب بعض الفقهاء -رحمهم الله تعالى- وهو المذهب عند الشافعية والمذهب عند الحنابلة إلى تعديل الشهود وتزكيتهم بالاستفاضة، فمن كان عندهم مبرزاً بالعدالة، واستفاض ذلك

عنه واشتهر، فإن القاضي لا يشتغل بالبحث عن عدالته أو تزكيته، كما تقبل تزكية المزكي له باستفاضة عدالة المزكى (ابن عبد البر، 1400، 901/2؛ المواق، 1416، 146/8؛ الرافعي، 1417، 502/12؛ ابن الصلاح، 1406، 289/1؛ النووي، 1412، 168/11؛ الهيتمي، 1357، 160/10؛ الرملي، 1404، 266/8؛ الدميري، 1425، 225/10؛ ابن تيمية، 1416، 40/30، 413/35؛ ابن مفلح، 1424، 186/11؛ ابن النجار، 1418، 427/2؛ العثيمين، 1422، 346/15؛ المحاميد، 1416، 380).

ثالثاً: التزكية

قد سبق تعريف التزكية لغةً واصطلاحاً، وأن بعضهم عرفها بأنها: ثناء من ثبتت عدالته على شخص، وشهادته له بالعدالة (ابن بدران، 1410، 207/1).

وقد ذهب جمهور الفقهاء -رحمهم الله تعالى- إلى مشروعيتها (السرخسي، 1414، 89/16؛ ابن نجيم، د.ت، 63/7؛ الأصبحي، 1415، 13/4؛ الزرقاني، 1424، 298/7؛ الماوردي، 1419، 182/16؛ المطيعي، د.ت، 134/20؛ ابن مفلح، 1424، 181/11؛ المرداوي، د.ت، 289/11)؛ استدلالاً بقول الله تعالى: {ممن ترضون من الشهداء} [سورة البقرة: 282]، ونقل عن أبي حنيفة -رحمه الله- القول ببدعيتها (ابن نجيم، د.ت، 63/7).

واختلف من ذهب إلى مشروعيتها في حكمها، فمنهم من ذهب إلى وجوبها مطلقاً، وهو قول الصاحبين من الحنفية، والمالكية، والشافعية، وإحدى الروايتين عند الحنابلة (الكاساني، 1406، 270/6؛ المرغيناني، د.ت، 154؛ الأصبحي، 1415، 13/4؛ القرافي، 1994، 201/10؛ العمراني، 1421، 54/13؛ الشربيني، 1415، 303/6؛ ابن قدامة، 1388، 57/10؛ المرداوي، د.ت، 283/11)، ومنهم من أوجبها في الحدود والقصاص ولم يوجبها في المعاملات إلا إن طلبها الخصم كأبي حنيفة -رحمه الله تعالى- (الكاساني، 1406، 270/6؛ المرغيناني، د.ت، 154)، ومنهم من لم يوجبها اكتفاءً بأن الظاهر من حال المسلم العدالة، وهو قول عند الشافعية، ورواية عند الحنابلة، (العمراني، 1421، 54/13؛ ابن قدامة، 1388، 57/10؛ المرداوي، د.ت، 283/11).

وقد سلك الفقهاء -رحمهم الله تعالى- في التزكية طرقاً عدة، فمنها:

1. اتخاذ المزكين (المعدلين) (ابن عبد البر، 1400، 901/2؛ الحطاب، 1412، 116/6؛ المواق، 1416، 106/8؛ الجندي، 1429، 480/7؛ السنيكي، د.ت، 312/4؛ الرافعي، 1417، 504/12؛ ابن مفلح، 1424، 187/11؛ المرداوي، د.ت، 295/11).
2. التزكية السرية (الزيلعي، 1313، 210/4؛ لجنة مجلة الأحكام العدلية، د.ت، 348/1-349؛ ابن رشد، 1408، 450/9؛ عليش، 1409، 386/8؛ الماوردي، 1419، 182/16؛ العمراني، 1421، 54/13؛ ابن قدامة، 1388، 58/10؛ الكلوذاني، 1425، 573).
3. التزكية العلنية (الزيلعي، 1313، 211/4؛ ابن مودود، 1456، 142/2؛ عليش، 1409، 408/8؛ الزرقاني، 1424، 241/7؛ العمراني، 1421، 54/13؛ الجويني، 1428، 490/18).

إلى غير ذلك من الطرق، وسيتناول المبحث التالي الطرق المعاصرة لتزكية الشهود، وهي مقصود هذه الدراسة.

المبحث الثاني: طرق التزكية المعاصرة للشهود

المطلب الأول: تجدد طرق التزكية في العصر الحديث

إن من تتبع نصوص الشريعة التي تدل على مشروعية التزكية يجد أنها لم تأت بتعيين كيفيتها أو تخصيصها بطريقة مخصوصة، بل تركت ذلك إلى اجتهاد طالبها؛ كما يشعر بذلك قول الله تعالى: {ممن ترضون من الشهداء} [سورة البقرة: 282]، وكما صحت بذلك الأخبار عن النبي ﷺ وعن صحابته ﷺ، فقد صح عن النبي ﷺ أنه قال عن لحفصة -رضي الله عنها-: ((إن أخاك رجل صالح)) أو قال: ((إن عبد الله رجل صالح)) (البخاري، 1422، 37/9)، وكما قال أسامة بن زيد عن عائشة ﷺ في حادثة الإفك: «لا نعلم إلا خيراً» (البخاري، 1422، 167/3؛ مسلم، د.ت، 2129/4)، وقد بوب البخاري -رحمه الله تعالى- على هذا الحديث بقوله: (باب إذا عدل الرجل أحداً فقال: لا نعلم إلا خيراً، أو قال: ما علمت إلا خيراً) (البخاري، 1422، 167/3).

فلما كان الأمر كذلك، سلك الفقهاء -رحمهم الله تعالى- في التزكية ما رأوه محققاً لمقصود الشرع، واجتهدوا في سبل ذلك، فكان من اجتهادهم ما ذكرنا من الطرق في المبحث السابق.

ولما كانت متغيّرات الزمن الحاضر شديد التسارع، واستجد فيه ما استجد، مما يستدعي ضرورةً استحداث ما يناسبه من الأساليب والسبل التي تحقق مقصد الشرع في ذلك.

ومما له بالغ الأثر في اختلاف هذا الزمان عن ما سبقه من الأزمنة والعُصُر، هو كثرة الناس والعمران، حتى لا يكاد يعرف بعضهم بعضاً، وتنقل بعضهم من بلد إلى بلد، واستتار بعض الناس في قصورهم وبيوتهم حتى لا يكاد يعرفه بعض من يجاوره.

وبالمقابل فقد زامن هذا التغيّر تغيّر متسارع في الأنظمة والتقنيات، حتى كاد أن يكون لكل فرد يسكن الحواضر سجل فيه جل معاملاته القضائية والأمنية والمالية ونحوها.

وكان العمل في القضاء -لما كانت المدن صغيرة والناس يعرف بعضهم بعضاً- على اتخاذ القاضي لمعدلين ومزكين عنده، يسألهم عن أحوالهم فيجيبونه أو يسألون عن من سأل عنه القاضي ويبحثون في أمره، ثم يرفعون ذلك إلى القاضي، فلما كثر الناس، واتسعت المدن، تغيّر العمل، فأصبح القضاة يطلبون من الشهود

أن يحضروا من يزكونهم؛ لتعذر اتخاذ أعوان للقاضي يقومون بتعديل الشهود وتزكيتهم.

والقضاة في المملكة العربية السعودية -خلال العقد الماضي وما قبله- يختلفون في عملهم بالتزكية، فمنهم من لا يطلبها إلا إن طعن الخصم، ومنهم من يشترط التزكية وإن لم يطعن الخصم.

وقد أفادت بعض الصحف المحلية في العقد الماضي في المملكة العربية السعودية عن إفصاح جهات رسمية بأن عدد المزكين في القضايا الإنهائية يتجاوز 120.000 مئة وعشرون ألفاً سنوياً، وأن محكمة جدة استقبلت نحو 17.000 سبعة عشر ألف مزكي عام 1431هـ (الشبرواي، أبريل 7، 2011، صحيفة عكاظ).

كما نادى بعض الكتاب في الصحف المحلية بضرورة تطوير القضاء ومواكبة هذا التغير المتسارع في العالم الحديث، كما أكد على أهمية تزكية أصحاب المهن الفاضلة باعتبار مهنهم (القحطاني، يونيو 29، 2014، صحيفة الوطن).

تلا ذلك صدور نظام الإثبات بالمرسوم الملكي رقم (م/43) وتاريخ 1443/05/26هـ والمتضمن في الفقرة الثانية من المادة (التاسعة والسبعون) ما نصه:

«للمحكمة تقدير عدالة الشاهد من حيث سلوكه وتصرفه وغير ذلك من ظروف الدعوى، دون الحاجة إلى التزكية، ولها عند الاقتضاء الاستعانة في تقدير العدالة بما تراه من وسائل».

ومما يدل على ضرورة مواكبة المتغيرات أن العمل كان في الزمن الأول على التزكية العلنية، فلما اختلف الزمان وفسد لجأ القضاة إلى التزكية السرية (السرخسي، 1414، 63/16؛ ابن مودود، 1456، 142/2).

فلكل ما سبق، كانت الحاجة داعية إلى دراسة الأساليب المعاصرة لتزكية الشهود، وسنوجز دراستها في المطلب التالي.

المطلب الثاني: أنواع التزكية المعاصرة للشهود

تتنوع الأساليب المعاصرة لتزكية الشهود، إلا أنه يمكن حصر أبرز هذه الأساليب في ما يلي:

أولاً: تزكية جهات العمل

يقصد بتزكية جهة العمل: تقدُّم جهة عمل الشاهد بورقة مصدّقة متضمنةً تزكيته، -وهي بهذا تشابه ما يسمى بشهادة حسن السيرة والسلوك، لكنها تفارقها من عدة أوجه-.

وجهات العمل منها: الجهات الحكومية، ومنها الشركات والمؤسسات، ومنها غير ذلك.

على أن مما يجدر التنبه له أن كثيراً مما تصدره الجهات من تزكيات في الخطابات والمكاتبات الرسمية ونحوها لا يلزم بالضرورة أن تكون متضمنة التزكية التي بمعنى العدالة، وإنما فيها شيء من ذلك المعنى، قد يفي بغرض التزكية المعاصرة في بعض الأحوال.

ثانياً: التزكية المهنية

يقصد بالتزكية المهنية: تعديل القاضي للشاهد بمجرد ثبوت عمله في مهنة تلتزم بقدر مرضيّ من العدالة للتوظيف.

فمن الجهات من تلتزم بتوظيف أهل العلم فيها: كهيئة كبار العلماء، ومن الجهات من تلتزم بتوظيف أهل الصلاح والديانة فيها: كهيئات الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وإمامة المساجد ونحوها، ومن المهن من تشترط في موظفيها أن لا يكون صدر بحقهم حكم قضائي في جريمة مخلة بالأدب والشرف أو يكون محكوماً عليه بحد قذف أو نحوه (أن لا يصدر بحقهم سوابق)، كالأطباء مثلاً.

ثالثاً: التزكية بشهادة خلو السوابق

يقصد بالتزكية بشهادة خلو السوابق: صحيفة مصدقة من الجهة المختصة (البحث الجنائي) تثبت لحاملها خلو سجله من ارتكاب جرائم موجبة للعقوبة شرعاً أو نظاماً.

وتعتني الدول في هذا العصر بسجلات مواطنيها والوافدين إليها في ما يتعلق بالسوابق والحالات الجنائية والجرائم، وترتب عليها أحكاماً كثيرة في التوظيف ومنح تأشيرات الدخول ونحو ذلك.

والجهة المعنية بهذا الموضوع في المملكة العربية السعودية هي: البحث الجنائي.

المطلب الثالث: الحكم الفقهي للأساليب المعاصرة لتزكية الشهود

الفرع الأول: تزكية جهات العمل

الحكم في تزكية جهة العمل للشاهد يؤثر فيه عدد من مكونات هذه المسألة، وهي:

1. أنها تزكية صادرة من شخصية اعتبارية، لا من شخصية طبيعية.
2. أنه يشترط في المعدل شروطاً، فهل تطبق هذه الشروط على الشخصية الاعتبارية أو على محرر ورقة التعديل (رئيس الجهة)؟ وكيف يكون الطعن في عدالة المعدل؟ وعلى من تكون عهدة التعديل؟ (ينظر في تحمل المزكين تبعة التزكية: الجويني، 1428، 489/18؛ ابن قدامة، 1414، 271/4-272).
3. أنها تعديل بالكتابة -وهي مختلف في حكمها-، وتفتقر إلى تصديقها إما بالأختام أو ما يفيد عدم تزويرها.

ونحو ذلك من المكوّنات، وهذه المسألة يستدعي كل مكوّن منها بحثاً مفصلاً فيه وفي أحكامه ولوازمه وآثاره، ولكن ستتعرض هذه الدراسة لهذه المسألة بصورة إجمالية موجزة.

مع الأخذ بالاعتبار أن كثيراً مما تصدره الجهات من تزكيات -كما سبق ذكره- لا يلزم بالضرورة أن تكون تلك التزكية بمعنى

العدالة، وإنما فيها شيء من ذلك المعنى، قد يفي بغرض التزكية المعاصرة في بعض الأحوال.

جاء في المادة (1717) من مجلة الأحكام العدلية (لجنة مجلة الأحكام العدلية، د.ت، 348/1) ما نصه: «تزكّي الشهود من الجانب الذي ينسبون إليه يعني: إن كانوا من طلبة العلوم يزكون من مدرس المدرسة التي يسكنون فيها ومن معتمد أهاليها، وإن كانوا جنوداً فمن ضابط الأورطة وكتابها، وإن كانوا من الكتبة فمن رئيس القلم ومما يليه من الكتاب، وإن كانوا من التجار فمن معتبري التجار، وإن كانوا من أصحاب الحرف فمن رؤسائهم ونقاباتهم، وإن كانوا من الصنوف الأخرى فمن معتمدي ومؤتمني أهالي محلتهم وقريتهم».

وهذا النص من مجلة الأحكام العدلية فيه إشارة يمكن الاستناد عليها في هذه المسألة.

ومما لا يخفى أن هذه المسألة ترتكز على كون التزكية صادرة من شخصية اعتبارية، وأما ما عداها من المسائل، فإنه مما يمكن تخريجها على أمثالها من كتب الفقه.

ومما هو معلوم ومعمول به فقهاً ونظاماً أن الشخصية الاعتبارية تتصرف تصرف الشخصية الطبيعية، مع استقلال تام بذمتها المالية، كما في بيت المال والوقف والمسجد ونحوها من الشخصيات الاعتبارية التي لها اعتبار في الفقه والنظام (الدسوقي، د.ت، 342-368؛ ابن عبد الله، 2016، 227).

فإذا تقرر هذا، فإن من اشترط من الفقهاء شرطاً في المزكي، فإنه سيعمله هنا في هذه المسألة على الشخصية الاعتبارية:

- فمن اشترط العدالة في المزكي (الكاساني، 1406، 11/7؛ الزيلعي، 1313، 212/4؛ القرافي، 1994، 201/10؛ الخرشي، 1317، 149/7؛ السنيكي، د.ت، 313/4؛ الهيتمي، 1357، 159/10؛ العجيلي، د.ت، 356/5؛ البهوتي، د.ت، 351/6؛ المرداوي، د.ت، 181/11) -وقد نقل الشلبي في حاشيته على تبيين الحقائق أن: «العدالة في المزكي شرط بالإجماع» (الشلبي، 1313، 212/4)-، فإنه يلزمه تنزيل هذا الشرط على الجهة، إما في عدالة الجهة عموماً، أو عدالة محرر ورقة التعديل (الرئيس)، -على أنه إن كان الأمر في تعديل محرر الورقة (الرئيس)، فقد آل الأمر إلى التزكية المكتوبة، وتحولت هذه المسألة إلى تزكية الشخص الطبيعي، ودخلت في مسألة عدد المزكين، والله أعلم-.

- ومن لم يشترط العدد في التزكية كأبي حنيفة ورواية عند الحنابلة (السمرقندي، 1414، 373/3؛ الكاساني، 1406، 11/7؛ ابن قدامة، 1388، 60/10؛ ابن قاسم، 1397، 553/7)، فإن تزكية الجهة لا تشكل عليه من هذا الباب، ومن اشترط العدد كبعض الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة (الكاساني، 1406، 11/7؛ ابن مازة، 1424، 94/8؛ الأصبحي، 1415، 13/4، 57؛ ابن عبد البر، 1400، 899/2؛ الخرشي، 1317، 149/7؛ الشافعي، 1410، 221/6؛ السنيكي، د.ت، 312/4؛ السنيكي، د.ت، 223/5؛ ابن قدامة، 1388، 60/10؛ المرداوي، د.ت، 181/11؛ البهوتي، د.ت، 351/6) فإنها تشكل عليه، إلا أن تَخْرُج الجهة من هذا عن طريق تزكية عدد ممن يعملون في الجهة، لكن هذا يخرجها مما نحن فيه إلى بحث مسألة الشهادة بالكتابة، فتصبح شهادة أشخاص مكتوبة، لا شهادة جهة.

- ومن اشترط الذكورة في المزكي -وهم الجمهور: بعض الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة- (الكاساني، 1406، 270/6؛ الزيلعي، 1313، 212/4؛ ابن عبد البر، 1400، 899/2؛ ابن جزي، ب.ت، 204؛ الخرشي، 1317، 182/7؛ الهيتمي، 1357، 159/10؛ السنيكي، د.ت، 356/5؛ ابن قدامة، 1388، 62/10؛ ابن مفلح، 1418، 205/8) عدا الحنفية في المذهب عندهم (الكاساني، 1406، 11/7؛ الزيلعي، 1313، 212/4)، فإنه ينزل هذا الشرط على الجهة، والحكم بذكوريتها وإنوثتها إما راجع إلى طبيعة عمل الجهة (كالعسكرية مثلاً)، أو إلى عدد العاملين الذكور فيها والإناث، أو إلى محرر ورقة التعديل (الرئيس).

إلى غير ذلك من الشروط التي ذكرها الفقهاء -رحمهم الله تعالى- كالعقل والبلوغ والإسلام وأن يكون مبرزاً في العدالة، وغيرها على اختلاف مذاهبهم.

وأما كونها تعديل عن طريق الكتابة، فإنها يلزم فيها ما يلزم في التزكية المكتوبة عند من يجيزها كالحنفية وقول عند الشافعية (الزيلعي، 1313، 211/4؛ ابن مودود، 1356، 142/2؛ النووي، 1425، 340؛ الهيتمي، 1357، 158/10)، من أن ينص فيها على ما يثبت عدالة المزكى، بحسب اختلاف المذاهب، إما بأن يكتب: هو عدل، أو رضى، أو ثقة، أو خيّر، أو غيرها مما يدل على التزكية والتعديل (الكاساني، 1406، 11/7؛ ابن مودود، 1356، 142/2؛ ابن رشد، 1408، 129/10-130؛ ابن جزي، ب.ت، 204؛ العمراني، 1421، 53/13؛ النووي، 1412، 173/11؛ ابن قدامة، 1388، 61/10؛ الزركشي، 1413، 268/7)، وكذلك يلزم في التزكية المكتوبة أن تكون مصدقةً، بأن يصادق على ختم أو توقيع محررها من الجهة المختصة، أو غيرها مما يثبت سلامة الورقة من التزوير والعبث (السمرقندي، 1414، 373/3؛ ابن مودود، 1356، 142/2؛ لجنة مجلة الأحكام العدلية، د.ت، 348/1)، وأما من يوجب المشافهة في التزكية ويرد التزكية المكتوبة من الفقهاء كالشافعية والحنابلة فإنها لا تصح عنده (النووي، 1412، 172/11؛ السنيكي، د.ت، 314/4؛ الحجاوي، د.ت، 401/4؛ البهوتي، د.ت، 351/6).

فإذا تقرر هذا، عُلم منه أن تزكية جهة العمل مسألة مركبة من مسألتين: مسألة الشخصية الاعتبارية وتنزيل أحكام المعدِّل وشروطه عليها، ومسألة التزكية الكتابية.

وما قرره فقهاء كل مذهب في حكم كل مسألة من فروع هذه

المسألة فإنها ينزّل عليها ويخرّج.

وبهذا فإنه لا يحكم في هذه المسألة بحكم عام إجمالي، وإنما على التفصيل المذكور، بمراعاة آثاره ولوازمه.

ويمكن القول: إن من كان من الفقهاء يقرر الشخصية الاعتبارية بلوازمها وآثارها، ولا يشترط العدد في التزكية، ويجيز التزكية الكتابية، فإنه يتخرج على قوله القول بجواز تزكية الجهات، وأقرب المذاهب إلى هذا هو المذهب الحنفي -والله أعلم-.

ويمكن اشتراط شروط عدة لمن يجيز تزكية جهات العمل، منها:

1. أن تكون التزكية مصدقة.
2. أن تكون التزكية صادرة في تاريخ قريب (لجنة مجلة الأحكام العدلية، د.ت، 349/1؛ المرداوي، د.ت، 183/11).

بالإضافة إلى تنزيل ما اشترطه كل مذهب فيها.

الفرع الثاني: التزكية المهنية

جاء في فتاوى ورسائل الشيخ محمد بن إبراهيم (آل الشيخ، 1399، 36/13) ما نصه: « (4353 - شهادة أهل الحسبة وشهادة الشرطة).

من محمد بن إبراهيم إلى صاحب السمو الملكي وزير الداخلية. سلمه الله.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. وبعد:

فنشير إلى برقيتكم لنا برقم 4175 وتاريخ 84/3/30 هـ بشأن ما رفعته لكم إمارة المنطقة الشرقية من جهة طلب المحكمة المستعجلة تزكية الموظفين والضباط والجنود الذين يشهدون في قضايا أخلاقية للصالح العام، وترغبون إخباركم عما نراه نحو مساواتهم بأعضاء الهيئات الذين لا يقبل فيهم طعن، ولا تطلب عليهم التزكية.

وعليه نشعر سموكم أنه من المعلوم أن الشرطة ليست جهة دينية تقوم بما تقوم به غيرة وحسبة. كما أنه من المعلوم أن رجال هيئات الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر الجهة الدينية المختصة بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وأنهم إنما يقومون بما يقومون به من واجبهم غيرة لله من انتهاك حرماته أو تعطيل شيء من شرائعه.

وقد ذكر الفقهاء أن دعوى الحسبة في حق الله تسمع، وأن شهادة المدعي فيه تقبل؛ لأنه لا يجر إلى نفسه نفعاً ولا يدفع عنها ضراً، بخلاف الشرطة؛ فإنهم إنما يتولون بعض هذه الأشياء بصفة الجندية وحفظ الأمن، وقد يكون ذلك في انتظار المكافآت التي يتقاضونها في مقابل اكتشاف الجرائم، وهم بهذا قد يجرون بشهادتهم إلى أنفسهم حظاً مادياً، وحينئذ فهم كغيرهم من الشهود الذين لا بد من تزكيتهم وسماع الطعن في شهادتهم، والله يحفظكم. والسلام.

(ص/ق 1/1104 في 1387/11/4) رئيس القضاة». ا.هـ.

والحكم على هذا النوع من التزكية يدور حول تحرير مفهوم العدالة وَحَدِّها وضابطها، بالإضافة إلى مسألة عمل القاضي بعلمه في التزكية، ومسألة عدد المزكين.

فأما ما يتعلق بحد العدالة المشترطة للشهادة وضابطها، فقد سبق بيان خلاف الفقهاء -رحمهم الله تعالى- فيها في المطلب الثاني من المبحث الأول، وأن جمهورهم على أن ضابط العدالة وحدِّها هو: اجتناب الكبائر، وعدم الإصرار على الصغائر، والتحلي بالمروءة.

فمن كان هذا حد العدالة عنده وضابطها؛ فإن مجرد كون الشاهد يعمل في مهنة معينة أو جهة معينة لا يعني تعديله ولا تزكيته؛ لأنه قد يخفى على الجهة إصراره على الصغائر، ومقارفة بعض الكبائر، كأكل الربا، وترك الفروض، ونحوها، ومن كان هذا وصفه فليس بعدل على هذا القول.

وأما من يرى من الفقهاء أن ضابط العدالة: أن لا يكون الرجل مجلوداً في حد أو مجرباً عليه شهادة زور، أو ما في معنى هذا الضابط، فإن هذه الطريقة من التزكية لا إشكال فيها تخريجاً على هذا القول، وقد يستأنس لهذا القول بقياسه على مسألة تزكية الشهود بناءً على تزكية القاضي أو أنهم زُكوا عنده أو على مسألة تزكية الشاهد بناءً على إخبار عدلين بعدالته (ابن مازة، 1424، 103/8؛ ابن نجيم، د.ت، 66/7؛ ابن عابدين، ب.ت، 495/7).

وللعمل بهذه الطريقة من التزكية، فإنه لا بد من توفر بعض الشروط فيها، وهي:

1. إثبات ما يفيد ارتباط الشاهد بهذه المهنة، وأنه لا يزال عاملاً فيها.
2. معرفة مدى التزام جهة المهنة بتوظيف العدول -حسب أحد الضوابط السابقة- وعملها به، وتحققها منه.
3. أن تكون المحاكم ملتزمة بالتواصل مع جهات المهن لإطلاعها على ما يخص منسوبيها من أمثال هذه القضايا.

-والله أعلم-.

الفرع الثالث: التزكية بشهادة خلو السوابق

تُمنح صحيفة شهادة خلو السوابق من البحث الجنائي للجهات الرسمية أو المؤسسات عن أي شخص -مواطن أو مقيم-، وفق آلية معينة؛ لأغراض التوظيف أو الالتحاق بالمهن والكليات والمعاهد، ولا تستخرج إلا لطالبها بنفسه، ولا يجوز في النظام طلبها للغير.

وقد حدد النظام في المملكة العربية السعودية الجرائم التي تسجل في هذه الصحيفة، وهي الجرائم التي تشين الكرامة، وتجرح الاعتبار، وبيّن أن الجريمة إنما تعتبر «مما يشين الكرامة ويجرح الاعتبار إذا انطوت على مساس بالعقيدة أو بالعرض أو بالعقل أو بالنفس أو بالمال أو بأمن الدولة».

وقد حدد قرار وزير الداخلية رقم 3130 وتاريخ 1408/9/3 الجرائم التي تسجل في الصحيفة، وهي الجرائم التي صدر فيها حكم نهائي من المحاكم الشرعية أو الهيئات النظامية أو أي جهة مختصة نظاماً بتوقيع عقوبة جزائية، بـ:

1. الحد الشرعي لغير المسكر.
2. حد المسكر للمرة الرابعة.
3. السجن مدة لا تقل عن سنتين.
4. إذا اجتمعت عقوبتان من العقوبات التالية: (الجلد الذي لا يقل عن ثمانين جلدة، السجن الذي لا يقل عن سنة، الغرامة التي لا تقل عن 5.000 خمسة آلاف ريال).

ورتب النظام آلية معينة لرد الاعتبار حكماً وبقوة النظام في حق من سجلت عليه سابقة من تلك السوابق، منها: انقضاء مدة معينة (10 عشر سنوات في الجرائم الخطيرة و 4 أربع سنوات في الجرائم غير الخطيرة) على تنفيذ العقوبة أو سقوطها بالعفو، شريطة أن تمضي تلك المدة دون أن تسجل على صاحبها سابقة أخرى.

وكذلك كوّن النظام لجنة للبت في طلبات رد الاعتبار، تصدر قرارها برد الاعتبار إذا ثبت لديها استقامة طالبه واندماجه في المجتمع ومضت مدة 5 خمس سنوات في الجرائم الخطيرة و 2 سنتان في الجرائم غير الخطيرة، وذلك بعد تنفيذ العقوبة أو العفو عنها.

كما أن هناك قراراً يقضي بجواز تخفيض مدة 5 الخمس سنوات إلى ما لا يقل عن 2 سنتين إذا وجد ما يبرر ذلك، وكانت الجريمة ليست إحدى جرائم معينة نص عليها القرار.

وبمجرد رد الاعتبار يخرج المحكوم عليه من حظيرة أصحاب السوابق، ويشطب الحكم الصادر بحقه من السجل.

وجميع ما ذكر سابقاً يعين على تصور هذه المسألة، ومن ثم الحكم الصحيح عليها.

والذي يظهر –والله أعلم– أن هذه المسألة يدور الحكم فيها على تحرير مفهوم العدالة وحدّها وضابطها –كالمسألة السابقة–، فمن رأى من الفقهاء أن حدّ العدالة وضابطها أنها: «اجتناب الكبائر، وعدم الإصرار على الصغائر، والتحلي بالمروءة»، فإن خلو سجل الشاهد من السوابق لا يعني تعديله ولا تزكيته؛ لأن من الكبائر ما لا يسجل في هذه السجلات، كأكل الربا، وعقوق الوالدين، وأكل مال اليتيم، وغيرها من الكبائر، كما أن هذه السجلات لا تعرض لإصرار صاحبها على الصغائر، وتركه الفرائض، وما دامت الحالة هذه، فإنه لا يمكن التزكية بهذه الوسيلة مطلقاً على هذا القول.

ومن رأى من الفقهاء أن ضابط العدالة: أن لا يكون الرجل مجلوداً في حد أو مجرباً عليه شهادة زور، أو ما في معنى هذا الضابط، فإن أصل هذه الطريقة من التزكية لا يشكل عليه، إن كانت شهادة الزور مما تدخل ضمن هذه السجلات.

إلا أن هذا الحكم يتوقف تنزيله على تصور الواقع الذي يراد تنزيل هذا الحكم عليه، ومن خلال العرض السابق يتبين أن النظام السعودي يسقط تسجيل السوابق من الصحيفة في حالات رد الاعتبار، كحالات مضي المدة المحددة، بعدها تحذف السابقة من الصحيفة.

فنظراً لخضوع هذه الصحيفة للشطب والتعديل، فإنه يمكن القول –والله أعلم– بأن هذه الصحيفة –ما دامت بهذه الحال– يصح العمل بها في الجرح، ولا يصح العمل بها في التزكية، إلا عند من يرى أن القاذف وشاهد الزور تقبل شهادتهما إن صحت توبتهما –والحنفية يرون عدم قبول شهادة القاذف وشاهد الزور أبداً وإن تاباً (السرخسي، 1414، 64/16، 125-126؛ المرغيناني، د.ت، 121/3)–.

على أنه من الضروري التنبه إلى أن هذا الحكم سيختلف باختلاف الزمان والحال والمكان، فما دام الأمر مبنياً على قرارات تصدر من الجهات المختصة، فإن تلك القرارات ستكون عرضة للتغير بحسب ظروف المجتمع وتجددها بما قد يغير الحكم المترتب على تصورها وحالها، وكذلك يختلف الحكم في البلدان الأخرى باختلاف آلية تسجيلهم للسوابق ومدى تعرضها للشطب والتعديل.

ويمكن القول بأن من أخذ من الفقهاء برأي أبي حنيفة والحسن والليث بن سعد والنخعي والشعبي في حدِّ العدالة وضابطها، ورأي الجمهور –وهم المالكية والشافعية والحنابلة– في قبول شهادة القاذف وشاهد الزور بعد تحقق توبتهما؛ فإن هذه الوسيلة صالحة للتزكية عنده –والله أعلم–.

مع ضرورة التنبه إلى أن اشتراط النظام مدة محددة لرد الاعتبار وشطب الحكم من الصحيفة إنما هو اجتهاد من الحاكم في تحديد مدة ظهور التوبة على المحكوم عليه، وهو من باب السياسة الشرعية، وقد تكون تلك المدة كافية، وقد لا تكون كذلك.

ويمكن لتحقيق المزيد من الضمانات لفاعلية هذه الوسيلة اشتراط الشروط الآتية:

1. تحقق القاضي ثبوت الصحيفة، واطلاعه على مضمونها وتحققه منه.
2. أن تكون الورقة صادرة من زمن قريب.
3. أن يعرف مدى التزام الجهة المصدرة للورقة بتسجيل الوقائع والسوابق في السجلات، ومدى إثباتها، وخضوع الورقة للشطب والتعديل.

ويثير الشرط الأخير سؤالاً، وهو أنه يشترط في المعدل أن يكون أميناً، فهل يشترط في مُدخل بيانات هذه الوقائع والسوابق ذلك؟ وهذا السؤال يحتاج إلى بحث مفصّل، وليس هذا مقام بسط الجواب عليه، على أن هذه المسألة لها ارتباط وثيق بمسألة: أحكام الشخصية الاعتبارية -والله أعلم-، كما أن من الفقهاء من اشترط في المزكي أن يكون مجمعاً على أنه رجل عدل ومبرز نافذ فطن لا يخدع، وأن لا يستكتب إلا أهل العدالة والرضا (المواق، 1416، 106/8).

الفرع الرابع: ملخص الأساليب المعاصرة في تزكية الشهود

مما لا شك فيه أن الفقهاء -رحمهم الله تعالى- اجتهدوا في اتخاذ أساليب معينة، يتوصلون بها إلى تعديل الشهود وتزكيتهم، ويحققون بها مقصد الشرع في الشهادة، وأن تلك الأساليب هي اجتهاد يناسب زمانهم وحالهم، وأنه لا يمتنع استحداث أي أسلوب يحقق مقصد الشرع في ذلك.

وبالنظر إلى الأساليب المعاصرة الواردة في هذه الدراسة، نجد أنه يمكن تخريج كل أسلوب من هذه الأساليب على بعض آراء المذاهب أو أقوال الفقهاء -رحمهم الله تعالى-.

والقضاء في المملكة العربية السعودية يرتكز على المفتى به في المذهب الحنبلي ولا يلتزم به -كما هو معلوم ومعمول به-، وبيان ذلك أنه قد أصدر مؤسس المملكة العربية السعودية الملك عبد العزيز -رحمه الله تعالى- في عام 1346 نظام أوضاع المحاكم الشرعية وتشكيلاتها والذي ينص على «التزام المحاكم بأحكام الشرع دون أن تكون مقيدة بمذهب مخصوص، بل تقضي حسب ما يظهر لها من أي المذاهب كان، ولا فرق بين مذهب وآخر». ثم أعقبه بأمر ملكي يلزم القضاة بالحكم بمقتضى المذهب الحنبلي في العموم، وفي حال الخروج عن المذهب فيذكر الدليل والمستند. ثم في 1346/2/7 أعلن «أن النظر في شؤون المحكمة الشرعية وترتيباتها على الوجه المطابق للشرع على شرط أن يكون من وراء ذلك نجاز الأمور ومحافظة حقوق الناس على مقتضى الوجه الشرعي، أما المذهب الذي تقضي به فليس مقيداً بمذهب مخصوص، بل تقضي على حسب ما يظهر لها من أي المذاهب كان، ولا فرق بين مذهب وآخر». ثم رسم قاعدة عامة للأحكام «بأن تجري في العموم على وفق المفتى به من مذهب الإمام أحمد بن حنبل -رحمه الله-، وفي حال الخروج إلى قول آخر في مذهب غيره فيذكر دليله ومستنده». وحدد المصادر المعتمدة في الفقه الحنبلي والتي تراعى كمرجع للأحكام -وليس هذا مقام بسطها- (تاريخ القضاء في المملكة العربية السعودية، 1439، موقع المجلس الأعلى للقضاء، www.scj.gov.sa).

وأصدرت هيئة الرقابة القضائية في 1347/1/17 قراراً يقضي بأن «يكون مجرى القضاء في جميع المحاكم منطبقاً على المفتى به من مذهب الإمام أحمد بن حنبل»، وأنه «إذا صار جريان المحاكم الشرعية على التطبيق المفتى به من المذهب المذكور (الحنبلي)، ووجد القضاة في تطبيقها على مسألة من مسائله مشقة ومخالفة لمصلحة العموم، يجري النظر والبحث فيها من باقي المذاهب بما تقتضيه المصلحة، ويقرر السير فيها على ذلك المذهب؛ مراعاة لما ذكر».

وقد نص النظام الأساسي للمملكة العربية السعودية في مادته (48) على أنه «تطبق المحاكم على القضايا المعروضة أمامها أحكام الشريعة الإسلامية وفقاً لما دل عليه الكتاب والسنة وما يصدره ولي الأمر من أنظمة لا تتعارض مع الكتاب والسنة».

ومما يعضد العمل بالأساليب المعاصرة في تزكية الشهود ما جاء في نظام الإثبات الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/43) وتاريخ 1443/05/26هـ في الفقرة الثانية من المادة (التاسعة والسبعون)، ونصه:

«للمحكمة تقدير عدالة الشاهد من حيث سلوكه وتصرفه وغير ذلك من ظروف الدعوى، دون الحاجة إلى التزكية، ولها عند الاقتضاء الاستعانة في تقدير العدالة بما تراه من وسائل».

فترتيباً على كل ما سبق -وعلى المادة المشار إليها آنفاً على الأخص-، يمكن القول بأن للقاضي أن يعمل بما يراه محققاً لمقصود الشرع في تزكية الشهود من أساليب معاصرة من التي ذكرت في هذه الدراسة أو غيرها مما يستجد أو استجد ولم يذكر، وذلك بعد النظر والاجتهاد في اختيار القول الراجح لديه، والذي يتخرج عليه أسلوب من الأساليب المعاصرة.

كما يمكن -اعتماداً على قرار هيئة الرقابة القضائية- أن تقوم الجهات المختصة بشؤون القضاء في المملكة العربية السعودية -بعد الاجتهاد في دراسة الحكم الشرعي- بإقرار أسلوب من الأساليب التي تحقق مقصود الشارع في الشهادة، والتي تدفع الحرج والمشقة -والله أعلم-.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وأشكره -سبحانه- على ما وفقني إليه من الانتهاء من هذه الدراسة، وأعتذر عما حصل فيها من زلل أو هفوات، وحسبي الاجتهاد والسعي، وما توفيقي إلا بالله.

وقد ظهر لي من خلال هذه الدراسة نتائج عدة، ومن أهمها ما يلي:

1. أن طرق تزكية وتعديل الشهود اجتهادية، ولم ينص الشارع على طريقة معينة لازمة، فكل ما حقق مقصود الشارع بالتزكية فلا حرج فيه.
2. أن أقرب المذاهب إلى القول بجواز تزكية جهات العمل هو المذهب الحنفي -والله أعلم-.
3. يشترط لتزكيات جهة العمل أن تكون التزكية مصدقة، وأن تكون صادرة من زمن قريب.
4. أن التزكية المهنية لا إشكال في أصلها -في العموم- عند

من يرى أن ضابط العدالة: أن لا يكون الرجل مجلوداً في حد أو مجرباً عليه شهادة زور.

5. يشترط في التزكية المهنية إثبات ما يفيد ارتباط الشاهد بهذه المهنة، والتزام المهنة بتوظيف العدول، وارتباطها بالمحاكم الشرعية في ما يخص منسوبيها في هذا الشأن.
6. التزكية بصحيفة خلو السوابق لا إشكال فيها –من حيث الأصل– عند من يرى أن ضابط العدالة: أن لا يكون الرجل مجلوداً في حد أو مجرباً عليه شهادة زور. إلا أن خضوع الشهادة للشطب والتعديل يمنع التعويل عليها والاطمئنان إليها والعمل بها.
7. يشترط للعمل بصحيفة خلو السوابق: تحقق القاضي ثبوت الصحيفة وما تحتويه، وأن تكون الصحيفة صادرة من زمن قريب، وأن تلتزم الجهة المصدرة لها بتسجيل الوقائع والسوابق فيها بشكل دوري، وأن لا تخضع للشطب والتعديل.

وقد ظهر لي من التوصيات ما يمكن إجماله فيما يلي:

1. ضرورة تسخير الجهود لخدمة هذا الموضوع بحثياً علمياً وعملياً، والاستفادة من تجارب الدول الأخرى في التوصل إلى عدالة وصدق الشهود.
2. الحاجة إلى إصدار مبدأ قضائي يضبط مفهوم العدالة في هذا الزمان، ليجري العمل عليه، أو تضمين ذلك في اللوائح والأنظمة ذات الصلة.
3. استحداث نظام آلي يرتكز على المبدأ القضائي أو اللوائح والأنظمة المحدِّد لمفهوم العدالة، يقوم بفرز الشهود إلى: مقبولي الشهادة، ومردوديها، وذلك حسب سجلات دقيقة تقوم بإدخال بيانات الأفراد المتعلقة بهذا الموضوع بشكل دائم ومتقن، ويتمكن القاضي من الاطلاع عليها بشكل شخصي ومباشر في مجلس الحكم.
4. تقسيم أنواع الشطب في صحيفة خلو السوابق إلى مرحلتين: الأولى: شطب مبدئي، وهو مجرد إخفاء القضية المسجلة على صاحب الصحيفة عن بعض الجهات –ما سوى القضائية– مع بقاء القضية في السجل، الثانية: شطب نهائي، ولا يكون إلا في حالات استثنائية، كأن تكون السابقة مسجلة خطأً.

وفي الختام، أسأل الله –العلي العظيم– أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم.

المراجع:

ابن السمناني، علي. (1404). روضة القضاة وطريق النجاة. (ط2). مؤسسة الرسالة، دار الفرقان.

ابن الشحنة، أحمد. (1393). لسان الحكام في معرفة الأحكام. (ط2). دار البابي الحلبي.

ابن الصلاح، عثمان. (1406). معرفة أنواع علوم الحديث (مقدمة ابن الصلاح). دار الفكر، دار الفكر المعاصر.

ابن الصلاح، عثمان. (1432). شرح مشكل الوسيط. (ط1). دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع.

ابن القيم، محمد. (د.ت). الطرق الحكمية. مكتبة دار البيان.

ابن النجار، محمد. (1418). مختصر التحرير شرح الكوكب المنير. (ط2). مكتبة العبيكان.

ابن بدران، عبد القادر. (1410). المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل. (ط2). مؤسسة الرسالة.

ابن تيمية، أحمد. (1416). مجموع الفتاوى. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن جزي، محمد. (د.ت). القوانين الفقهية.

ابن حزم، علي. (د.ت). المحلى بالآثار. دار الفكر.

ابن خلدون، عبد الرحمن. (1408). ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر (تاريخ ابن خلدون). (ط2). دار الفكر.

ابن رشد، محمد. (1408). البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة. (ط2). دار الغرب الإسلامي.

ابن رشد، محمد. (1408). المقدمات الممهدات. (ط1). دار الغرب الإسلامي.

ابن رشد، محمد. (1425). بداية المجتهد ونهاية المقتصد. دار الحديث.

ابن شبة، عمر. (د.ت). تاريخ المدينة. طبعه السيد حبيب محمود أحمد.

ابن عابدين، محمد. (1412). رد المحتار على الدر المختار. (ط2). دار الفكر.

ابن عابدين، محمد. (د.ت). قرة عين الأخيار لتكملة رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار. دار الفكر.

ابن عبد البر، يوسف. (1400). الكافي في فقه أهل المدينة. (ط2). مكتبة الرياض الحديثة.

ابن عبد الله، أحمد. (1438). الشخصية الاعتبارية في الفقه الإسلامي: دراسة مقارنة. (ط2). مطبعة دبي. الهيئة العليا للرقابة الشرعية على المصارف والمؤسسات المالية.

ابن عرفة، محمد. (1425). المختصر الفقهي. (ط1). مؤسسة خلف أحمد الحبتور للأعمال الخيرية.

ابن فارس، أحمد. (1399). معجم مقاييس اللغة. دار الفكر.

ابن قاسم، عبد الرحمن. (1397). حاشية الروض المربع شرح زاد المستقنع.

ابن قدامة، عبد الله. (1388). المغني. مكتبة القاهرة.

ابن قدامة، عبد الله. (1414). الكافي في فقه الإمام أحمد. (ط1). دار الكتب العلمية.

ابن مازة، محمود. (1424). المحيط البرهاني في الفقه النعماني فقه الإمام أبي حنيفة. (ط1). دار الكتب العلمية.

ابن مفلح، إبراهيم. (1418). المبدع في شرح المقنع. (ط1). دار الكتب العلمية.

ابن مفلح، محمد. (1424). الفروع، ومعه تصحيح الفروع. (ط1). مؤسسة الرسالة.

ابن منظور، محمد. (1414). لسان العرب. (ط3). دار صادر.

ابن مودود، عبد الله. (1356). الاختيار لتعليل المختار. مطبعة الحلبي.

ابن نجيم، زين الدين. (د.ت). البحر الرائق شرح كنز الدقائق. (ط2). دار الكتاب الإسلامي.

الأصبحي، مالك. (1415). المدونة. (ط1). دار الكتب العلمية.

آل الشيخ، محمد. (1399). فتاوى ورسائل سماحة الشيخ محمد بن إبراهيم بن عبد اللطيف آل الشيخ. (ط1). مطبعة الحكومة.

البابرتي، محمد. (د.ت). العناية شرح الهداية. دار الفكر.

البخاري، محمد. (1422). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه (صحيح البخاري). (ط1). دار طوق النجاة.

البهوتي، منصور. (1414). دقائق أولي النهى لشرح المنتهى. (ط1). عالم الكتب.

البهوتي، منصور. (د.ت). كشاف القناع عن متن الإقناع. دار الكتب العلمية.

البيهقي، أحمد. (1410). السنن الصغير للبيهقي. (ط1). جامعة الدراسات الإسلامية.

تلمساني، أفنان. (1430). عدالة الشهود عند الفقهاء. مجلة العدل، (44). 215-216.

الجندي، خليل. (1429). التوضيح في شرح المختصر الفرعي لابن حاجب. (ط1). مركز نجيبويه للمخطوطات وخدمة التراث.

الجويني، عبد الملك. (1428). نهاية المطلب في دراية المذهب. (ط1). دار المنهاج.

الحجاوي، موسى. (د.ت). الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل. دار المعرفة.

الحطاب، محمد. (1412). مواهب الجليل في شرح مختصر خليل. (ط3). دار الفكر.

الخرشي، محمد. (1317). شرح مختصر خليل للخرشي. (ط2). المطبعة الكبرى الأميرية، دار الفكر.

الدراقطني، علي. (1424). سنن الدارقطني. (ط1). مؤسسة الرسالة.

الدسوقي، محمد. (د.ت). الشخصية الاعتبارية بين الفقه والقانون. جامعة قطر. كلية الشريعة والقانون والدراسات الإسلامية.

الدميري، محمد. (1425). النجم الوهاج في شرح المنهاج. (ط1). دار المنهاج.

دوزي، رينهارت. (1979). تكملة المعاجم العربية. (ط1). وزارة الثقافة والإعلام.

الرافعي، عبد الكريم. (1417). العزيز شرح الوجيز (الشرح الكبير). (ط1). دار الكتب العلمية.

الرحيباني، مصطفى. (1415). مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى. (ط2). المكتب الإسلامي.

الرملي، محمد. (1404). نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج. دار الفكر.

الزرقاني، محمد. (1424). شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك. (ط1). مكتبة الثقافة الدينية.

الزركشي، محمد. (1413). شرح الزركشي على مختصر الخرقي. (ط1). دار العبيكان.

الزيلعي، عثمان. (1313). تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق. (ط1). المطبعة الأميرية.

السرخسي، محمد. (1414). المبسوط. دار المعرفة.

السمرقندي، محمد. (1414). تحفة الفقهاء. (ط2). دار الكتب العلمية.

السنيكي، زكريا. (د.ت). أسنى المطالب في شرح روضة الطالب. دار الكتاب الإسلامي.

السنيكي، زكريا. (د.ت). الغرر البهية في شرح البهجة الوردية. المطبعة الميمنية.

الشافعي، محمد. (1410). الأم. دار المعرفة.

الشبراوي، عدنان. (1432). مشروع نظام قضائي لإسقاط شرط إحضار مزكي الشهود وترك التقدير للقضاة. جريدة عكاظ.

الشربيني، محمد. (1415). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. (ط1). دار الكتب العلمية.

شيخي زاده، عبد الرحمن. (د.ت). مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر. دار إحياء التراث العربي.

الشيرازي، إبراهيم. (د.ت). المهذب في فقه الإمام الشافعي. دار الكتب العلمية.

الصاوي، أحمد. (د.ت). بلغة السالك لأقرب المسالك. دار المعارف.

العثيمين، محمد. (1422). الشرح الممتع على زاد المستقنع. (ط1). دار ابن الجوزي.

العجيلي، سليمان. (د.ت). فتوحات الوهاب بتوضيح شرح منهج الطلاب (حاشية الجمل). دار الفكر.

عليش، محمد. (1409). منح الجليل شرح مختصر خليل. دار الفكر.

عمر، أحمد. (1429). معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب.

العمراني، يحيى. (1421). البيان في مذهب الإمام الشافعي. (ط1). دار المنهاج.

العيني، محمود. (1420). البناية شرح الهداية. (ط1). دار الكتب العلمية.

الفيروزآبادي، محمد. (1426). القاموس المحيط. (ط8). مؤسسة الرسالة.

القحطاني، أسامة. (2014). القضاء وتزكية الشهود وأصحاب المهن. جريدة الوطن.

القرافي، أحمد. (1994). الذخيرة. (ط1). دار الغرب الإسلامي.

القليوبي، أحمد وعميرة، أحمد. (1415). حاشيتا قليوبي وعميرة. دار الفكر.

القيرواني، عبد الله. (1999). النوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأمهات. (ط1). دار الغرب الإسلامي.

الكاساني، أبو بكر. (1406). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. (ط2). دار الكتب العلمية.

الكلوذاني، محفوظ. (1425). الهداية على مذهب الإمام أبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني. (ط1). مؤسسة غراس.

لجنة مكونة من عدة علماء وفقهاء في الخلافة العثمانية. (د.ت). مجلة الأحكام العدلية. دار نور محمد وكارخانه تجارت كتب وآرام باغ وكراتشي.

الماوردي، علي. (1419). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي (شرح مختصر المزني). (ط1). دار الكتب العلمية.

المحاميد، شويش. (1416). عدالة الشاهد في القضاء الإسلامي. (ط1). دار الجيل.

المرداوي، علي. (د.ت). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. (ط2). دار إحياء التراث العربي.

المرغيناني، علي. (د.ت). الهداية في شرح بداية المبتدي. دار إحياء التراث العربي.

المرغيناني، علي. (د.ت). بداية المبتدي في فقه الإمام أبي حنيفة. مكتبة ومطبعة محمد علي صبح.

مسلم. (د.ت). المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ. دار إحياء التراث العربي.

المطيعي، محمد. (د.ت). المجموع شرح المهذب بتكملة السبكي والمطيعي. دار الفكر.

المواق، محمد. (1416). التاج والإكليل لمختصر خليل. (ط1). دار الكتب العلمية.

موقع المجلس الأعلى للقضاء. (1439). تاريخ القضاء في المملكة العربية السعودية. متاح (https://www.scj.gov.sa).

النفراوي، أحمد. (1415). الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني. دار الفكر.

النووي، يحيى. (1412). روضة الطالبين وعمدة المفتين. (ط3). المكتب الإسلامي.

النووي، يحيى. (1425). منهاج الطالبين وعمدة المفتين. (ط1). دار الفكر.

الهيتمي، أحمد. (1357). تحفة المحتاج في شرح المنهاج. المكتبة التجارية الكبرى.

Tilmisani, Afnan. (1430 AH). Aadalat Alshuhud eind Alfuqaha›i. (in Arabic). majalat Aleadl, (44). 215216-.

الصور التعبيرية (Emojis) من منظور علم اللغة القضائي

Emojis from a forensic linguistics perspective

د. بندر بن سبيّل الشمري
أستاذ اللغويات المساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل
ORCID: 0009-0003-2111-2968

Dr. Bunder Sebail Alshammari
Assistant Professor of Linguistics, Department of Arabic Language,
College of Arts and Letters, University of Hail

(قدم للنشر 2024/02/06، وقبل 2024/02/18)

المستخلص

يهدف البحث لبيان الصور التعبيرية كنمط جديد للتعبير ظهر مع تطور وسائل الاتصال، وشغل الباحثين من حيث دلالته، ودوره في السياق؛ فترتبت عليه أحكام وإجراءات واستخدمت كدليل جنائي في القضاء؛ ونرى ذلك في بعض القضايا المنظورة أمام محاكم بعض الدول مثل: أمريكا، وفرنسا؛ خاصة في قضايا التحرش، والتهديد. وركزت الدراسة على كيفية تعامل علم اللغة القضائي مع هذه المفردات الجديدة. استخدم الباحث المنهج الاستقرائيّ التحليليّ لبعض النصوص الواردة في رسائل المستخدمين، وبعض القضايا التي وردت فيها الصور التعبيرية كدليل جنائي، وتوصل الباحث للنتائج الآتية: الصور التعبيرية أصبح لها تأثيرها على مجالات الحياة المختلفة حتى وصلت القضاء، القانون تعامل معها كلغة للتعبير لها نفس الاعتبار القانوني للغة اللفظية العادية، ورتب عليها أحكامه، علم اللغة القضائي بأدواته له دور ضروري في تحليل الصور التعبيرية للوصول إلى تحديد معناها داخل السياق المستخدمة فيه، وحكمه مؤثر في تكوين رأي المحكمة قبل إصدارها للحكم، تفسير الصور التعبيرية ليس محل اتفاق بين المتخصصين نتيجة عوامل كثيرة، وختاما يوصي الباحث بـ: دراسة استخدامية الصور التعبيرية ودلالتها من خلال مدونة تجمع نصوصًا تتضمن هذه الصور من مصادرها المتنوعة، عمل معجم لحصر وبيان معاني الصور التعبيرية، مع أمثلة لبيانها من المدونة، عقد حلقات نقاشية بين القانونيين واللغويين حول الأثر القانوني لاستخدام الصور التعبيرية في الكتابات، ولا سيما الرسمية.

الكلمات المفتاحية: الصور التعبيرية، علم اللغة القضائي، دليل جنائي

Abstract

The research aims to highlight Emojis as a new mode of expression that emerged with the evolution of communication methods, captivating researchers in terms of their significance and role in context. This led to the establishment of rules and procedures, with Emojis being used as criminal evidence in the judiciary. This is evident in some cases brought before courts in countries like the United States and France, particularly in cases of harassment and threats. The study focused on how forensic linguistics deals with these new vocabulary items. The researcher employed an inductive-analytical approach to analyze some texts from user messages and cases where Emojis were used as criminal evidence. The researcher arrived at the following conclusions: Emojis have become influential across various aspects of life, even reaching the legal realm where they are treated as a language for expression with the same legal considerations as ordinary verbal language, resulting in legal rulings. Forensic linguistics, with its tools, plays an essential role in analyzing Emojis to determine their intended meaning within the context of use, and its judgment significantly influences the court's opinion before issuing a judgment. The interpretation of Emojis is not universally agreed upon among specialists due to various factors. Finally, the researcher recommends: conducting a usability study of Emojis and their meanings through a repository that collects texts containing these Emojis from diverse sources, creating a glossary to list and explain the meanings of Emojis, with examples provided from the repository, and holding discussion sessions between legal experts and linguists on the legal impact of using Emojis in writings, especially formal ones.

Keywords: Emojis, Forensic Linguistics, Criminal Evidence.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن استن بسُنته، واقتفى أثره إلى يوم الدين، وبعدُ: لا شك أن اللغة كانت ولم تزل أهم وأعظم وسيلة للتعبير والتواصل والإبلاغ لدى الإنسان، فقد رافقته في أغلب أطوار حياته، وتغلغلت في تكوين شخصيته وبنائه السايكولوجي، واللغة لها أشكال متنوعة منها اللفظي وغير اللفظي، واهتمامنا في هذا الدراسة سيكون منصبًّا على اللغة غير اللفظية ممثلا في (الصور التعبيرية–Emojis) التي يعبر بها الشخص عما يريد بأشكال غير معتادة لا يستخدم فيها الجمل، والكلمات، والحروف، بل يستخدم الإشارات والرموز والصور التعبيرية.

مشكلة البحث:

الصور التعبيرية نمط جديد من التعبير ظهر من خلال الرسائل المستخدمة عبر وسائل التواصل المختلفة، وكان لهذا الاستخدام آثار واضحة على لغة التواصل من حيث الدلالة، وإيصال المعنى المراد حتى وصل إلى أن أصبحت دليلا جنائيا يؤخذ به في ساحات المحاكم القضائية، ويكون دليل إدانةٍ أو براءةٍ، ومن خلال هذه الدراسة سنتعرف على ماهية هذه الصور، وطبيعة استخدامها، وأثرها الدلالي، وكيف تعاملت معها الدراسة اللغوية، ولا سيما علم اللغة القضائي.

أسئلة البحث:

1. ما المقصود بالصور التعبيرية (Emojis)؟
2. كيف ينظر علم اللسانيات إلى الصور التعبيرية (Emojis)؟
3. كيف تعامل القضاء مع الصور التعبيرية (Emojis)؟
4. ما دور علم اللغة القضائي في التعامل مع الصور التعبيرية (Emojis)؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

1. التعريف بالصور التعبيرية. (Emojis).
2. كيفية تعامل القضاء مع الصور التعبيرية (Emojis)، واعتبارها دليلًا جنائيًّا.
3. بيان دور علم اللغة القضائي في تحليل الصور التعبيرية (Emojis).

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهدافه السابقة، ومنها:

1. بيان أهمية الصور التعبيرية (Emojis)، ودورها في السياق اللغوي.
2. بيان أهمية ودور القضاء في التعامل مع الظواهر اللغوية الجديدة التي تمثلت في الصور التعبيرية (Emojis).
3. بيان أهمية ودور علم اللغة القضائي، في التعامل مع الصور التعبيرية (Emojis).

حدود البحث:

الحدود الموضوعية للبحث: السياق اللغوي للصور التعبيرية (Emojis)، من منظور علم اللغة القضائي.

المنهج العلمي في البحث:

استخدم الباحث منهجين في تناول هذا الموضوع تمثلا فيما يلي:

1. المنهج الاستقرائي: في جمع عينات من النصوص التي اشتملت على الصور التعبيرية (Emojis).
2. المنهج التحليلي: تحليل السياقات والجمل التي وردت بها الصور التعبيرية (Emojis).

الدراسات السابقة:

لم أجد –في حدود اطلاعي– دراسة أفردت لموضوع الدراسة «الصور التعبيرية (Emojis) في ضوء علم اللغة القضائي» وكيفية تعامل القضاء مع هذه النوعية من التعبير، إلا أن هناك بعض الدراسات التي تناولت بعضًا من أطراف الموضوع، نعرضها فيما يلي:

1. «الوظائف الدلالية لأنظمة التواصل البصري في عصر الإنترنت رموز الإيموجي التعبيرية نموذجا»، د. عبد اللطيف مرزوق السلمي، المجلة العلمية لكلية الآداب جامعة أسيوط، العدد83، يوليو2022م.

تناولت الدراسة رموز الإيموجي التعبيرية من حيث وظيفتها الدلالية، ودورها في إيصال المعنى، وشغلها حيزا مهما في الخطاب بين الناس عبر وسائل التواصل الاجتماعي، واستعرض نماذج منها، وعرض لوظائفها الدلالية، وإدراك التأثير الظاهر والخفي الذي تمارسه رموز الإيموجي التعبيرية على مستقبل، وأنظمة الكتابة، واللغة، والهوية.

2. «أثر استخدام الرموز التعبيرية في شبكات التواصل الاجتماعي على اللغة–الفيس بوك أنموذجًا –دراسة على عينة من شباب مدينة المسيلة»، خديجة زيتوني، وفاطمة الزهراء حدباوي، رسالة ماجستير غير منشورة، المسيلة: جامعة محمد بوضياف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علوم الإعلام والاتصال، 2017م.

حاولت الدراسة تسليط الضوء على بعض جوانب أثر استخدام الشباب للرموز التعبيرية في فيسبوك على اللغة، وتوصلت الدراسة إلى أن الرموز التعبيرية تؤثر بشكل نسبي على اللغة؛ حيث إن غالبية الشباب –عينة الدراسة– لا يمكنه الاستغناء عن اللغة كليًّا، فهم يستخدمون الرموز التعبيرية لإثراء الرسائل النصية حيث إنها تعتبر داعمة للغة، كما توصلت الدراسة إلى أن الرموز التعبيرية أثبتت وجودها الفاعل عبر هذا المجتمع الافتراضي،

وقد أفرز استخدامها بعض السلبيات التي يجب الانتباه إليها خاصة لدى الشباب، وهذا لا يعني تقييد استخدامها في شبكات التواصل، وإنما يجب ترشيد استخدامها ومحاولة الاستفادة منها.

3.«واقع استخدام الرموز التعبيرية في البيئة الإعلامية الرقمية، دراسة استشرافية»، فيصل العنزي، أكاديمي في قسم الإعلام بجامعة الملك سعود، مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث الإعلام وتكنولوجيا الاتصال-العدد السابع، ص:185-210، يوليو 2021م.

هدفت الدراسة للتعرف على واقع استخدام الرموز التعبيرية في البيئة الإعلامية الرقمية بالاعتماد على المنهج الكيفي الاستشرافي من خلال التركيز على مجموعة من المحاور الهامة التي قام الباحث باختيارها بطريقة عمدية بعد الاطلاع على قائمة متنوعة من الدراسات والأبحاث، وهذه المحاور هي: مفهوم الرموز التعبيرية، وظائفها، سلبياتها، واقع استخدامها في الشأن الثقافي، والحملات التسويقية، والجرائم الاتصالية، والأمن الإلكتروني؛ وذلك بغرض تحقيق الهدف الرئيسي من هذه الدراسة الذي يكمن في التعرف على واقع استخدام الرموز التعبيرية في البيئة الإعلامية الرقمية.

4.«الرموز التعبيرية في وسائل التواصل الاجتماعي دراسة في ضوء علم اللغة التطبيقي، الواتس آب أنموذجًا»، د. سناء محمود سلامة محمد، مجلة كلية اللغة العربية بالقاهرة، العدد الثاني والأربعون، 2022م.

هدفت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة اللغة التي يستخدمها أفراد عينة الدراسة في الواتس آب، ومدى فهمهم للرموز التعبيرية، وأثرها على لغتهم، وقد انتهجت الباحثة المنهج الوصفي مستعينة بأداتيّ التحليل والإحصاء، حيث قامت بإعداد استبانة تكونت في صورتها النهائية من خمسة محاور، تحتوي على ثمان وعشرين فقرة، وقد كانت أهم النتائج ما يلي:

- يعتمد أغلب أفراد العينة على المزج بين اللغة المكتوبة والرموز التعبيرية في رسائل الواتس آب، مما يدل على عدم استقلال هذه الرموز بإيصال المعاني والتعبيرات.
- تُعد رموز الوجوه المتعددة الملامح هي الأكثر استخدامًا؛ لأن وجه الإنسان ينبئ عما بداخله، فكأنها تقوم بهذا الدور وتقرب المستخدمين للواتس آب إلى الواقع المحسوس.
- يرجع اختلاف درجة فهم أفراد العينة المدروسة للرموز التعبيرية إلى عدم وضوح الدلالة التعبيرية لبعض الرموز التعبيرية.
- إن النسبة الغالبة من أفراد العينة يرون أن استخدام الرموز التعبيرية يُعدّ بديلا عن إيماءات الجسد ونبرة الصوت.

العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة الآتي:

- رغم اهتمام الدراسات والبحوث السابقة بدراسة الصور التعبيرية فإن الباحث لم يجد منها من تناول الجانب القانوني والجنائي، أو كيفية تناول علم اللغة القضائي للصور التعبيرية، وهو ما تفردت به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة؛ وعليه فإن هذه الدراسة حول»الصور التعبيرية (Emojis) في ضوء علم اللغة القضائي» تعد إضافة علمية -من وجهة نظر الباحث المتواضعة- لما سبقها من جهود علمية سابقة.

خطة البحث:

قسم البحث إلى: تمهيد، ومبحثين، وخاتمة، جاءت على النحو التالي:

- التمهيد: وفيه تعريف بالصور التعبيرية، ونماذج منها.
- المبحث الأول: الصور التعبيرية كدليل جنائي، ويضم المطلبين الآتيين:
- المطلب الأول: نماذج لقضايا ظهرت فيها الصور التعبيرية كدليل جنائي.
- المطلب الثاني: الرموز التعبيرية في خطة التشريعات العربية.
- المبحث الثاني: الصور التعبيرية -Emojis- وعلم اللغة القضائي، ويضم المطلبين الآتيين:
- المطلب الأول: كيف تعامل علم اللغة القضائي مع الصور التعبيرية.
- المطلب الثاني: دور الخبير اللغوي في قضايا الصور التعبيرية.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج للبحث.

تمهيد:

أصبح العالم يعيش في ثقافة بصرية حيث باتت الصورة أكثر انتشارا من الكلمة المنطوقة، وهو ما ألجأ الإنسان اليوم إلى تغيير الطريقة التي يتواصل بها مع الناس شفهيًّا وكتابيًّا بطريقة سريعة، وأمام هذا التطور التقني المتسارع، حرصت الأبحاث اللسانية المعاصرة بمختلف اتجاهاتها على إظهار التطور الذي تشهده العملية التواصلية بين البشر، والتحقق من مدى مناسبة هذا الإجراء مع الاتجاهات الاجتماعية وأنماط الحياة، كما اهتمت بإبراز دور اللغة باعتبارها كائنًا حيًّا في الاستجابة للمتغيرات والمواقف الاجتماعية المختلفة، وطبيعة التطور الدلالي لها، وتنوع استعمالتها التداولية وفقا لمتطلبات مستخدميها (السلمي، 2022).

التعريف بالصور التعبيرية (Emojis):

«الصور التعبيرية (Emojis) ليست لغة جديدة لكنها تحمل في طياتها إمكانية أن تصبح كذلك...» مارك دايفس-منظمة يونيكود.

تعد الصورة أقدم وأولى وسائل التواصل التي استخدمها الإنسان للتعبير عما يجيش في نفسه من مشاعر وخواطر قبل أن يصل إلى اللغة اللفظية المنطوقة (غرايبي، 2020)، فمنذ القدم بدأت البشرية في التعبير عن ذاتها من خلال الرسم على جدران الكهوف والنقش على الأحجار قبل أن تظهر الكتابة وتتحول هذا الرسوم إلى لغة ذات طابع مجرد، و اليوم بعد التطور الكبير الذي شهدته البيئة الإعلامية الرقمية ظهرت لغة جديدة تسمى لغة «الإيموجيز» هذه اللغة التي تحاول أن تشرح المشاعر أو الأحاسيس التي يصعب علينا التعبير عنها، أو تعزز معاني الكلمات التي نكتبها.

كما تعد الرموز التعبيرية –في وقتنا الحاضر– أداة جديدة لنقل الأفكار والمشاعر باعتبارها نوعًا من أنواع اللغة غير اللفظية حتى أن بعض الباحثين ذهب إلى أن الرموز التعبيرية «الإيموجي» ستكون لغة المستقبل مستندين على إحصائية تفيد بأن هنالك ما يزيد على أربعين مليار رسالة نصية ترسل كل يوم حول العالم منها ست مليارات رسالة تتضمن واحدة من هذه الرموز التعبيرية (جاب الله، 2017).

صارت الرموز التعبيرية في المحادثات الرقمية أمرًا شائعًا لدى الكثير من المستخدمين، نظرا لما تقدمه هذه الرموز من مزايا اتصالية مختلفة، إضافة إلى توفرها بأشكال وتصاميم متنوعة في العديد من المنصات الإعلامية الرقمية، مما أسهم في أن تكون هذه الرموز «عنصرا فاعلا» في إكمال المعنى الناقص أو إيصال ما لا تستطيع اللغة المكتوبة التعبير عنه، فمستخدمو هذه الرموز يمكنهم اختزال الكثير من العواطف ومشاعر الحب والغضب والجوع برمز تعبيري واحد يتيح نقل هذه المشاعر ببساطة وسرعة إلى المستخدم الآخر حيث يستطيع المستخدم الاختيار من بين (3,664) رمزًا متوفرة في منصة يونيكود Unicode، –ينظر إحصائية الرموز حتى (September-2022).

مما يجعل هذه الرموز قادرة على أن تعكس مشاعر المستخدمين مهما كان نوع المحادثة التي تدور بينهم سواء كانت محادثة رسمية أو غير رسمية، ففي المنصة الاجتماعية فيس بوك –على سبيل المثال– يُرسل يوميًّا أكثر من 900 مليون رمز تعبيري دون وجود أي نص في الرسالة! مما يؤكد على الدور الاتصالي الهام التي تقوم به هذه الرموز باعتبارها أحد أشكال الاتصال غير اللفظي (العنزي، 2021).

في عام 2015 م قام قاموس أكسفورد الشهير باختيار الرمز الذي يطلق عليه وجه دموع الفرح 😂 كأشهر كلمة للعام، ولم يجد هذا الاختيار في وقتها أي اعتراض على الرغم من أن الاختيار وقع على رمز وليس على كلمة! وقد أوضح القائمون على القاموس في ذلك الوقت بأن سبب اختيارهم لهذا الرمز بديلا عن الكلمة هو أن هذا الرمز التعبيري يعكس المزاج العام للناس في ذلك العام! مما يبيّن النمو الكبير في استخدام هذه الرموز في عام 2015م (دينسي، 2021).

ويعد بعض الباحثين عام 2015 م هو عام الذروة في استخدام الصور التعبيرية حيث شهد هذا العام أعلى معدلات استخدام لها فمن الصعب إيجاد أي مراسَلة في وسائل التواصل الاجتماعي دون وجود رمز تعبيري (جاب الله، 2017)، وقد توصل العلماء إلى أن 27 شعورًا عاطفيًّا اقترن التعبير عنها باستخدام الرموز التعبيرية منها على سبيل المثال لا الحصر: الإعجاب، الحب، التقدير، التسلية، القلق، الهلع، الحرج، الممل، الهدوء، والارتباك... (غرايبي وبراردي، 2020).

تعريف الصور التعبيرية (Emojis):

والإيموجي أصلها يرجع إلى كلمة إنجليزية مشتقة من الكلمة اليابانية « 絵文字 Emoji» الحرف الأول منها E بمعنى صورة، والثاني منها «Moji» يعني حرف، وقد تم ابتكارها في اليابان عام 1995م من قبل شيجيتاكا كوريتا، Shigetaka Kurita (عيشة،2019).

النموذج المبدئي لهذه الرموز كان عبارة عن مجموعة تتكون من 176 صورة صُمِّمت بهدف استخدامها في أول نظام أساسي لخدمات الإنترنت الخاصة بالهاتف المحمول i-mode (فكر، 2019) ثم تطورت تدريجيًّا حتى أصبحت بالشكل المستخدم حاليًّا.

قبل ظهور هذه النماذج كان الجمهور يعتمد على التمثيل اللغوي الرمزي «Symbolic linguistic representation» للتعبير عن مشاعره من خلال استخدام علامات الترقيم الموجودة في لوحة المفاتيح مثل: «(:» –القوس مع النقطتين الفوقيتين– ففي واقع الأمر هذه الرموز تعد اختزالا لتعابير ملامح الوجه بحيث تأخذ مكان اللغة اللفظية المكونة من الكلمات وعادةً ما تترجمها تنغيمات الصوت أو حركات الجسد. (شيباني، 2018)، كما أنها شخصيات مصورة أو رسوم توضيحية تحظى بشعبية كبيرة في الاتصالات النصية، وهي أيضا صور يمكن دمجها بشكل طبيعي مع النص العادي لإنشاء شكل جديد للتعبير اللغوي.

ونستطيع أن نبلور تعريفا شاملا لها بأنها تلك الصور التي يستخدمها الناس في الرسائل الرقمية بهدف التعبير عن المشاعر أو الأحاسيس التي يصعب عليهم التعبير عنها بالكلمات، أو تعزيز معاني الكلمات التي يكتبونها، أو محاولة منهم لإخفاء مشاعر معينة، أو من باب التسلية والمرح.

وتقوم الصور التعبيرية بالعديد من الوظائف التي تسهم في جعل المحادثات الرقمية أكثر سهولة من ناحية التعبير، أو حتى من ناحية الرد والتجاوب، وقد حدد (ماثوز، لي، 2017) ثلاث وظائف تقوم بها الرموز عند استخدامها في المحادثات النصية، تتمثل فيما يلي:

1. استعمالها لبدء الرسالة: من خلال استخدام صورة تعبيرية كـ«الوجوه المبتسمة مثلا» لبدء المحادثة بدلا من إلقاء التحية.
2. استعمالها لإنهاء الرسالة: فالصور التعبيرية العاطفية، مثل: القلوب أو الوجوه المبتسمة تستعمل غالبا في نهاية الرسالة بديلا عن كتابة: «مع السلامة».
3. استعمالها لتجنب لحظات الصمت أثناء المحادثة: ففترة

الصمت أمر شائع في المحادثات الكتابية؛ لذلك تُستعمل الصور التعبيرية حينما يرغب أحد أطراف الحديث معرفة معلومة محددة عن موضوع معين يحاول فيه الطرف الآخر تجنُّب الحديث عنه!

ونظرا لأن رموز الإيموجي التعبيرية معطاة من خلال أنظمة الترميز الموحد القياسية يونيكود Unicode فإنها تشكل أساسا أبجديًّا أو معجما بصريًّا؛ مما يسمح للمستخدمين بصورة بنيوية وتداولية وعملية بإدراج الصور في النصوص.

لكن ما يؤخذ على استخدام الصور التعبيرية ذهاب اللغة وضياعها: فعلى الرغم من المزايا التي تتمتع بها الصور التعبيرية إلا أنها قد تكون سببًا في التأثير على اللغة، ولا سيما لدى لغة الأطفال (غرايبي وبرادي، 2020).

خصائص الرموز التعبيرية (Emojis):

تتسم الصور التعبيرية (Emojis) بعدد من السمات، الأمر الذي أسهم في شيوع هذه الصور في التواصل بين الأشخاص، ومن هذه السمات (خديجة زيتوني وفاطمة الزهراء، 2017):

1. تجسيد المعاني، والأفكار، والمشاعر.
2. تأكيد المعنى المطلوب إيصاله عبر الرسالة.
3. إضفاء سمات وملامح تعبيرية على النص.
4. مجاوزة المعنى اللغوي المباشر للكلمات.

استخدام الرموز التعبيرية (Emojis) في القضايا المجتمعية:

يُعَد استخدام الصور التعبيرية في القضايا المجتمعية أمرًا متعارفًا عليه في كثير من المؤسسات المجتمعية، حيث يكون استخدامها في الحملات الإعلامية بهدف زيادة الوعي لدى الناس لما تحمله من شحنات شعورية عاطفية تجاه أحداث، ومناسبات اجتماعية معينة، فالمنظمة الأمريكية بيتا «Peta» -على سبيل المثال- استخدمت الصور التعبيرية لتوضيح القسوة التي ينتهجها البشر في التعامل مع الحيوانات (دانسي،2017).

جدول1

عرض لبعض من نماذج الصور التعبيرية (Emojis)، ومدلولاتها

رمز الإيموجي	الوصف والدلالة
	الوجوه المبتسمة المرحة: دالة على المرح والغبطة.
	الوجه الذي يضحك بفم مفتوح وعرق بارد: يعبر عن الإحساس بالغبطة، والفرح، وكل الأحاسيس الإيجابية.
	وجه بدموع دالة على الفرح: تعبير دال على الفرح والضحك الذي يصل بصاحبه لدرجة البكاء.
	وجه بابتسامة متكلفة: يتصنع صاحبه مواقف ولحظات لا تنسجم مع طبيعته الأصلية.
	الوجه الغامز: يستعمل هذا الوجه عندما يتعلق الأمر برسائل تحمل طابعا هزليا أو ساخرا، وجه يتمثل روح الدعابة.
	الوجه المبتسم حامل لنظارات شمسية: يستعمل للدلالة على المرح والانتعاش والشعور بالثقة.
	الوجه المخمر يستعمل في مواقف دالة على الخجل أو الإحراج والتردد والارتباك أو اللحظات الدالة على المجاملات.
	وجها الشيطان: يستعملان للدلالة على المكر والخداع والأذى.
	الوجه المبتسم بعيون على شكل قلب: يستعمل للدلالة على الحب أو الامتنان في بعض سياقات الكلام.
	الوجه المتعرق: ينقل المشاعر الدالة على حالات القلق والإجهاد.
	الوجهان المحايدان: يستعملان للدلالة على عدم المبالاة، وعلى عدم الرضا والاقتناع بأمر ما.
	الوجه الحزين والمحبط: يعبر عن حالات الشك والخيبة أو الاستياء من شيء ما.
	الوجه الغضبان الذي يبكي: يعبر عن سلوك غير مقبول أو عن الألم سببته بعض الرسائل التي يرسلها الشخص الذي يتحاور معه.
	الوجه الصارخ المصاحب بالبكاء الشديد: يعبر عن التأثر الشديد لكل ما لحقه من أذى أو إهانة، وقد يستخدم في بعض مواقف التهكم والسخرية.
	الوجه القلق بحاجبين مقطبين: وهو وجه لا يعبر فقط عن الإزعاج، بل أيضا الخوف والحزن.
	الوجهان يعلوهما الغضب الشديد: يعبران معا عن مشاعر الغضب والتعصب والقلق.
	الوجهان: العابس والمصدوم: يعبران عن الصدمة أو فقدان الأمل.

** (بريسي، 2022)*

المبحث الأول: الصور التعبيرية (Emojis) كدليل جنائي

أصبح استخدام الصور التعبيرية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي جزءًا أساسيًّا في بناء رسالة الشخص للتعبير عما بداخله، وعما يريد إيصاله للمتلقي، فمرةً يستخدمها للتعبير عن شكره وامتنانه لأمر ما، ومرةً يعبر بها عن حزنه، وغضبه، وشجبه لأمر ما، هذا الواقع اللغوي طرح تحديات جديدة يمكن أن تواجهها المحاكم اليوم، ولا سيما عند إصدار أحكامها تجاه قضايا كانت الصور التعبيرية فيها بمثابة دليل إدانة أو اتهام؛ حينما وُظِّفت تلك الصور في سياق يُعتدُّ به قانونًا كأن يفهم منه أن هناك تهديدًا أو توعُّدًا أو إساءةً؛ فهنا صار الشخص أمام جريمة، وتحت المساءلة القانونية، فالصور التعبيرية صار لها أثر جنائي مثلها في ذلك مثل الألفاظ اللغوية المستخدمة في ذات السياق، كالتهديد، أو الإساءة ونحوهما من السياقات اللغوية التي يعتد بها القانون، فالقاضي قد ينظر إلى الإيموجي بوصفها قرينة في السياق الذي وردت فيه، ومن ثم يقوم ببناء حكمه وفقًا لمناسبه القرينة للسياق، أو عدم مناسبتها له.

وتكتسب القرائن أهمية بالغة في الإثبات الجزائي، باعتبارها أحد أهم الأدلة غير المباشرة التي يستمد منها القاضي اقتناعه الذي يستند إليه في إصدار أحكامه وقراراته، ومن خلالها يمكن له أن يتوصل إلى مدى صحة وصدق الوقائع المادية أو إلى نفيها ، ومن ثم الوصول إلى كشف الحقيقة وتحقيق العدالة، فقد تكون هي الدليل الوحيد الذي يمكن التعويل عليه لفك ألغاز الجريمة وإثباتها، بالإضافة إلى تعزيز أو تفنيد أدلة الإثبات الأخرى المطروحة في الدعوى الجزائية، لا سيما مع التطور الذي تعرفه الجريمة وصعوبة إثباتها، حيث يقف القضاء عاجزا في بعض الحالات عن إثباتها وحماية المجتمع من تبعاتها، والسبيل إلى كشف الحقيقة دون الاستعانة بها بالتالي أصبحت القرائن تشكل دليلا قويا في إثبات العديد من الجرائم والخروج بأحكام عادلة، وتؤثر إيجابا على سير عمل القضاء الجزائي في حدود الضوابط والإجراءات القانونية المحددة لها.

المطلب الأول: نماذج لقضايا ظهرت فيها الصور التعبيرية (Emojis) كدليل جنائي.

ومن هذه القضايا التي لعبت فيها الصور التعبيرية (Emojis) دورا رئيسا نجد القضايا الآتية:

- نشرت صحيفة الواشنطن بوست خبرا في عددها الصادر يوم الجمعة 7 يوليو/تموز 2023، نقلا عن محكمة كندية في مقاطعة ساسكاتشوان أقرت في أحد أحكامها بأن استخدام الرموز التعبيرية «الإيموجي» ملزمٌ في العقود بين الأشخاص أو الجهات الاعتبارية، وترجع تفاصيل القضية إلى خلاف وقع بين مزارع وإحدى الجمعيات التعاونية في عام 2020، عندما أوقفت التعامل بشكل مباشر مع المزارعين وجهًا لوجهٍ خلال جائحة كورونا، وأصبح التعامل عبر البريد الإلكتروني، وأبرم الطرفان عقدًا لشراء محصوله من الكتان، خلال عام 2021، بسعر يقارب 500 دولار أمريكي للطن، وتم إرسال العقد له موقَّعا من الجمعية، وأرسلت صورة العقد للمزارع مع رسالة تتضمن «الرجاء تأكيد عقد الكتان»، ليرد المزارع بصورة «الإبهام المرفوع لأعلى» 👍 تعبيرا عن موافقته، وبعد ذلك لم يقم المزارع بتسليم المحصول مطلقًا، وهو ما دفع الجمعية لرفع دعوى عليه لخرقه العقد الذي وافق عليه بتعبير «إيموجي»، وفرضت المحكمة عليه دفع تعويض قيمته 82 ألف دولار كندي (حوالي 61 ألف دولار أمريكي)، وقد علَّق القاضي (تي جي كين)، الذي حكم في القضية، معللا حكمه بأنه بفضل التكنولوجيا أصبحت الصور التعبيرية لغة مشتركة للتواصل والحديث، وهو أمر سيتعين على النظام القضائي مواجهته للمضي قدماً (كندانيوز، يوليو، 2023).
- فكما نرى في هذه القضية اعتد القاضي برمز الإبهام المرفوع لأعلى 👍 المرفق برسالة المزارع الذي أُعْتُبر موافقة صريحة من المزارع بالالتزام ببنود العقد شأنه في ذلك شأن اللفظ الصريح، مما حدا بالقاضي بالحكم لصالح الجمعية، وعلَّل ذلك في حيثيات الحكم بأن الصور التعبيرية صارت لغة مشتركة بين الناس؛ وعلى القضاء التعامل معها من هذه الحيثية.
- وفي فرنسا، قامت محكمة فرنسية بإصدار حكمها على شخص بالحبس ستة أشهر، منها ثلاثة أشهر حبسا نافذا، لإرساله إلى صديقته السابقة رسالة نصية قصيرة (SMS) بها رمز تعبيري (Emojis) للمسدس، وهو ما اعتبرته المحكمة تهديدا حقيقيا بالقتل نظرا للملابسات والظروف التي أحاطت بالقضية (بنصغير، 2020).

فكما نرى اعتبر القضاء هنا الصورة التعبيرية (رمز المسدس) بمثابة تهديد لفظي صريح بالقتل، ورتَّب على ذلك حكما قضائيا نافذا بالحبس، فلم يحمل هذه الرموز محمل الدعابة أو المزاح؛ بل عدَّها تهديدًا صريحًا صادرا من كاتبه، وعاقبه عليه.

- قامت مجموعة من الباحثين الأمريكيين بتطوير تقنية جديدة يمكنها تحليل التغريدات والتعليقات عبر مواقع التواصل الاجتماعي للتوصل إلى اللغة العدائية التي تسخر من الآخر، وذلك بعدة لغات، وقام الباحثون في معهد ماساتشوستس التكنولوجي بالولايات المتحدة بابتكار روبوت قادر على فهم ما إذا كانت هذه التدوينات والتعليقات على مواقع التواصل الاجتماعي تميل إلى السخرية أو الاستهزاء أو الاستخفاف بالآخرين، وذلك من خلال تطوير خوارزمية جديدة تقوم على الذكاء الاصطناعي تمكن الروبوتات من ترجمة منشورات مواقع التواصل الاجتماعي؛ لتكشف وترصد ما إذا كان هذا المستخدم، أو ذاك يسخر من آخر، وتمكن الروبوت الذي يدعى DeepMoji ، من تحليل 1.2 مليار تغريدة على تويتر لفهم أشهر 64 (Emojis)

مستخدمة في تلك التغريدات والمغزى الحقيقي، الذي يقصده المستخدمون، وقال الباحثون في المعهد إن الشبكة العصبية الاصطناعية تعلمت العلاقة أو الارتباط بين نوع معين من اللغة، والصور التعبيرية المستخدمة داخل التغريدات والتعليقات (الشهري، 2023).

فكما نرى هنا الربط بين مجموعة معينة من الصور التعبيرية Emojis، ومجموعة من التعبيرات والكلمات التي تحمل شعورًا سلبيًّا يعبر بها المستخدم عما بداخله من مشاعر تجاه الآخر؛ فاستخدم مجموعة محددة من الصور التعبيرية لها نفس الأثر المعنوي للكلمات استطاع الباحثون رصد هذه العلاقة من خلال هذه التقنية التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي، فالصورة التعبيرية تحمل نفس الأثر الشعوري للفظ أو الكلمة، كأنها مرادف للفظ.

بعد هذه الأمثلة التي ذكرناها آنفا نجد أننا أمام حالة جديدة أمام القضاء حيث الدليل هنا دليل لغوي فهل يعتد به قانونيًّا؟ يقول الدكتور عبد الرزاق السنهوري: «فالتعبير يكون له وجود فعلي بمجرَّد صدوره من صاحبه، ولكنَّه لا يكون له وجود قانوني إلاّ إذا وصل إلى عِلم مَن وُجِّه إليه فالعبرة في التعبير بوجوده القانوني؛ لأنَّ هذا الوجود وحدَه هو الذي تترتب عليه الآثار القانونية للتعبير. وهذا هو المعنى المقصود من إنتاج التعبير لأثره» (السنهوري، 2003).

يبقى في كل الأحوال على المحكمة أن تتحقق من وجود القصد الجنائي وراء إرسال هذه الرموز عند الجاني من عدمه. هذا يعني أنه إذا كانت الظروف التي تحيط بالقضية تدل على وجود نية إجرامية لدى الجاني، تقوم الجريمة، والعكس بالعكس، في هذا الصدد.

ولا شك في أن استخدام الرموز أو ما يعرف ب«الإيموجي» يقع تحت طائلة المسؤولية القانونية أيضاً، وفي حال استخدامها بهدف التجريح والقذف والسب أو احتوائها على أشكال وإشارات خارجة، ولها إيحاءات مسيئة، فإن لذلك تبعات قانونية، وتطبيقاً لذلك، فإن التحقيق في الجرائم الماسة بأمن الدولة من جهة الداخل قد ينصب على مجرد وضع علامة 👍 «لايك» على أي تعليق منشور على الفيسبوك. وقد تتم إدانة المتهم عن جريمة الترويج للإرهاب، وإن دفع المتهم بأن استخدام هذا الرمز التعبيري قد جاء عن طريق الخطأ. (عبد الظاهر، 2023).

المطلب الثاني: الرموز التعبيرية (Emojis) في خطة التشريعات العربية:

باستقراء تشريعات المعاملات المدنية في الدول العربية، حرص المشرع الجنائي في الدول العربية على إيراد بعض الأحكام واجبة التطبيق على الجرائم التعبيرية، والتي يدخل ضمنها استخدام الصور التعبيرية (Emojis)، والتي يجوز ارتكابها بواسطة الرموز. وهذه الأحكام تتعلق بما اصطلح على تسميته «الإشارة المعهودة عرفًا» في التعبير عن الإرادة. فعلى سبيل المثال:

في جمهورية مصر العربية، وطبقاً للمادة تسعين من القانون المدني، الصادر بالقانون رقم 131 لسنة 1948م، التعبير عن الإرادة يكون باللفظ وبالكتابة وبالإشارة المتداولة عرفا، كما يكون باتخاذ موقف لا تدع ظروف الحال شكا في دلالته على حقيقة المقصود. ويجوز أن يكون التعبير عن الإرادة ضمنيا، إذا لم ينص القانون أو يتفق الطرفان على أن يكون صريحا (عبد الظاهر، 2023)

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة، وطبقاً للمادة (132) من قانون المعاملات المدنية، الصادر بالقانون الاتحادي رقم (5) لسنة 1985م، «التعبير عن الإرادة يكون باللفظ أو بالكتابة ويجوز أن يكونا بصيغة الماضي كما يكونان بصيغة المضارع أو الأمر إذا أريد بهما الحال أو بالإشارة المعهودة عرفاً ولو من غير الأخرس أو بالمبادلة الفعلية الدالة على التراضي أو باتخاذ أي مسلك آخر لا تدع ظروف الحال شكاً في دلالته على التراضي». وتعليقاً على هذه المادة، أوردت المذكرة الإيضاحية لقانون المعاملات المدنية الإماراتي: «أخذ المشرع بما قال به جمهور الفقهاء من أن الأساس في صيغة العقد أن تكون دالة في عرف المتعاقدين على ارادتيهما إنشاء العقد دلالة على بينة غير محتملة لمعنى آخر كالمساومة أو العدة أو ما أشبه ذلك، يستوي بعد ذلك أن تكون باللفظ، أو بالكتابة، أو بالإشارة، أو بالفعل (عبد الظاهر، 2023)

وفي المملكة العربية السعودية، ووفقاً للمادة الثالثة والثلاثين من نظام المعاملات المدنية، الذي تمت الموافقة عليه بموجب المرسوم الملكي رقم (م/ 191) وتاريخ 1444/11/29هـ، «1 – يكون الإيجاب والقبول بكل ما يدل على الإرادة. 2 – يجوز أن يكون التعبير عن الإرادة باللفظ، أو بالكتابة، أو بالإشارة المفهومة، أو بالمعاطاة، وأن يكون صريحاً أو ضمنيّاً، وذلك ما لم تقتض النصوص النظامية أو الاتفاق أو طبيعة المعاملة خلاف ذلك» (عبد الظاهر، 2023).

وفي دولة الكويت، وطبقاً للمادة الرابعة والثلاثين من القانون المدني، الصادر بالمرسوم بقانون رقم 67 لسنة 1980م، «التعبير عن الإرادة يكون باللفظ، أو بالكتابة، أو بالإشارة الشائعة الاستعمال، أو بالمبادلة الفعلية الدالة على التراضي أو باتخاذ أي موقف آخر لا تدع ظروف الحال شكاً في دلالته على حقيقة المقصود منه، وذلك ما لم يتطلب القانون، في حالة خاصة حصول التعبير عن الإرادة على نحو معين. (عبد الظاهر، 2023).

وفي دولة قطر، ووفقاً للمادة الخامسة والستين من القانون المدني، الصادر بالقانون رقم (22) لسنة 2004م، «1 – التعبير عن الإرادة يكون باللفظ، أو بالكتابة، أو بالإشارة الشائعة الاستعمال، أو بالمبادلة الفعلية الدالة على التراضي، أو باتخاذ أي موقف آخر لا تدع ظروف الحال شكاً في دلالته على حقيقة المقصود منه. 2 – يجوز أن يكون التعبير عن الإرادة ضمنياً، ما لم يستلزم القانون أو الاتفاق أو طبيعة المعاملة أن يكون صريحاً». (عبد الظاهر، 2023)

وفي مملكة البحرين، وطبقاً للمادة الثانية والثلاثين من القانون

المدني، الصادر بالمرسوم بقانون رقم (19) لسنة 2001م، «التعبير عن الإرادة يكون باللفظ، أو بالكتابة، أو بالإشارة الشائعة الاستعمال، أو بالمبادلة الفعلية الدالة على التراضي أو باتخاذ موقف لا تدع ظروف الحال شكا في دلالته على حقيقة المقصود منه، وذلك ما لم يتطلب القانون في حالة خاصة حصول التعبير عن الإرادة على نحو معين. ويجوز أن يكون التعبير عن الإرادة ضمنيا، ما لم يستلزم القانون أو الاتفاق أو طبيعة المعاملة أن يكون صريحا (عبد الظاهر، 2023)

وفي سلطنة عمان، وطبقاً للمادة السبعين من قانون المعاملات المدنية، الصادر بالمرسوم السلطاني رقم 2013/29م، «التعبير عن الإرادة يكون بالكلام أو بالكتابة أو بالإشارة المتداولة عرفا أو باتخاذ موقف لا تدع ظروف الحال شكا في دلالته على حقيقة المقصود منه» (عبد الظاهر، 2023).

وفي المملكة المغربية، ينص الفصل 1-1-503 من مجموعة القانون الجنائي على أنه: «يعتبر مرتكبا لجريمة التحرش الجنسي ويعاقب بالحبس من شهر واحد إلى ستة أشهر، وغرامة من 2000 درهم إلى 10.000 درهم، أو إحدى هاتين العقوبتين، كل من أمعن في مضايقة الغير في الحالات منها، بواسطة رسائل مكتوبة أو هاتفية أو إلكترونية أو تسجيلات أو صور ذات طبيعة جنسية أو لأغراض جنسية''.، وينص الفصل 425 من مجموعة القانون الجنائي على أن من هدد بارتكاب جناية ضد شخص، وذلك عن طريق الكتابة أو الصور أو الرموز أو العلامات، يعاقب بالحبس من سنة إلى ثلاث سنوات وغرامة من مائتين إلى 500 درهم (بنصغير، 2020).

وهكذا باستقراء تشريعات المعاملات المدنية في الدول العربية، يبدو سائغًا القول إن المشرع يعتد بما اصطلح على تسميته «الإشارة المعهودة عُرفًا» في التعبير عن الإرادة. فعلى سبيل المثال، وفي جمهورية مصر العربية، وطبقاً للمادة التسعين من القانون المدني، الصادر بالقانون رقم 131 لسنة 1948م، التعبير عن الإرادة يكون باللفظ وبالكتابة وبالإشارة المتداولة عرفا، كما يكون باتخاذ موقف لا تدع ظروف الحال شكًّا في دلالته على حقيقة المقصود. ويجوز أن يكون التعبير عن الإرادة ضمنيا، إذا لم ينص القانون أو يتفق الطرفان على أن يكون صريحا (بنصغير، 2020).

الصور التعبيرية –Emojis – ونظرية أفعال الكلام

وعلى الرغم من أن هناك من ينظر لهذه الرموز على أنها لغة المشاعر التي تحاكي الإشارات غير اللفظية في الكلام إلا أن هناك من يرى معناها يتجاوز المواقف العاطفية، ويتغير بتغير السياق الاجتماعي وهوية الكاتب، وقام الباحثان دريسينر وهيرينغ باستخلاص مجموعة من المفاهيم من نظرية أفعال اللغة للدلالة على أن رموز الإيموجي التعبيرية هي مؤشرات على نيات ومقاصد المتحدث، وعلى القوة التعبيرية والإنجازية للملفوظات النصية المصاحبة. وقد حددا في هذا الصدد ثلاث وظائف لسانية كبرى لهذه الرموز التعبيرية، تشمل:

- الوظيفة العاطفية: حيث يُنظر إلى رموز الإيموجي بوصفها مؤشرات دالة على العاطفة، مرسومة مباشرة على تعابير الوجه، على سبيل المثال إضافة الوجه السعيد أو الحزين.
- الوظيفة غير العاطفية: حيث يتم تعيينها بشكل تواضعي واصطلاحي على تعابير الوجه، المزاح على سبيل المثال.
- الوظيفة الإنجازية: وهي الوظيفة التي لا تقترن بشكل متواضع ومتفق عليه مع التعبيرات الأساسية، (على سبيل المثال، فالوجه المبتسم يحد من الثرثرة وكثرة الكلام). (السلمي، 2022).

فلقد صار لرموز الإيموجي التعبيرية وظائف دلالية وتداولية، وقدرة لسانية، تستطيع ترجمة خطابها، والتأثير في متلقيها سلبًا، أو إيجابًا، أو حيادًا.

المبحث الثاني: علم اللغة القضائي والصور التعبيرية –Emojis–:

قدَّم (كوبوسوف) «Koposov» تعريفا شاملا ومفصلاً للسانيات الجنائية أو ما يعرف بـ»علم اللغة القضائي» الذي هو ترجمة للمصطلح الإنجليزي «Forensic Linguistics» فقال: هو العلم القائم على دراسة النصوص التحريرية والشفهية ذات الصلة بالجرائم والخلافات القانونية أو المسائل المتعلقة بإجراءات التقاضي أو ما يتعلق بلغة القانون، ومدى وضوحها، وكيفية إصلاحها وإتاحتها لفهم الأشخاص العاديين والمتخصصين على السواء» (Koposov, 2003).

ومن ضمن العلوم التي يعتمد عليها علم اللغة القضائي علم تحليل الخطاب (Discourse Analysis)، الذي يقوم بإظهار وظيفة كل جزء من الكلام المنطوق أو المكتوب من خلال الشّرح والتّفسير والتّأويل. وتستخدم فيه آليّات الهرمينوطيقا والسيمياء.

وفي هذا الصدد، يقول البروفيسور الألماني ريموند دروميل Raimund Drommel -وهو أحد أعلام علم اللغة القضائي- «...في كثير من الحالات، تكفي عينة من الأدلة اللغوية لفتح قضية جنائية ضد مشتبه به مثل ''لهجة شخصية'' أو استخدام المشتبه به لنوع من الكلمات والعبارات أو لتركيب لغوي معيّن، يتكرر لديه بصورة خاصة...» (أنطونيوس، 2019).

يدفعنا هذا التصريح إلى الاعتراف بقيمة الكلمات المنطوقة أو المكتوبة، فهي قادرة على التّأثير في عملية إدراك الأحداث ومعرفة هوية المشاركين فيها، وهذا ما يُفسر لماذا قد تفشل بعض القضايا الجنائية في تحقيق العدالة.

المطلب الأول: كيف تعامل علم اللغة القضائي مع الصور التعبيرية.

صارت الصور التعبيرية جزءًا من اهتمامات علم اللغة القضائي على اعتبار أنها تعبر عن مستخدمها في صورة نصية تحريرية، وتعتبر جزءا من السياق اللغوي المستخدم بين الناس،

وزاد من هذا الأمر ظهور بعض الحالات الجنائية التي كانت فيها الصور التعبيرية المحور الأساس للقضية، فغالبًا ما تلعب الرموز التعبيرية أدوارًا اجتماعية وتواصلية متميزة مقارنة بأشكال أخرى من اللغة المكتوبة. ربما يكون تطبيق الرموز التعبيرية لا يهم كثيرًا في المحادثة اليومية، ولكن عندما تُستخدم مثل هذه الرموز التعبيرية في الحياة اليومية كدليل أمام المحكمة، يصبح الوضع أكثر تعقيدًا؛ لأنه يثير قضايا التفسير الشائكة لكل من المحاكم والمحامين، مثل من يقوم بتفسيره، وكيفية تفسيره.

تفسير الصور التعبيرية –Emojis– وعلم اللغة القضائي

رغم أن الألفاظ والعبارات في الإطار القانوني تعتبر تقليديًّا ذات معنى مرجعي ذاتي ومنغلق على نفسه بغض النظر عن السياق، فهناك جدل واسع النطاق بأن التفسير القانوني ليس كذلك فهي ليست عملية فقهية بحتة، بل هي ممارسة اجتماعية وصناعة معنى في التفسير القانوني وهو مشروع للحوار الاجتماعي (Cheng and Sin 2008).

وتفسير الرموز التعبيرية، وخاصة في الأطر القانونية، يحتاج إلى خبراء لتقديم معلومات علمية، مثل المعلومات التقنية أو غيرها من المعلومات المتخصصة التي تحتاج لشهادة الخبراء؛ لما تمثله هذه المعلومة من أهمية للمحكمة، وهنا يبرز دور اللساني الجنائي كخبير يعتمد على أدواته اللغوية لتقديم تفسيرا للرمز أو الصورة التعبيرية –Emojis– محل الخلاف.

المعنى العادي والطبيعي للكلمات قد يكون هو المعنى الحرفي، أو قد يكون كذلك معنى ضمنيًّا أو مستدلًا غير مباشر؛ فتحديد المعنى يتطلب دعما من حقائق خارجية تتجاوز المعرفة العامة، وهذا يعني أن الكلمات تفسر عادة في معناها الطبيعي والعادي من المتلقي العادي دون أية مؤهلات عقلية زائدة، بخلاف المعنى العميق الذي يكتسب ملامحه وشخصيته من السياق الخارجي بل يحتاج لأكثر من المعرفة العادية، وهنا تأتي دور الخبرة في اكتشاف المعنى الحقيقي للكلمة، ومن هذا المنطلق، فإن تفسير الرموز التعبيرية، وخاصة في الأطر القانونية، يحتاج إلى خبراء لتقديم المعلومات التقنية أو غيرها من المعلومات المتخصصة فكلما كانت المعلومات موثوقة بشكل معقول ستساعد القائم بالتجربة بشكل كبير على فهم الأدلة أو تحديد الحقيقة في القضية، والشاهد الخبير مؤهل من خلال المعرفة أو المهارة أو الخبرة أو التدريب أو التعليم الذي يؤهله لمثل هذه الشهادة.

المطلب الثاني: دور الخبير اللغوي في قضايا الصور التعبيرية

يتمتع الشاهد الخبير بميزتين على الأقل مقارنة بالقاضي، وهيئة المحكمة:

أولا: ما يمتلكه من مؤهلات لغوية تؤهله لمعرفة دلالة هذه الصور التعبيرية، وما تعبر عنه من خلال السياق الذي وردت فيه.

ثانيا: معرفته وإلمامه بالأدوات والوسائل التي تساعده على اكتشاف الحقائق التي قد لا يستطيع القاضي أو هيئة المحكمة اكتشافها لغياب معرفتهم بهذه الأدوات (Cheng, others, 2020).

وتبرز أهمية الخبير اللغوي عندما يُقدّم الرمز التعبيري إلى المحكمة باعتباره طعنا أو غمزا للتشهير في بعض الحالات، حيث تُفسَّر مثل هذه الرموز التعبيرية على أنها مهينة، من وجهة نظر المتلقي. وعادةً ما يقوم مطور الرموز التعبيرية بتخصيص معنى أو دلالة عامة لاستخدام الرموز التعبيرية، وهو ما قد ينعكس في دليلهم لتطبيق الرموز التعبيرية. هذا الدليل في حد ذاته قد يكون وصفيًّا أو توجيهيًّا، لكن قد تُوظّف الصورة التعبيرية أو الرمز في سياق آخر يعطي دلالة مغايرة توحي بغير ما وضع له؛ وهنا يأتي دور الخبير اللغوي لبيان ذلك مستعينا بمؤهلاته اللغوية ليكون له الحكم الفصل في هذا الأمر (Rahimi and Riasati , 2011).

وحتى لو اتفقنا على أن الخبير اللغوي قد يكون له الكلمة الأخيرة في تفسير الرموز التعبيرية، ولكن في بعض الحالات قد لا تتفق التفسيرات دائمًا على ما يعنيه الرمز التعبيري بالضبط: ففي ورشة عمل بعنوان «قانون الرموز التعبيرية» التي استضافتها شركة المحاماة Bryan Cave، لم يتمكن المحامون الحاضرون حتى من الاتفاق على أن بدت الرموز التعبيرية «الوجه غير المستمتع» غير مستمتع (von Lindenberg, 2019).

عادةً ما يختلف استخدام الرموز التعبيرية حسب المنطقة أو البيئة التي تستخدم هذه الرموز والصور، وتستمد المعنى من سياقها الاجتماعي، ويمكنك بالتأكيد التحدث عن الرموز التعبيرية كظاهرة، ولكن فيما يتعلق بما يعنيه رمز تعبيري معين، فمن المحتمل أنك لن تذهب إلى اللغوي. بل الأجدى أن تذهب إلى شخص على دراية بهذا المجتمع والبيئة التي تستخدم هذه الصور التعبيرية.

وكما أُختُلف حول تفسير الصور التعبيرية نجد أيضا اختلافا في طريقة عرض الرموز التعبيرية عبر منصات استخدامها المختلفة على سبيل المثال iPhone من Apple وهاتف Google Nexus، وبالتالي سينعكس ذلك على تفسيرها (Miller et al, 2016)، وقد تتغير الرموز التعبيرية بمرور الوقت، فنفس الرمز التعبيري قد يختلف معناه عبر مراحله التاريخية المختلفة (Cheng, others, 2020).

كما أن التصوير المختلف للرموز التعبيرية عبر المنصات يشكل مشكلة في الأحكام القضائية. على سبيل المثال، اعتمادًا على نوع الهاتف الذي تستخدمه، فالرمز التعبيري «صرير الأسنان». قد يبدو مختلفًا كثيرًا. ونتيجة لتصميم الرموز التعبيرية بشكل مختلف عبر نماذج الهواتف الذكية، نجد أن الأشخاص قد يفسرون نفس الرموز التعبيرية بشكل مختلف، فمثلا، تُفسّر الرموز التعبيرية على نظام التشغيل IOS على أنها أكثر سلبية بكثير من نفس الرموز التعبيرية معروض على منصات أخرى (Cheng, others, 2020).

إن الطبيعة السيميائية للرموز والصور التعبيرية توفر مجالًا لتفسيرات مختلفة لنفس النص من مقاربات مختلفة، وفي مختلف السياقات الاجتماعية والثقافية والسياسية؛ ومن الضروري استيعاب السياقات المتغيرة لإعادة بناء التفسير المناسب للنص (Cheng, others, 2020).

وختاما، وبعد هذا العرض لدور علم اللغة القضائي في إيجاد تفسير، وتحديد معنى للصور التعبيرية المختلفة التي ترد في ثنايا خطاب لغوي ما، وتحديد ما إذا كان يحمل دلالة أو إشارة جنائية يُعاقَب عليه القانون، أم لا، اتضح لنا أهمية هذا الدور في تبرئة أو إدانة شخص ما؛ بناء على ما تقرر وفق أساس علمي دقيق، لا يخضع للهوى الشخصي أو التحيز ضد شخص ما.

النتائج:

- للصور التعبيرية (Emojis) وظائف دلالية وتداولية وقدرة لسانية، تستطيع ترجمة خطابها والتأثير في متلقيها سلبا أو إيجابا أو حيادا.
- الصور التعبيرية (Emojis) تخطت دلالتها الفعلية من الوصفية التقريرية لمشاعر وأحاسيس المستخدم إلى الإنجاز والإنشاء.
- الصور التعبيرية (Emojis) أصبح لها تأثيرها على مجالات الحياة المختلفة حتى وصلت مجال القضاء والقانون تعامل معها كوسيلة للتعبير عن الشخص الذي يستخدمها لها نفس الاعتبار القانوني المترتب على اللغة اللفظية العادية، ورتب عليها أحكامه في القضاء.
- – علم اللغة القضائي بأدواته له دور فاعل وضروري في تحليل الصور التعبيرية (Emojis) للوصول إلى تحديد معناها المقصود في داخل السياق اللغوي المستخدمة فيه.
- الشاهد اللغوي الخبير له دور مهم في الوصول إلى دلالة الصور التعبيرية (Emojis) وحكمه مؤثر في تكوين رأي المحكمة قبل إصدارها للأحكام القضائية.
- تفسير الصور التعبيرية (Emojis) ليس محل اتفاق بين المتخصصين نتيجة عوامل كثيرة منها، اختلاف تصميمها عبر المنصات المختلفة، والمجتمع المستخدمة فيها، وثقافة المستخدمين لها.
- ساحات المحاكم العربية تفتقر للخبير اللغوي المتخصص الذي يقطع بالحكم في تفسير مثل هذه الحالات القانونية، ولا سيما التي ترد فيها الصور التعبيرية كدليل جنائي.

التوصيات:

- – دراسة استخدامية الصور التعبيرية وتنوع دلالتها من خلال مدونة أو مكنز يجمع هذه الرسائل والنصوص من مصادرها المتنوعة، وإتاحته للدارسين.
- عمل قاموس أو معجم لحصر وبيان معاني هذه الصور التعبيرية والرموز، وإيراد أمثلة لتوضيح هذه المعاني مأخوذة من رسائل المستخدمين.
- عقد حلقات نقاشية مشتركة بين القانونيين واللغويين حول الأثر القانوني لاستخدام الصور التعبيرية والرموز في الكتابات، ولا سيما الرسمية منها.

المراجع:

آن روبول، جاك موشلار. (2003). التداولية اليوم: علم جديد في التواصل. ترجمة: سيف الدين دغفوس. دار الطليعة.

أنطونيوس نادر. (2019). اللسانيات الجنائية: تحقيق العدالة عن طريق اللغة. https://mana.net/linguistics/

أوزوالد ديكرو، جان ماري سشايفر. (2007). القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان. (ط2)،[ترجمة منذر عياشي]. المركز الثقافي العربي.

بريسي، عبد الله. (2020). سميائيات الأنساق البصرية في عصر الإنترنت رموز «الإيموجي» هل هي صيحة عابرة أم أنساق كتابة جديدة؟ *مجلة سيميائيات جامعة وهران*. 9(2). أوت.38-55.

جاب الله، رمزي. (2017). استخدام الإيموجي في مواقع الدردشة وأثره على اللغة العربية. المؤتمر الدولي للغة العربية والنص الأدبي 17جمادى الأولى 1438 هـ. جامعة الملك خالد، السعودية. المجلد الثاني.

جريدة الخليج، الرموز التعبيرية «الإيموجي» لغة تهدد العلاقات الاجتماعية، تحقيق: أمير السني، https://www.alkhaleej.ae/ تاريخ الاطلاع: 2سبتمبر 2023.

ختام، جواد. (2016). التداولية أصولها واتجاهاتها. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

خديجة زيتوني، وفاطمة الزهراء حدباوي. (2017). أثر استخدام الرموز التعبيرية في شبكات التواصل الاجتماعي على اللغة– الفيس بوك أنموذجًا –دراسة على عينة من شباب مدينة المسيلة.[رسالة ماجستير غير منشورة] المسيلة: جامعة محمد بوضياف. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علوم الإعلام والاتصال.

السلمي، عبد اللطيف مرزوق. (2022). الوظائف الدلالية لأنظمة التواصل البصري في عصر الإنترنت رموز الإيموجي التعبيرية نموذجا. المجلة العلمية لكلية الآداب جامعة أسيوط. (83). يوليو.159-188.

السنهوري، عبد الرزاق. (2003). الوسيط في شرح القانون المدني، تنقيح المستشار أحمد مدحت المراغي.

منشأة المعارف.

الشهري، نورة. (2023). صحيفة صدى السعودية، تاريخ الاطلاع 2فبراير 2024، https://slaati.com/.

شيباني، عبد القادر فهيم. (2018). المحادثة الرقمية ومنطق الأهواء بحث في سيميائيات الكتابة الأيقونية. *مجلة أرتيمون: الجزائر*. (4)، 153-165.

عبد الظاهر، أحمد. (2023). القانون والقضاء في عالم متغير.. الرموز التعبيرية. مقال منشور على موقع نقابة المحامين المصرية. تاريخ الاطلاع: 3 سبتمبر 2023.https://egyls.com/.

العنزي، فيصل. (2020). واقع استخدام الرموز التعبيرية في البيئة الإعلامية الرقمية، دراسة استشرافية جامعة الملك سعود. *مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث الإعلام وتكنولوجيا الاتصال*. (7). ص:185-210. يوليو 2021 م.

عيشة، عبد الكريم. (2019). إشكالية هوية اللغة في ظل الفضاءات الاتصالية الجديدة: قراءة في لغة الإيموجي. *مجلة التمكين*. (12)،180-202.

غرابي، عبد السلام، وبراردي، نعيمة. (2020). الرمز التصويري من الحقبة الهيروغليفية إلى عصر الإيموجي، اختلاف اللغة أم انحدار التواصل.

الكبيسي، أحمد عبيد. (2009). الأحوال الشخصية في الفقه والقضاء والقانون. شركة العاتك لصناعة الكتاب.

ماري آن بافو، جورج سرفاتي. (2012). النظريات اللسانية الكبرى،[ترجمة محمد الراضي]. المنظمة العربية للترجمة. بيروت.

هيئة التحرير. (2019). إيموجي عندما لا تكفي الكلمات، مجلة فكر: مركز العبيكان للأبحاث والنشر. العدد 24.

Aisha, Abdel Karim. (2019 AD). The Problem of Language Identity in Light of the New Communication Spaces: A Reading of the Emoji Language. (in Arabic) Blogging Magazine. Issue 12.P:180202-.

Al-Sulami, Abdel-Latif Marzouk. (2022). Semantic Functions of Visual Communication Systems in the Internet Age. Emoji Expressive Symbols as a Model. (in Arabic) *Scientific Journal of the Faculty of Arts, Assiut University.* Issue: 83. July.P:159188-.

Brissi, Abdullah. (2020 AD) Semiotics of Visual Styles in the Internet Age "Emoji" Symbols: Are They a Passing Fad or New Writing Styles? .(in Arabic) *Oran University Semiotics Journal.* Issue 2. Volume 9. August.P:3855-.

Cheng, Le, King Kui Sin, and Winnie Cheng. (2020). "Legal Translation: A Sociosemiotic Approach." Semiotica 200: 165–184.

Danesi, M. (2017). The semiotic of emoji: the rise of visual language in the age of the internet, Media and Communication. 5(4). 7875-.

Danesi, M. (2021). The Law and! Emojis: Emoji Forensics, Int J Semiot Law (2021) 34:1117–1139.

Editorial Board. (2019). Emoji When Words Are Not Enough. (in Arabic) Fikr Magazine: Obeikan Research and Publishing Center. Issue: 24.

Goldman, Eric. (2017). "Surveying the Law of Emojis." Santa Clara University Legal Studies Research Paper. May 1. 8–17. https://ssrn.com/abstract=2961060.

Khadija Zitouni, and Fatima Zahraa Hadbawi. (2017 AD). The impact of the use of emojis in social media networks on language - Facebook - as a model - a study on a sample of youth from the city of M'sila - (in Arabic) unpublished master's thesis M'sila: Mohamed Boudiaf University. Faculty of Humanities and Social Sciences Department of Media and Communication Sciences.

Koposov, Y. (2003)." Forming the Database of Verbal Equivalents of Emotional state "Fear "XIII Session of Russia Acoustic Society.

Mathews, S., Botwin, C., & Lee, S.-E. (2017). Fashion Brands Use of Emojis on Twitter: An Exploratory Study. doi: 1031274. /itaa_proceedings-.

Miller, Hannah, Jacob Thebault-Spieker, Shuo Chang, Isaac Johnson, Loren Terveen, and Brent Hecht. (2016). "'Blissfully Happy' or 'Ready to Fight': Varying Interpretations of Emoji." In Proceedings of Eleventh International AAAI Conference on Web and social media. edited by Carol Hamilton. 152–161. Palo Alto, CA: The AAAI Press.

Rahimi, Forough, and Mohammad Javad Riasati. (2011). "Critical Discourse Analysis: Scrutinizing Ideologically driven Discourses." *International Journal of Humanities and Social Science 1* (16): 107–112.

Shibani, Abdel Qader Fahim. (2018). Digital Conversation and the Logic of Desires, Research into the Semiotics of Iconic Writing. (in Arabic) Iconat Magazine: Algeria, Issue: 4.

von Lindenberg, Trento. (2019). "Courts are Unprepared for the Appearance of Emojis in Cases." The Tartan. February 24. http://thetartan.org /201925/2// SciTech/emoji-court.

Zhang, A. (2020). On the Popularity of Emoticons. English Language Teaching and Linguistics Studies, 2(2). doi: 10.22158/eltls. v2n2.

الزمنية وتجليات الذات: قراءة في شعر البردوني

temporality and self-revelation a study of the poetry of El-Bardoni.

د. محمد بن مشخص المطيري

أستاذ الأدب والنقد المساعد، قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة المجمعة
ORCID: 0009-0008-4831-4873

Dr. Mohammed Mashkhas Almutairi

Assistant Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language,
Faculty of Education, Majmaah University

(قدم للنشر 2024/01/29، وقبل للنشر في 2024/03/25)

المستخلص

يشير هذا البحث الموسوم بـ (الزمنية وتجليات الذات: قراءة في شعر البردوني) إلى الكشف عن تجلي هذه الذات في زمنها وزمن الآخرين، من خلال العتبات الشعرية مرورًا بالنص الشعري، من خلال المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقف مع النص من جوانبه المختلفة، ليكشف عن هذه العلاقة في أبرز تصوراتها، الذاتية، والمرجعية...، وأبرز وسائلها من بنية دلالية، وأسلوبية، ورمزية...، وقد اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى: مقدمة، فتمهيد؛ أشرت في التمهيد إلى مفهوم الزمن، فمفهوم الذات، ثم ذات الشاعر، ومبحثين: المبحث الأول: الزمن خارج الذات، وضّح فيه البحث مفهوم هذا المبحث، وتحدثت فيه عن موقف هذه الذات من زمن غيرها، محاولًا الكشف عن أبرز تصورات هذه الذات لذلك الزمن. وفي المبحث الثاني: الزمن داخل الذات، تحدث فيه البحث عن الزمن الذاتي، أثره وتأثيره، ودلالات ذلك على الذات، كل ذلك في المبحثين؛ من خلال النص الشعري وعتباته. ثم جاءت الخاتمة، فخرجتْ بتصور عن هذا البحث، لتوضّح فيه الرؤية، ثم بعض النتائج منه، وقد خُتم البحث بمصادره ومراجعه.

الكلمات المفتاحية: الشعر، الذات، الزمن، البردوني، تجليات.

Abstract

This research entitled “temporality and self revelation a study of the poetry of El Bardoni, shows up the manifestation of this self in its era and in the era of others through poetic entries, passing by the poetic text and using the descriptive analytical method which stands by the text from its different sides so as to reveal this relationship in its supreme subjective and referential perceptions, and its most important means including semantic, stylistic and symbolic structure. Such type of research required its devision, first into an introduction and a preface. In the preface, I pointed to the meaning of time, self and poet. And into two studies, the first is time outside the self, in which I explained the meaning of this study, and explained the attitude of this self towards the time of others, trying to reveal the most important conceptions of this self about time. As for the second study, I talked about the subjective time, its trace and its impact, and its connotations depending on the poetic text and its entries. As for conclusion, I ended with a conception about the study in which I explained my point of view with some results from the study all together with its resources and references.

Keywords: Poetry, Self, Time, El Bardoni, Manifestations.

المقدمة:

اللغة –في مستوياتها المختلفة– هي التي تنقل لنا التصور عن ذواتنا بشكل تراتبي، فالفكرة الذهنية تتصارع مع ذواتنا بداية، فتأتي اللغة بخطابها اللغوي؛ فتنتج لنا الدلالات التي نكشف بها عن مكنونات هذه الذات، من خلال التخاطب مع الآخرين، فيشاركنا المتلقي هذا التواصل اللغوي، فاللغة كائن حيّ، والزمن هو الإنسان، والإنسان ليس إلا زمنا، نحس بآثاره في ذواتنا وفي الكائنات من حولنا، ومن هنا فالأثر والتأثير، تبادلي المفهوم، فنحن نحس بالزمن، وهو يؤثر فينا، ويصارع ذواتنا من ثوانيه إلى دقائقه إلى مختلف أوقاته، مِنْ هنا جاءت فكرة هذا البحث، كيف تتجلى الذات في الزمن؟، أما لماذا ذات البردوني؟ فدراسة نصوص هذا الشاعر بحاجة إلى تأمل؛ فنصه الشعري يحمل دلالات الشحن والعمق، التي تحلق في فضاء الدلالات، ومنها الدلالة الزمنية، فذات الشاعر محترقة زمنيا، وغربة ذاته الزمنية متجلية في شعريته، كما أن الشعرية ليست تعبيرا عن واقع الشاعر بقدر ماهي إطار يحمل في رؤيته فنية تتعدد في دلالاتها، وبمختلف التجلّيات، ولذلك جاء هذا البحث ليحاول الكشف عن هذه العلاقة؛ ليس بحثا إحصائيا لكل الدلالات بقدر ما هو محاولة للكشف عن وجود علائق التوتر بين الذات وبين زمنها في ضوء التجربتين الواقعية والشعرية. وقد تكّون البحث من مقدمة، فتمهيد، ثم مبحثين: المبحث الأول: الزمن خارج الذات: بحثت فيه موقف هذه الذات من زمن الآخرين، من خلال تأمل النص الشعري، بداية مِنْ عتباته: عنوان ديوان، عنوان نص، دلالات لفظية وسياقية...، مبينًا معالجة هذه الذات للمشهد الزمني بدلالاتها المتعددة، وفي المبحث الثاني: الزمن داخل الذات: تحدث فيه البحث عن الزمن الذاتي، بالطريقة ذاتها من خلال تأمل النص الشعري من جميع جوانبه. مبينًا علاقة الذات مع هذا الزمن؛ وكيف يتشكّل في تصورات الذات؟، مشيرًا إلى وسائل التخفيف مِنْ حِدة هذا الزمن، التي تتخذها الذات في الشعرية. ثم جاءت الخاتمة — بعد ذلك –بنتائجها، ليختم البحث بمصادره ومراجعه.

وبالنظر عن الموضوع من زاوية الدراسات السابقة بهذا المفهوم، فلم أجد شيئا، هناك دراسات مختلفة في مفهومها عن هذا البحث، وهي دراسات عن الشاعر وشعره، ومكانته الأدبية...، ولكنني أشير إليها هنا، ومنها: (الزمن في الصورة الشعرية: دراسة لسانية في شعر البردوني). للمؤلف: عبد العزيز الزراعي، وقد طبعت هذه الدراسة في كتاب، توزيع دار الانتشار العربي، 2019م. وهي تتناول بنية الزمن اللغوية، وتنظر للزمن في الصورة الشعرية من منظور لساني لغوي. ومنها: (شعر البردوني: دراسة أسلوبية)، لسعيد الجريري، وقد طبعت هذه الدراسة في كتاب، دار حضرموت للدراسات والنشر، 2004م. ومنها: (شعر البردوني)، لمحمد القضاة، نشر: لمؤسسة العربية للدراسات والنشر،1997م. ومنها (شعر عبد الله البردوني: دراسة موضوعية وفنية)، لعبد الرحمن عرفان، وهي (رسالة ماجستير)، كلية الآداب، جامعة بغداد، عام 1989م. ومنها: (البردوني ناقدًا)، لحيدر بن محمد غيلان، وهي (رسالة ماجستير)، كلية الآداب، جامعة المستنصرية، عام 2000م. وهناك دراسة اطلعتُ عليها بعد الانتهاء من هذا البحث، أشير إليها هنا، وهي (التشكيل الفني لحركة الزمن وبنائه في شعر البردوني)، د. ياسر العامري. وهو بحث يركز على حضور الزمن في شعر البردوني وحركته واتجاهها، في مجلة الآداب، العدد السابع، 2018م. وغيرها من الدراسات التي تناولت الشاعر وشعره. وكما ذكرتُ في تصور هذا البحث ومنطلقاته؛ فهو ينطلق من تجلي الذات في الزمن: الدلالات والأثر المرجعي والواقعي، من خلال النصوص الشعرية، معتمدًا المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث، وهو منهج تراتبي؛ فالوصف يؤدي إلى التحليل؛ والتحليل يساعد في تصور البناء النصي من جميع جوانبه، ليفسر الدلالات الكلية أو جزئياتها، التي سينتج عنها هذا البحث في نهايته. ولا حدود فاصلة دقيقة بين المناهج؛ فيستفاد من المناهج الأخرى.

أشير هنا إلى أن البحث يقتضي دواعي، تحاول النظر إلى النص من جوانب متعددة؛ لتثير بعض التساؤلات، التي تفتح أبواب البحث في موضوعات مقاربة، كما أن مما يستدعيه البحث، أن هذه الذات تتقاطع مع ذوات أخرى لتشاركها، مما يبعث قيمة لهذه الذات في نصوصها الشعرية، إضافة إلى التأمل في النصوص؛ لشاعر استطاعت أن تتمكن منه عوالمه الذاتية لتتجلى في نصوصه الشعرية، فتصبح الذات الجزئية ذاتا كلية/جمعية، لتصل إلى تفسير المشتركات، فيشارك المتلقي في التفسير والقراءة، ومِنْ هنا يحيا النص الشعري زمنًا متعددًا. تتحقق الأهداف من البحث على مستويات: أهداف عامة على مستوى اللغة؛ من خلال قراءة اللغة الشعرية، والنظر في مستوياتها، وطرق تعبير المتكلمين عن مقاصدهم من خلال الإفصاح اللغوي عما يريدون. أهداف على مستوى المسار الخاص: تتمايز فيه رؤية شاعر عن غيره من دراسة نصوصه الشعرية، فتأتي الرؤية النقدية لتكشف عن تنوع المبدعين. أهداف على مستوى النتائج: تساهم في نشاط البحث، وحركته وتطوره، من خلال تعدد الدراسات من زوايا متعددة، ضمن تصورات قراءة الخطاب الشعري برؤية نقدية حديثة.

التمهيد:

أ– مفهوم الزمن:

إن الزمن هو الإنسان، والإنسان ليس إلا زمنا يعيشه على مختلف المستويات، وهو يحس بآثاره وتجلياته في ذاته وفي مَنْ حوله، بل هو الذي يحمل أمله ويأسه، فهو الكيان الموجود الفاني (الخولي، 1989)، ولعل ثقافة المفاهيم لدى العرب؛ بأن للزمن قوته التي لا تُقهر في سطوتها على الحياة والإنسان؛ جعلت من الذات تتبنّى موقف التعالي على هذا الزمن؛ لعلها تتغلب على سطوته، ولما لم تستطع وجدنا أشد الوصف لهذا الزمن (وما يهلكنا إلا الدهر) (الجاثية: 24). تتعدد مفهومية الزمن من زمن موضوعي فيزيائي له معطياته ونواميسه إلى زمن ذاتي يُنظر إليه من خلال علاقته بالذات، بل قد تتحول الدلالة هنا من المفهومية الزمنية إلى الارتباط الوثيق بالذات، فتتخلى الذات عن زمنها، فيتلاشى الزمن مفتقدًا

دلالته، ولعل هذا ما أشار إليه (باشلار)، يبدو زمن الأنا يسير بسرعة أكبر من سرعة زمن العالم، وتارة أخرى يبدو زمن الأنا متأخرا عن زمن العالم، ولعله بهذه الإشارة يعمّق حديثة حول التمظهر النفسي للزمن، وما يحيل عليه من مرجعية، مثل: الذاكرة والتوقع...، (باشلار، 1982). وقد بقي مفهوم الزمن متأرجحا بين الذاتية وبين الموضوعية في الفلسفات المختلفة، ومن هنا كانت النظرة إلى الزمن "في مستويين اثنين: الأول: يتعلق بالزمن التعاقبي الذي نضع عليه القياسات المختلفة، ونعرفه بمصطلحاته. والثاني: الزمن الداخلي الذي نشعر به، وهو يتغير بتغير الحالات الشعورية" (الصديقي، 1995، ص. 31).

فالزمن يتشكل بتشكل الذات، وهو زمن تصنعه الذات الشاعرة، وتحدده من خلال علاقتها الذاتية بداية ثم بما يحيط بها، وهذا الفضاء الزمني يتداخل مع العمل الإبداعي؛ ليكشف لنا عن ذات هذا المبدع، بألفاظ دالة على طبيعة هذا الزمن، وتداخلاته وأبعاده من الطول والقصر والرغبة والرهبة...، فتصبح هذه الذات تشكل لنا معالجة لزمنها بطريقتها، فتتأسس مفهومية جديدة في الشعرية الخاصة، وهنا نتحسس هذا الزمن من خلال هذه الذات. وقد ينظر إلى الزمن بتقسيماته الثلاثة: الماضي والحاضر والمستقبل، وهي لا تدل على حقيقة الزمن؛ فهي دلالات تواصلية بين الذات وبين الزمن، (بركة،2014). نقيسها بدلالات الوعي بهذا الزمن من خلال الذكريات الماضوية أو الحلم المستقبلي أو اللحظة، فنتبين الزمن من خلال علاقته بالإحساس البشري، وهو ما يحاول البحث هنا استقراءه من المتخيّل الشعري، الذي يندرج فيه اللفظ الصريح أو الدلالة السياقية مع قابلية التأويل على دلالات متعددة.

ب– مفهوم الذات

لن نستطيع أن نخرج بمقاربة مفهومية نعرّف فيها الذات دون أن نتحسس الدلالات الذاتية الشعرية التي نحاول من خلالها الكشف عن كينونة هذا المبدع، لكن ثمةَ من يرى أن الذات الشاعرة متمايزة عن ذات الشاعر، فالذات الشاعرة "ذات عرضية، حادثة متموضعة في الحالة أو في الزمن، أي متحولة عن ذات الشاعر الماهوية ومتجاوزة لها في آن واحد" (الحميري، 1999، ص. 13). إذن هي ذات عرضية متموضعة في لحظة زمنية/ زمن الكتابة، فالتجاوز هنا لذات الشاعر قبل زمن النص وبعده، ومنه يتضح الارتباط الذاتي داخل النص الشعري، فتشكل الذات المبدعة وضعها الخارجي من خلال عالمها الشعري، وهنا دور اللغة التي تعيد صياغة علاقة الذات مع عالمها الواقعي، بما يحقق لها الحلم التواصلي مع المرجعية الواقعية لذات الشاعر والذوات الأخرى، ندرك هنا أن الذات الشاعرة في النص مشحونة بحمولات دلالية كثيفة، كما في بعض نصوص البردوني: لحظة تاريخية، فكرة مرجعية، ذات جريحة، قد تكون مضمرة في النص، لكنها تتحرك في سياقات النص الفني، هذا ما أفهمه من خلال تعريف الحميري، ولا يفرّق بنيس بين الذات الكاتبة والذات الشاعرة، فالذات الكاتبة تدخل فيها الذات الشاعرة، (بنيس، 1994)، فهي ذات لها القدرة الإبداعية على التجلي في عوالم الفضاء الشعري.

وأشعر أن لحظة الإبداع هي المقاربة التي تصل بنا إلى تجاوز التفريق بين الذات الكاتبة والذات الشاعرة، فتتشارك التفاعلات الخارجية مع الداخلية، لتتجلى الذات في النص في إطارات متعددة؛ فردية/ جماعية/ موضوعية/ ذاتية/ إنسانية...، لكن ارتباطها باللحظة الزمنية/ لحظة الكتابة، أقرب إلى التموضع والحدوث، فهي ذات تفاعلية برؤية مختلفة عن التصور القبلي أو البعدي لذات الشاعر.

ج _ ذات الشاعر البردوني:

ولد الشاعر: عبد الله بن صالح بن عبد الله بن حسن البردوني في قرية (البردّون)، عام 1348هـ/ 1929م، وقيل: 1930م، بناء على بعض الأحداث التاريخية، وقد قال البردوني عن نشأته: "نشأتُ في قرية (البردّون)، وهي قرية شاعرية الهواء، ذهبية الأصائل والأسحار، يطل عليها جبلان شاهقان مكللان بالعشب، ولهذه القرية في نفس الشاعر ذكريات وذكريات...، (البردوني، 2009، ص.55).

أصيب البردوني بمرض (الجدري)، وهو في الخامسة أو السادسة من عمره، وتشير المصادر إلى أنه لم يولد كفيفا، وإنما فقد بصره من إحدى عينيه، وكانت عينه الأخرى فيها بصيص من الرؤية، فإذا استيقظ من النوم صباحا، رأى دخول الضوء إلى الغرفة، كما أنه يشعر بضوء السراج، إذا وجد في المكان سراج، لكنه سرعان ما ذهب عنه هذا البصيص حتى فقد بصره (المقري، 2000، ص.6). عاش الشاعر حياة صعبة في تفاصيلها، فهناك محطات زمنية في حياته، فقد رحلتْ أمه عام 1958م، ثم زوجته الأولى، عام 1974م، ثم رُفع ظل أبيه، عام 1988م، وقد أشار المقالح إلى أن الشاعر عاش أياما مليئة بالسواد المادي والروحي والنفسي، ولكنه مع ذلك تجاوز هذا الحاجز بحثا ورغبة في معرفة كل شيء (البردوني: 2009، ص. 34). عاش البردوني، (71عاما)، اندمجت ذاته مع ذوات الآخرين، فعاش الذات الجمعية في أوج تجلياتها، فهو يحمل هموم ذواتهم وآمالهم، ويستبدل بعينيه الكلمة التي تخاطب وجدانهم، لتشرق في ذاته حقيقة الإبصار، اختزل البردوني تصورات الزمن في تجاربه المتعددة، من خلال نصوصه الشعرية، التي شهدت على تجربته المعرفية والتراثية واللغوية والذاتية، وقد صوّرت قصائده هذه التجربة. رحل الشاعر البردوني بعد معاناة مع المرض، في عام (1999م)، وترك نتاجًا أدبيًا مخلدًا اسمه من أبرز شعراء العربية في هذا العصر، ولمكانة الشاعر الشعرية، ينظر: (إسماعيل، 1999)، (المقالح، 1983 ؛ القضاة، 1997).

المبحث الأول: الزمن خارج الذات

تحاول هذه القراءة محاورة النص/ القصيدة من مدخلين؛ وهما العنوان إذا كان دالا على الزمن، كيف نقرأ تجلي الذات، من خلال هذه العنوانات الدالة على الزمن؟ ثم الجملة الشعرية

الدالة على الذات، وعلاقتها بالزمن في البنية الكلية للنص. والعلاقة بين الذات وبين الزمن في القصيدة الشعرية علاقة ارتباط وتكاشف، فتكشف الذات عن مكنوناتها وأحاسيسها من خلال هذه العلاقة؛ التي هي علاقة ذات إشكالية، حتى وإن كان يُنظر إلى الزمن في النص الشعري معطى ذاتيا.

والعنوان يثير القارئ؛ ليتفاعل معه بطرق شتى من حيث التأويل والقراءة والمرجعية، وهو العتبة التي تمهد لدلالات النص، وتكشف عن أسراره، وبخاصة عندما يكون العنوان " يحمل كفاءة شعرية " (قطوس، 2002، ص. 58). وعندما ننظر في النصوص التي تشير إلى العلاقة بين الزمنية وبين الذات في قصائد الشاعر، نجد هذا التوزع:

أولا: دواوين عُنونت بالزمنية

في المجموعة الشعرية الأولى: (الأعمال الشعرية، 6-1/1). أشير هنا إلى أن هذه الدواوين، أخذت عنواناتها من ضمن القصائد المذكورة فيها، فجاء عنوان الديوان حاملا لعنوان القصيدة التي تضمنها:

1– ديوان في طريق الفجر:

هذا الديوان بلغت قصائده (53 قصيدة) (البردوني، 2009، ص.207) جلّها عن الزمنية وعلاقتها بالذات، بعنوانات صريحة، مثل: (بين ليل وفجر)، (ليلة)، وهناك قصائد في هذا الديوان بعناوين متفرقة لا تخلو في مضمونها من الإشارة إلى الزمنية.

2 – ديوان مدينة الغد:

وهذا العنوان تتضح فيه (الزمكانية)، وبلغت قصائده، (44 قصيدة)، (البردوني، 2009، ص. 415). وقد تنوعت قصائده بينهما في إشارة إلى أثر الزمنية، وعلاقتها بالذات.

3–ديوان السفر إلى الأيام الخضر:

وهذا الديوان الذي تُكني به الذات عن الرحلة الزمنية في إيحاء إلى الأمل والحلم؛ لا يعكس التصور الذاتي الذي يغلب على شعريته، وقد بلغت قصائده، (24 قصيدة)، (البردوني، 2009، ص. 612). تنوعت قصائد هذا الديوان بين التصريح والإشارة.

4–ديوان وجوه دخانية في مرايا الليل:

وهذا الديوان الذي تميز في عنوانه بالرمزية، بلغت قصائده، (26 قصيدة)، (البردوني، 2009، ص.697)، غلب على قصائده الغربة الزمانية، –كما ستأتي الإشارة إلى ذلك– هذه الدواوين في المجموعة الشعرية الأولى، وهي عناوين دلت على أن الزمن جزء من الفن الشعري، لدى الشاعر منذ بدايات شعره، تتجلى هذه الأهمية من عنونة ديوان بزمن، إشارة إلى نظرية التلقي، التي ستأخذ القارئ، بعد قراءة هذا العنوان إلى الزمنية والذات، من خلال النص الشعري المقروء، فيربط القارئ بين هذه العتبة/ العنوان، وبين محتوى النص، أشير هنا إلى أن هناك قصائد مبثوثة تتحدث عن الزمنية والذات في بقية قصائد الديوان، دون الإشارة إليها في العنوان، وهذا يجلي أن أيام البردوني جزء من شعره، وأن تجربته الزمنية يعجز شعره عن حملها؛ فتوزعت بهذه الصورة.

ثانيا: دواوين عُنونت بالزمنية:

في المجموعة الشعرية الثانية: (الأعمال الشعرية، 7-2/12).

1– ديوان زمان بلا نوعية.

وهذا العنوان الذي يشير إلى العدمية، بلغت قصائده، 28قصيدة)، (البردوني، 2009، ص. 791). تنوعت أبياتها بين الزمنية الذاتية والتشاركية.

2– ديوان جواب العصور.

وهذا الديوان بلغت قصائده، (27 قصيدة)، وكما ذكرت عند الحديث عن المجموعة الأولى، هناك قصائد كثيرة في المجموعة الثانية عن الزمنية وعلاقتها بالذات، لم تتخذ عنوانا عن الزمنية، أشير هنا إلى أن عناوين قصائد المجموعة الثانية غلب عليها –فيما يبدو– الرمز والغموض؛ أكثر من قصائد المجموعة الأولى، (القصائد التي تتحدث عن الزمنية وتجليات الذات دون النظر إلى عنونة الديوان). مثال: ديوان: (ترجمة رمليّة لأعراس الغبار)، (البردوني، 2009، ص. 905). فنلحظ هنا عدم الإشارة إلى الزمنية في عنوان الديوان، لكن وردت بعض القصائد التي تشير إلى ذلك، مثل: (ليلة من طراز هذا الزمان) (البردوني، 2009، ص. 976). وهذا من باب التمثيل لا الحصر، فالنص الشعري البردوني الزمني حاضر في النص الشعري، من عناوين دواوينه وصولا إلى البيت الشعري في مختلف قصائده المتنوعة في الديوان. ولعل نظرة لبعض عنوانات الشاعر تكشف لنا عن بعض الدلالات، التي توزّعت بين هذه المفهومات:

1–الذات والزمن المستعاد / الماضي: وقد غلب على هذه العنوانات التصريح والتحديد، مثل: (الأمس) (البردوني، 2009، ص.592)، (إلى عام 71م)، (البردوني، 2009، ص. 590) (فجر النبوة) (البردوني، 2009، ص. 150). والتناول هنا للتمثيل من ناحية العنوان، وقد تأتي الجملة الشعرية بعد ذلك لتوضيح الدلالة التي قد تكون غير مقصودة –أحيانا– من العنوان، بل لدلالات أكثر عمقا وتأملا.

2– الذات والزمن التعاقبي / الخطّي، وهو الزمن المحكوم بقانون التتابع أو التعاقب في الحدوث، مثل: تتابع الليل والنهار، والذات قد تتجاوز هذا المفهوم إلى مفهوم في إطار محدد، تتضح فيه قيمة الإحساس بالزمن، ومن عناوين هذا المفهوم: (ليل وفجر)، (البردوني، 2009، ص. 298). (كل نهار)، (البردوني، 2009، ص. 500)، (ليلة خائف) (البردوني، 2009، ص. 503) (فصل من تاريخ الصبح)، (البردوني، 2009، ص. 1103).

3–الذات والزمن الحلم/ المنشود، ولعل هذا المفهوم يقوم على الامتداد والتصور الأفقي، الذي ليس له نهاية، متجاوزا بذلك الزمن المستقبل، كما أنه يتمظهر بالبعد الذهني –غالبا– ويمتزج بما

يخفف من سرابه وعدم وقوعه، مثل: مفاهيم الطبيعة والفضاء، ومن هذه العناوين: (الحلم والزمان)، (البردوني، 2009، ص. 562)، (ميلاد الربيع)، (البردوني، 2009، ص.171)، (للشوق زمان آخر)، (البردوني، 2009، ص. 1044).

4–الذات والزمن الطبيعي/ الفيزيائي، وقد غلب على هذه العنوانات، الوضوح ومشاركة الآخرين، ومن هذه العناوين: (يوم العلم)، (البردوني، 2009، ص.351)، (ساعة نقاش)، (البردوني، 2009، ص. 613) ، (هدايا تشرين)، (البردوني، 2009، ص.859).

5–الذات والزمن التأملي/ التأويلي، وفي هذه العنوانات يفتح الزمن التأويلي العنوان على تفسيرات متعددة؛ ثقافية ومعرفية وتفاعل ذهني...، وتُقرأ فيه علاقة الذات بالآخر، وبخاصة إذا تصورنا تحولية الزمن التأويلي، وتغير بعض الدوّال، فيترتب على هذا المفهوم تغير بعض المفاهيم الثقافية والسلوكية. ومن هذه العناوين: (عام بلا رقم)، (البردوني، 2009، ص. 974)، (كف النهر الزمني). (البردوني، 2009، ص. 990)، (زمان للصمت)، (البردوني، 2009، ص. 1116)، (آخر الصمت)، (البردوني، 2009، ص. 1141)، (زمان بلا نوعية)، (البردوني، 2009، ص.839)، (بيت في آخر الليل)، (البردوني، 2009، ص. 1213). وقد كثر العنوان التأويلي، وتجلت فيه الذات؛ لتكشف لنا أهمية الزمن الذي تحاول الذات تجاوز سطوته من خلال هذا العنوان، لتتجلى التفاصيل بعد ذلك في قراءة النص بمشاركة القارئ.

والزمن خارج الذات: هو زمن غير هذه الذات من الذوات الأخرى والمعالم، كيف تقف منه هذه الذات؟ فالزمن الذاتي؛ الذات جزء منه، تتجلى فيه الأحاسيس والمعاناة في أوضح تجلياتها، بينما الزمن خارج الذات؛ الذات مشاركة فيه –وإن وجد فيه الإحساس– إلا أنها مشاركة عقلية مراقبة وواصفة متخذة – غالبًا– موقفًا معينًا، فتشارك الذات هنا زمن غيرها من خلال المعطيات التشاركية، يصف الشاعر زمن الجائعين في قصيدته ''ليالي الجائعين'' (البردوني، 2009، ص.89) بقوله:

نامتْ ونام الليل فوق سكونها

وتغلّفتْ بالصمت والظلماء

فزمن الذوات هنا ارتبط بمفهومية الليل، بكل دلالاتها، لتتجلى معاناة الجوع التي وصفتها الذات برؤية عدم توافق مع واقعية هذا الزمن / زمن الآخرين، وقد استطاع الشاعر أن يجسد معاناة الآخرين عن طريق الإبطاء الزمني، في قوله في قصيدة أخرى:

كئيبٌ بطيءُ الخطى مُؤلَمُ

يسيرُ إلى حيث لا يَعلمُ

(البردوني، 2009، ص. 133).

ثم يعرض لأنواع متعددة من هذه الذوات، وكأنه يحشد كل الأزمنة الذاتية، لهذه الذوات؛ ليبين صراعها مع الزمن، يقول:

تساهره أعين الساهرين

وتقتات أحلامه النَّوَّمُ

ويشكو إلى جوّه عاشقٌ

ويشدو على صمته ملهَمُ

(البردوني، 2009، ص.134)، فالذات هنا/ ذات الآخرين تعيد تشكيل أزمنتها بتعدد النفوس، ''فالزمن؛ يتعدد بتعدد الإدراك والنفوس...'' (شاهين، 1980، ص. 213). لنقف على دلالات متعددة، تكشف لنا عن سلسلة من المواقف المتباينة. وقد استطاعت الذات الشاعرة أن تجسد لنا من خلال هذه اللغة الواصفة، أثر هذه الأزمنة المختزن عن الواقع، وهي رؤية تدرك المواجهة معه، فتحاول تشكيله بما تريد، عن طريق المقارنة بين زمنين –أحيانا–، فالزمن الماضي، زمن الرغبة والذكريات، تنزع إليه الذات؛ لجلبه نحو الحاضر، فالزمن التاريخي هنا (زمن أبي تمام وعصره)، يحضر للمقارنة بينه وبين زمن الذوات في الزمن الحاضر. يقول:

حبيبُ هذا صداك اليوم أُنشدُهُ

لكن لماذا ترى وجهي وتكتئب

(البردوني، 2009، ص. 599).

فالذات هنا تشير إلى زمن التفاعل، زمن خارج عن زمنها، ودلالة النص هنا أكثر عمقا، فالجدلية بين زمنين تحدث نموا زمنيا مع الآخرين، فتستمر الدلالة الإيجابية مع ذلك العالم الخارجي/ نمو دلالي لزمن خارج عن الذات، تتمنى أن تعود هذه الحركة الزمنية، يقول:

أين حتميّة الزمان؟ لماذا

لا يرى للتّحولِ اليوم حتما؟

(البردوني،2009 ، ص. 931).

ويلحظ أن الزمن الماضي، زمن الفسحة والاتساع، كما يراه الشاعر، يدخل في علاقة جدلية من المنافسة مع الواقع الحاضر، بل ربما من السخرية، يقول:

هل أقولُ الزمانُ أضحى نُذيلا؟

ربَّما قلت لي: متى كان شهما؟

(البردوني، 2009، ص. 931).

وهنا دور المبدع في معالجة المشهد الزمني برؤية قائمة على تكثيف التخييل؛ من أجل تقوية المدلول الذي سيشارك فيه القارئ من خلال القراءة المعمقة للنص، يقول: (قال: هذا الزمان لا ليل فيه)، (البردوني، 2009، ص. 1104). فدلالة النفي هنا إثبات لإيجابية الزمن الآخر/ زمن الآخرين، زمن الحركة المتسعة، والوصف

هنا قائم على التكثيف النفسي والدلالي، لا ليل، ولا صبح، لماذا؟ لأن الصبح قد مات، وهنا يتجلى انفصال الذوات عن الزمن، بل ننظر إلى الكمية العددية، في قوله: (مات مليون صبح...)، (البردوني، 2009، ص.1103)، هذه المفهومية الفكرية ساعدتها الأداة الفنية لتخفف من سطوة الزمن، بالنظر إلى زمن الذوات الأخرى المتسع، (زمن الآخرين، زمن العالم، الكائنات...)، مقارنة بصورة من الأحاسيس المتناقضة؛ لذات تحيل على مرجعية متعددة، وبين ماء اللغة ونار الذات، نحاول الوصول إلى فضاءات الدلالة، " فالألفاظ دوالّ على معانيها..." (عليبي، 2017، ص.132).

هذا الزمن في كينونته الحركية الفيزيائية ينمو مع الذات، كما ينتقل معها كمراحلها، هذا النمو التصاعدي للزمن، يتطور مع الذات ليصل إلى مراحل الأفضلية، وربما يحدث أثره على الذات جسديا وفكريا، وقد تأمل الشاعر هذه المفهومية، (موت الزمن مع موت أصحابه). يتضح من ذلك عدم انفصال الذات عن الزمن التاريخ/ زمن الآخرين، يقول:

عنّت وولّت كهذا الوقت أوقاتُ

جاءت كأسيادها، ماتت كما ماتوا

(البردوني، 2009، ص. 1230).

فالزمنية الشعرية هنا هي المكون الرئيس في النص، بداية من عنونته: (العصر...)، مرورًا بدلالاته النصية، لنقرأ زمن النص، وهو هنا متقدم (1987م). والزمن الواقعي الذي قيل فيه النص، وزمن التلقي المفتوح الذي يفرض القراءة التعليلية والتفسيرية. (خضور، 2000). وهذه التعددية الزمنية في قوله، (قالوا: لكل زمانٍ آيةٌ.. صدقوا ...). (البردوني، 2009، ص.1236). تتطور مع الذوات بدلالات ذاتية متعددة، فتمثل دلالات معرفية تاريخية، (زمن الثريا...)، (البردوني، 2009، ص. 1255)، (زمن الصيف)، في قوله: (وعن الصيف كيف أغرس قلبي)، (البردوني، 2009، ص.1255). (زمن الربيع)، في قوله: (يعلن الربيع التأهب)، (البردوني، 2009، ص. 1255). هذه المعرفة التراكمية تتجذر في النص من خلال مفاهيم متعددة، أبرزها النداءات المتكررة، وأسئلة الحنين، (يا تواريخ...، يسأل الشمسَ...، (البردوني، 2009، ص. 1252). وإذا كانت المعرفة التاريخية قد أخذت نصيبها في الديوان، من خلال الدلالات الزمنية، فإن الذات قد شاركت الآخرين واقعهم الزمني؛ بتأمل ووصف ومراقبة؛ لتتشارك التخفيف من التراكمات الزمنية. يقول:

يا رفاقي لستُ أمسية

كالأماسي، شئتكم لهوا

ما امتطيتم منكبي ترفا

لا ولا حُمّلتُكم سهوا

عندكم أعلى الهموم، أنا

ليلةٌ أخرى بلا دعوى

(البردوني، 2009، ص. 1501).

فتجلت الذوات من خلال هذا الأثر الزمني، الذي تحاول فيه الذات الانسلاخ من همومها الفردية، لتندمج في الهم الجمعي؛ من خلال مشاركة الآخرين؛ لتخفف من سطوة الزمن عليهم. وقد تنوعت مشاركة الذات لزمن الآخرين في قصائد الديوان، فهناك قصائد غلبت عليها المشاركة التاريخية أو المجتمعية، مثل: (إلى عام 71 ...)، (البردوني، 2009، ص.590). يقابله زمن آخر في قصيدة، (يوم 13حزيران)، (البردوني، 2009، ص.678). وزمن في قصيدة، (يوم العِلم)، (البردوني،2009 ، ص.351). لتشارك الذات زمن الآخرين في دلالاته المختلفة.

وهناك قصائد تجلت فيها الذات الماضوية مدحًا وبثًّا للهموم والحنين مع الأمنيات والشكوى، مثل: قصيدة (أبو تمام وعروبة اليوم) (البردوني، 2009، ص. 595)، وقصيدة (فجر النبوة) (البردوني، 2009، ص.150).

ثمة قصائد غلب عليها الوصف للزمن عند حديثها عن الآخرين، مثل: (العصر الثاني...) (البردوني، 2009، ص. 1230)، ومثل، (جواب العصور) (البردوني، 20092، ص. 1343).

كما تعددت أوصاف الزمن في شعر البردوني من خلال دلالات لفظية وسياقية، تبدأ الدلالة الزمنية من العناوين؛ لتتوزع البيت الشعري، فتتجلى فيها التراكمات الزمنية المشاركة فيها الذات لزمن الآخرين في القصيدة الواحدة، – مثلا– (زمانٌ للصمت، البردوني، 2009، ص. 1116)، هو عنوان القصيدة، وفيها من الدلالات الزمنية، يقول: (إن هذا الزمان للصمت فاسكتْ ...)، (البردوني، 2009، ص.1119).

وتشارك الذات زمن الآخرين من خلال هذه الرؤية للزمن الواقعي، الذي تصفه بالعدمية والخلو من مفهوم الزمنية، يقول: (في الزمان الخلو من معناه...) (البردوني، 2009، ص. 1635). كما يشير إلى الذوات، ويصفها بوصف أسقطه على الزمنية، لتكثيف دلالة المعنى، يقول في قصيدة أخرى:

هذا زمانٌ مُذهلٌ ذاهلٌ

عنه فمَنْ حاولتِ أن تذهلي؟

(البردوني، 2009، ص. 1372).

وقد أشرتُ عند الحديث عن مفهوم الزمن، أن تقسيمات الزمن الثلاثة؛ الماضي والحاضر والمستقبل؛ لا تدل على حقيقة الزمن، بل هي دلالات تواصل بين الذات والزمن، وهذا الأقرب في خطاب الزمن لدى الشاعر؛ حيث يربط بين هذه الأزمنة، ليجلي موقف الذات من هذا الزمن/الواقعي، الذي غلب عليه الوصف بالعدمية، يقول:

كيف أنسى الأمسَ واليومُ ابنُه

والغدُ الآتي وليدُ الحاضر

(البردوني، 2009، ص.287) ويقول:

تَمْخَضُ الأمسَ كي ترى

مِنْ رُبا اليومِ بعدَ غدْ

(البردوني، 2009، ص. 1239).

ويغلب على خطاب الزمن عند الحديث عنه؛ ربطه بواقع التجربة، وكأن الشاعر بهذا الربط، يريد تحريك الوعي، لدى الذوات بمفهوم الفضاء الزمني التشاركي، القائم على أبعاد متعددة، تاريخية، اجتماعية، إنسانية...، وعندما نقارن بين هذا التواصل الزمني في خطاب الذات الزمني، نجد أن زمن الحاضر عنده، هو زمن الذوات الحاضر بلا رقم، فهو زمان عدمي لا معنى للزمنية في وجوده، هذا الوصف العدمي للزمن الحاضر، متجلٍ في النص الشعري، يقول:

فلا الصبح صبحٌ ولا الليل ليلٌ

ترى ذاكَ أشقـــى وذا أتْعسا

ولا ذاكَ بـــدءٌ ولا ذا خِتـــامٌ

ولا ذاكَ أضحى ولا ذا غسا

(البردوني، 2009، ص. 1100).

ففي هذا التصور، عندما نقارن بين التواصل الزمني في الخطاب الشعري، لدى الشاعر، نجد هذا المفهوم الجدلي القائم على توقف حركية الزمن، ومن هنا يحدث انشطار الذوات بسبب هذا الجدل، فالزمن التتابعي؛ هو حركي، وهو محكوم بقانون التتالي والتتابع، فالليل يعقبه النهار وهكذا، ولكن التصور هنا قائم على زمن الذوات المنشود، الذي تبحثه الذوات في إطار الحلم والزمن الغائب، ثم إن الزمن الحاضر هو الزمن الأساسي الموجود، والزمن حركة، وبهذه الحركة تستمر الحياة، وعند التوقف تنشأ جدلية الذوات مع زمنها. وقد تجاوز الشاعر إدراك الزمن إلى الوعي بالزمن؛ الذي يأتي متأخرًا عن الحدث الزمني، فالوعي بالزمن؛ يقوم على التجربة والتصور الزمني، وهذا له علاقة بالذوات. والشاعر يعيد ترتيب مفهوم الدلالات الزمني؛ ليلبسه لباس المشاركة الفاعلة التي تسهم في توليد المعنى، واكتشاف دلالاته من خلال حشد التكثير اللفظي، لوصف الزمن الواقعي، ومن هذه المقاربة تتجلى الذات في البحث عن الزمن الحلم/ الأقرب إلى النفس، وهنا تعطي الذات الزمن المنشود بعدًا متميزًا في مقابل الزمن الواقعي الذي تصفه الذات بالعدمية، ومن هذه الثنائية؛ يريد إعادة ترتيب الزمن/ الحاضر. ليتجلى في الزمن/ المنشود، يقول:

سوف تأتي أيامُنا الخُضرُ لكن

كـي ترانا نجيئُـــها قبلَ تأتي

(البردوني، 2009، ص. 657). ويقول:

يا رفاقي لنا مع الفجر وعْدٌ

ليت شعري متى يفي؟ ليت شعري!

(البردوني، 2009، ص.242).

فبهذه المقاربة تنزع الذوات إلى الزمن/ الحلم، وإن كان التكثف الدلالي هنا، يشير إلى شيء من الخوف؛ من عدم تحقق هذا المجيء المنشود في هذه الرؤية.

المبحث الثاني: الزمن داخل الذات

تتجلى الذات في زمنها الداخلي من خلال الإحساس به، فعلاقة الذات مع الزمن علاقة تفاعل وترابط، فلا يمكن إدراك الزمن بذاته أو رؤية خيوطه المحسوسة، إنما نشعر بذلك من خلال الحركة والأحداث؛ فنقيس ذلك بأدوات متعددة؛ كحركة الشمس والقمر وغيرهما (بركة، 2014). وهذا الزمن الذاتي، يتشكل في تصور الإنسان من خلال الذكريات والأمنيات والأخيلة، محاولا الهرب من حقيقة هذا الزمن ليبدع له زمنا خاصا/ زمنا نفسيا، يصاحبه الأمل والتفاؤل وتحقيق الذات، وعلاقة الإنسان بالزمن يتداخل معها ما يؤثر فيها من الثقافة والمكان والحالة النفسية، وحركة الأشياء والتغيرات المختلفة.

هذه الذات تسقط حالتها على الزمن؛ فتشكل لنا مفهوما ذاتيا يتوزع النص من عتباته وصولا إلى البيت الشعري، هنا نجد الذات تصف حالها قبل شعريتها، هناك "من يرى أنني وجدت بديلا عن العينيين، لكنني ما زلت أحس مأساة غيابهما"، (المشوح، 1996، ص. 142). ومن هنا سنجد هذا الشعر بحمولاته الزمنية، التي تصارعه الذات بهذه الدلالات، يقول:

هاهنا أشكو إلى الليل وكـــم

أشتكي والليلُ في الصمت الرهيبْ

وأبـــثُّ الشعـــر آلام الهـــــوى

وأنادي الليـــل والصمتُ يجيبْ

فإلى مَنْ أنفثُ الشكـــوى؟ إلى

أيّ سمعٍ أبعـــثُ اللحـــن الكئيـبْ

هاهنا يا ليل وحدي والجوى

بين أضلاعي لهيـــب في لهيبْ

شاعر والشعر عمري في غدٍ

أين عمري أين؟ في اليوم القريبْ

(البردوني، 2009، ص.141).

يتجلى في هذا النص الزمن الذاتي بدلالاته التي تعبر عن الوحدة والألم والشكوى، (يا ليل وحدي والجوى). في شعرية السؤال التي تبعثُ الشكوى إلى مَنْ يجيب؟، لكنها لا تجد إجابة،

ولو نظرنا إلى دلالة الألفاظ في هذا النص (أبثُّ، أنادي، أنفثُ، أبعثُ...)، لوجدنا الذات من خلال فعلها الزمني المعبر عن واقعية هذه الذات في حالها الزمني / الحاضر، يقابلها حالة من الصورة الثابتة لهذه الذات، في قوله: (الصمت الرهيب، اللحن الكئيب، لهيب في لهيب). ودلالة الفعل الزمني هنا لا تغادر الصوت، فالمناداة والنفث...، دلالة بحث عن مفقود، وقد حاولت ذات الشاعرة هنا أن تجد مخففا لهذه الصورة من خلال مفردة الشعر، (والشعر عمري). فالمستند الشعري هنا تعبير عن البوح الذاتي، لكنها بقيت في دائرة الاستفهام؛ لتبقى ذاتا وحيدة في تصورها الزمني، فتتموضع في زمن متجدد عبر الزمن الرحيل، يقول:

زماني رحيلٌ إلى وعد شعرٍ

سيأتي، ولهوٌ بشعرٍ أتى

زماني حنينٌ ليوم مضى

لمجنى غـدٍ قبل أن ينبُتـا

(البردوني، 2009، ص.1047).

فكأن الذات تسابق الزمن، محاولة الانفلات من زمنها، لكنها لم تنفك من الحمولات المثقلة، بداية من عنوان القصيدة، (للشوق زمان آخر).

تحاول هذه الذات أن تتعالى على الحيرة والألم من خلال الصورة الشعرية، فالزمن /الليل يوحي بالحالة التي تستشعرها الذات، وهنا ينظر إلى الزمن الذاتي /الليل ببعده النفسي، الدال على الشكوى والألم، فتبدو الذات متحكمة في الزمن من خلال هذه الرؤية القاتمة المظلمة، (وجوه دخانية في مرايا الليل)، (البردوني، 2009، ص. 687). فالعتبة هنا توحي بدلالات معاناة الذات، لتتسلل بعد ذلك إلى مفردات مبثوثة في النصوص، وعندما نقترب من نصوص الشاعر نجد هذه الثنائية في كثير من القصائد، (ثنائية: الظلام، النور)، المتمثلة في دلالة الليل والفجر، ففي قصيدة (بين ليل وفجر)، نجد هذه المعاناة المتجلية في هذه البينية (بين)، يقول:

في هجعة الليل المخيف الشاتي

والجو يحلم بالصباح الآتي

في ذلك الليل المخيف مضى فتى

قلقُ الثياب مروّعُ الخطوات

هل ليلتي غير الليالي أم أنا

غيري؟ أكاد الآن أُنكر ذاتي

أين الصباح؟ وأين مني قريتي؟

والرعب قدامي وفي لفتاتي

(البردوني، 2009، ص. 298).

فالذات مثقلة زمنيا، (أكاد الآن أُنكر ذاتي)، فتخرج هذه الرؤية في هذا الوقت من العقل الباطن لتتساوى مع واقعها، ولعل هذه التصورات الليلية تخفف من معاناة الذات، فتبقى بين الحال الواقعية وبين ذلك العالم الخيالي، الذي تنشده دون أن تنهار أو تفقد توازنها، وتقابلية الدلالات هنا، يكشف عن البعد الزمني الذاتي بكل تجلياته، (الليل المخيف= الحلم بالصباح، الليل المخيف= الفتى خائف يرتج في خطواته، الليل مختلف عن غيره= الذات تنكر ذاتها)، هكذا تبدو الذات في داخل زمنها بهذه الدلالة، ولذلك بين لهيب الذات وماء اللغة، تبقى شعرية السؤال والتأمل تحاول التخفيف من حِدة هذا الزمن الذي يضيق نتيجة للإحساس به، وربما كان النداء، أبرز هذه الملامح في قصائد كثيرة، مثل قوله:

أنت يا فجرُ هل ترى؟ مَنْ تنادي؟

أيّ فجر تناومي كاندلاعي

(البردوني، 2009، ص. 1120). ولقرب الفجر من وقت المعاناة الليلية/ الظلام/ الألم، تزيد الذات في الوضوح الزمني/ النور/ الاتساع/ المدى، يقول:

يا ضحى ما الذي تريدُ؟ مَدارًا

غير هذا، أمدّ فيه اتساعي

(البردوني، 2009، ص. 1121).

وعند تتبع هذه الثنائية من خلال عتبات النص، الذي تتجلى فيه الذات مع زمنها، نجد هذه المفردات في عناوين النصوص:

(في مرايا الليل) (البردوني، 2009، ص. 743).

(الليل الحزين) (البردوني، 2009، ص. 143).

(ليلة الذكريات) (البردوني، 2009، ص. 183).

(بيت في آخر الليل) (البردوني، 2009، ص. 1213).

(في الليل) (البردوني، 2009، ص. 143).

(في طريق الفجر) (البردوني، 2009، ص. 209).

(في انتظار ميلاد فجر) (البردوني،2009، ص. 241).

(فصل من تاريخ الصبح) (البردوني، 2009، ص. 1103).

(يا صبح) (البردوني، 2009، ص. 1092).

(فجران) (البردوني، 2009، ص. 199).

وهذا من باب المثال لا الحصر، وقد بقيت الذات في دائرة الأمل والحلم، فلفظة الصبح/ الفجر = النور / البياض، الذي تنشده الذات في زمنها.

وهذا الوقت بهذه التراتبية على الذات، من الوقوف وعدم الحركة إلى الإحساس بالموت، هكذا تحسه الذات مع زمنها، من خلال سياقات النص، يقول:

صمتٌ، ما الوقت؟ لا أرى ما أُسمّي

لا الصباح ابتدا ولا الليل أمسى

(البردوني، 2009، ص. 765).

هنا يتوقف الوقت لتتجلى الذات في تراكمات واقعية، يجسدها هذا الإحساس المثقل بهذا الوقت الذي لم يعرف له اسما؛ لثقل معاناتها فيه، وتتضخم الزمنية في الذات عندما يموت الوقت في دلالته والإحساس به، يقول:

مات وقتُ الوقت، لا يغفو الدُّجى

لا الضُّحى يرنو ولا للعِند عِندُ

(البردوني، 2009، ص. 887).وهنا نرى دلالة الفعل المتمثلة في الحدوث الزمني الذي يعبر عن الواقع الزمني للذات، ولفظه هنا (يغفو، يرنو)، يؤكد حال الذات المستمر في المعاناة، ويمنحها جانبا من حضور توالد الدلالات المفهومة من هذا الفعل، التي تدل على استمرار الحدوث، فتحضر فيه الذات الفردية كلما حدث، ولشدة ثقل الزمن الذاتي على ذات الشاعر، تتحول الذات من كيانها الوجودي إلى مفهومية ذهنية تموت كل يوم، يقول:

مُتَّ يوما يا صديقي، وأنا

كل يوم والرّدى شربي وزادي

(البردوني، 2009، ص. 1065).

هذه اللغة التصاعدية في المستوى الخطابي تتدرج تراتبيا من الصمت والتأمل، كما في النصوص السابقة، إلى التمازج الزمني الذاتي، فتصبح الذات زمنا، والزمن ذاتا، فتتشارك الذات مع زمنها هذا العموم، (كل يوم)، فهي مع زمنها معايشة ومشاركة في الزاد والشرب والحياة والألم...،

وعندما ننظر في شعر الشاعر عن الذات والزمن نجد كثرة السؤال، مثل:

قوله: (ها هنا أشكو إلى الليل وكم أشتكي؟) (البردوني، 2009، ص. 143). وقوله: (أنت يا فجر هل ترى؟ مَنْ تنادي؟). (البردوني، 2009، ص. 1121). وقوله: (يا ضحى ما الذي تريد؟) (البردوني، 2009، ص. 1121). وقوله: (أتمضين يا أيام؟ مِنْ أين؟) (البردوني، 2009، ص. 870). وقوله: (صمتٌ، ما الوقت؟ لا أرى ما أُسمي) (البردوني، 2009، ص. 765). وغيرها من الأبيات الشعرية في هذا السياق، وشعرية السؤال تحوي بُعدا فلسفيا من حيث دلالته الزمنية المنشودة والواقعية، فالزمن الواقعي، متخشب (هذه من ألفاظ الشاعر)، واقف لا يتحرك، بينما الزمن المتخيل متحرك، لا يدرك، متى يأتي موعده؟ وكثرة سؤال الذات عن زمنها، يشير إلى معاناة الذات وقلقها، لذلك نجد هذا السؤال مبثوثا هنا وهناك في سياقات مختلفة، وبأدوات متعددة، فيفتح المعنى على أبوابه دون البحث عن الإجابة، ومن مقتضيات السؤال في الشعرية – فيما يبدو – أنه لا يحتاج إلى جواب، وإنْ وجد هذا الجواب؛ فيكون عن طريق الإيحاء، أما أن يقترن السؤال بجواب، فهذا يعيق تشاركية المتلقي في البحث عنه، والتأمل في دلالات ذلك السؤال.

والنص الزمني الذاتي، هو شعر ذاتي؛ يبحث عن موقف هذه الذات من هذا الزمن، دون النظر إلى مواقف خارجية، كما تطلبه بعض الأغراض الشعرية الأخرى؛ فلذلك يناسبه هذا السياق القائم على شعرية السؤال.

يتضح من خلال قراءة بعض النصوص الشعرية أن الشاعر يحاول التخفيف من حِدة زمنه الذاتي تصريحا أو تلميحا، من خلال بعض الوسائل، من أبرزها:

الحديث عن المرأة:

عندما تتواصل الذات مع غيرها، تتذكر من المواقف ما يخفف عنها المعاناة والشكوى، يقول:

آهٍ يا أمي وأشواك الأسى

تُلهبُ الأوجـــاع في قلبي المذابِ

فيكِ ودعتُ شبابي والصِّبا

وانطوت خلفي حلاواتُ التصابي

كيف أنساكِ وذكراكِ على

سِفْـر أيامـي كتـــاب في كتـــاب

(البردوني، 2009، ص. 109).

بل بقيت المرأة في مخيلة الذاكرة، ففي زمن الذات الماضي، تستعيد الذات تلك الذكريات والمواقف؛ لعلها تخفف شيئا من الأسى الذي قطّع أوصالها، يقول:

هيهاتَ أن أنسى هـواكِ وكلمـا

حاولتُ أن أنسى ذكرتكِ مُغرما

يا للشجون وكيف أنسى والأسى

يقتات أوصالي وينتـزفُ الدمـا

(البردوني، 2009، ص. 166).

ويقول في قصيدة أخرى:

عبثا أُناديـها وهـل ضيّعتها

في الليـل أم في زحمة الأيام؟

فتّشتُ عنها الليل وهو متيّمٌ

الكأسُ في شفتيه وهو الظامي

(البردوني، 2009، ص. 291).

هكذا تجلت الذات في التخفيف من زمنها، فهي تستعيد المواقف والذكريات، (فيكِ ودعت شبابي، ذكراكِ سِفْر أيامي)، لتعبر عن عذاباتها من خلال هذه الدلالات؛ (يقتات أوصالي، ينتزف الدما). لنصل إلى قمة التعبير عن ضياع الذات في زمنها، ولذلك جاء الصوت بالمناداة، (أُناديها، هل ضيعتها في الليل أم في زحمة الأيام؟). ولفظة: (فتشتُ)؛ هي البديل التعويضي المخفف لهذه الذات في زمنها الواقعي، وهي أمل الذات في التمسك بذلك الزمن/ زمن الذكريات واللقاء والمرجعية؛ لتبقى متوازنة خياليا وتصوريا مع زمنها الحاضر.

الحلم والخيال:

عندما تتضخم الذات تتلمس ما يخفف عنها، فالحلم ينقل الذات من واقع إلى واقع آخر؛ لعلها تجد فيه ما تتمناه، وهذا ما نجده في قوله:

دعيني أنمْ لحظةً يا همومُ
فقد أوشك الفجر أنْ يطلعا
وكاد الصباحُ يشقُّ الدجُى
ولم يأذنِ القلبُ أن أهجعا
دعيني دعيني أنمْ غفوةً
عسى أجدُ الحُلُمَ الممتعا
دعيني أطلَّ عليَّ الصباحُ
وما زلتُ في أرَقي مُوجعا

(البردوني، 2009، ص. 183).في هذا النص تتجلى الذات المثقلة، التي تبحث عن الاستناد إلى وسيلة تخفف عنها هذه المعاناة الزمنية، ننظر إلى هذا التكرار (دعيني)، الذي يجسد معنى الترجي والطلب في أقل صورهِ وهي (اللحظة)، وهي مدة زمنية قصيرة، لم تتركها المعاناة والذكريات له؛ لعله يحصل على حلمه الذي يخفف من معاناة ذاته من زمنها.

الهروب إلى أحضان الطبيعة:

تعزز الطبيعة التفاؤل والأمل، وفيها من الدوال ما يبعث على السرور والارتياح، وقد اتخذت الذات من دلالات الطبيعة، ما يخفف عنها من سطوة الزمن؛ فجاء حديثها عن زمنها مُطعما بدلالات الطبيعة، مثل: قصيدة (ربيعية الشتاء)، التي تمازجت فيها الذات مع زمنها من خلال دلالات الطبيعة، (الربيع، الشتاء، الندى، البرق...،). يقول عن أمنياته:

كان سؤال القلب عن قلبه
يشتاق عن قلبيْه أن تسألي
أن ترجعي مثلَ الربيع الذي
يغيب في الأعواد كي ينجلي
أن تصبحي مثل نثيث النّدى
مثل نجوم الصيف أن تُلْيلي
أن تُومئي واعدةً ليلةً
وليلةً تنسينَ كي تبتلي

(البردوني، 2009، ص. 1372). فهذا التداخل في الألفاظ في النص، (تصبحي، نجوم الصيف، ليلة، قلبه، ينجلي، ...)، أمدّ الذات ببعض التوازن والهدوء، وإن ظهرت بعد ذلك أكثر توجعا من زمنها، يقول:

واحتثّني مُستقبلي قبل أن
أعدَّ رمّاني ولا حنظلي

(البردوني، 2009، ص. 1375).

ويقول:

فلا الليلُ يعرفُ شوقَ النجوم
ولا اليومُ يدري متى أشمسا

(البردوني، 2009، ص. 1100).

هذا الشحن الذاتي الزمني، ينفي المعرفة عن حركة الزمن؛ فالليل لا يعرف الشوق إلى نجومه؛ التي هي أبرز مكوناته، والنهار لا يدري عن شمسه؛ النجم الأبرز في ضوئه وإشراقته وسطوعه، وما هذا إلا تفسير للثقل الذاتي الذي تحسه هذه الذات من زمنها. وسياقات النصوص هنا تكشف عن نوع هذا الزمن، الذي تتفاعل معه الذات؛ فتأتي الدلالات التي يبحث عنها القارئ؛ ليربط بين هذه الذات وبين تصورها لهذا الزمن.

ومثل ذلك الهروب إلى أحضان الطبيعة ما نجده –أيضا– في قصيدته، (قراءة في كف النهر الزمني)، حيث تمازجت الذات مع زمنها مع مفردات الطبيعة، لكنها بدأت أكثر ألما وتشظيًا في هذه القصيدة، يقول:

ماذا أحكي عن ماذا؟
زمني كالكهف المردومْ

(البردوني، 2009، ص. 995).

وهذا البيت الشعري، وغيره من قصائد الشاعر، نستدل به على المخفف التالي من سطوة الزمن.

–اللغة: الصورة الشعرية:

اللغة تتعامل مع الزمن بصور متقطعة، في كل صورة تمثل شيئا مختلفا عن الآخر وبأسلوب مختلف، يتناول فكرة الاستمرار والتعاقب في الكون...، (المطلبي، 1981). إن الذات وبخاصة

الذات الشاعرة تُكون علاقة زمنية مختلفة مع كل لحظة تأتي عليها، ثم هذه الذات لا تتحدث عن الزمنية بكل تفاصيله ومواقفه، بل تختزن المواقف الذاتية النفسية، فتأتي الحمولات المشاعرية التي تدلنا على حالة زمنية؛ فالذات الشاعرة حينما تكرر اسما ما أو جملة معينة أو تستخدم صورة فنية...، فإنها تحاول استعادة صور الزمن المتضاربة في الذاكرة، وبخاصة في الزمن الذاتي/ النفسي، وعندما تكون الذات مكتظة بالقلق والألم نحو زمنها، هنا يخرج النص إلى حيز الوجود بتفشي حالة النفي، وعدم توافقها مع واقعية زمنها، ثمّةَ مَنْ يرى أن متعة النص في مواجهة الأزمنة والغوص في المتخيّل؛ لتنفتح دلالات التلقي، فيكون التلقي بدلالات متنوعة، (الشيخ، 2008). فيتفاعل القارئ مع النص، كلما أعاد قراءته في زمن آخر، فالصورة الشعرية تخفف من سطوة الزمن من خلال الصورة المتجاوزة لدلالات الزمن الحركية والنفسية إلى التكثيف الدلالي والرمزي، الذي تخف معه وطأة الزمن الواقعي، وتتفاعل الذات مع أزمنة مفتوحة قابلة للتأويل، تحث المتلقي على الكشف عن هذه العلاقة، من أجل الوصول إلى علاقة هذه الذات، بنوع من أنواع الزمن. ننظر إلى هذه الصورة، يقول:

تخشّبتُ والأيامُ مثلي تخشّبتْ

أتمضين يا أيامُ؟ مِنْ أينَ؟ حاولي

(البردوني، 2009، ص. 870).

هذا التكثيف الدلالي والرمزي؛ يصور الذات مع زمنها بهذه الصورة ذات الإيحاء الثابت الذي لا يتحرك؛ فالذات فقدت توهجها وإحساسها نحو هذا الزمن، ومن هنا فُقدت الحركة، (تخشّبتُ، والأيام مثلي تخشّبتْ)، هذه الذات التي عاصرت أزمنة مختلفة، وناصرت قضايا متعددة، تبحث عن فضاء آخر من خلال هذه الصورة، يقول:

فكنتُ كفرخٍ أضاع الجناحَ

وتدعوه أشواقُهُ أن يطير

(البردوني، 2009، ص. 315).

الخاتمة:

لم يكن هذا البحث –في تصوره القبلي– يسعى إلى الوصول إلى نتائج حتمية لأجوبة محددة، بقدر ما كان محاولة للكشف عن تجلي هذه الذات من خلال خطاب الزمن؛ انطلاقا من سياق الدلالة المفردة مرورًا بسياق النص الشعري، ثم إن هذا البحث يثري التساؤلات من خلال تحليل النصوص الشعرية؛ لننظر في حال هذه الذات، ونتأمل في تصورها لزمنها، وزمن غيرها من الذوات، ومع ذلك هناك معطيات نتج عنها هذا البحث، لعلها تثير إشكاليات بحثية قادمة.

1. أن ذات الشاعر توزعت أزمنتها بين رؤية ذاتية للزمن، –هي الغالبة– ورؤية تشاركية لأزمنة غيرها، غلب عليها الوصف أو المشاركة، رغبة في إعادة ترتيب الواقع الزمني.
2. أن مفهومية الزمن تتغير تبعا لهذه الذات، التي تُشكل الزمن؛ ليصبح زمنا ذاتيا، وقد بدأت الذات أكثر تشظيا في زمنها الذاتي.
3. ظهر من خلال الدراسة أثر مرجعية الذات على زمنها؛ من خلال ربط الواقع بقراءة النص الشعري.
4. أن النص الشعري لهذه الذات يحمل دلالات العمق، التي تحلق في فضاء الدلالات المتعددة؛ من ثقافية ومرجعية...، تحتاج إلى سبر أغوار عوالم هذه الذات المبدعة.
5. أن هذه الذات قاومت زمنها بزمن لغوي كثيف، من خلال البنية النصية، وبخاصة في دلالتها الرمزية.
6. كشف النص الشعري أن موقف الذات من صراعها مع الزمن يتراوح بين الأمل واليأس، وإنْ ظهر الأمل مع ربطه بدلالات الفجر والصبح، لكن دون تجاوز أثر ذلك على الذاكرة.
7. علاقة الذات بالزمن، تطرح تساؤلات في إطار علاقة الزمن بالذاكرة والمرجعية.

وأخيرًا؛ أرجو أن يثير هذا البحث تساؤلات بحثية أخرى، عن الذات وأزمنتها، وتجليات ذلك في النصوص الشعرية. ولكل بحثٍ إذا ما تمّ نقصان.

المراجع:

إسماعيل، طه أحمد. (1999). البردوني في أربعينيته. اتحاد الأدباء والكتاب اليمنيين.

باشلار، غاستون. (1982). جدلية الزمن. [ترجمة: خليل أحمد خليل]. ديوان المطبوعات الجامعية.

البردوني، عبد الله. (2009). ديوان البردوني. الأعمال الشعرية: المجلد الأول:(6-1). المجلد الثاني: (12-7). (ط 4). مكتبة الإرشاد.

بركة، الأخضر. (2014). خطاب الزمن في الشعر الجاهلي. (ط1. لجنة إدارة المهرجانات والبرامج الثقافية والأدبية.

بنيس، محمد. (1994). كتابة المحو. (ط1). دار توبقال للنشر.

الحميري، عبد الواسع. (1999). الذات الشاعرة في شعر الحداثة العربية. (ط1). المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

خضور، جمال الدين. (2000). قمصان الزمن: فضاء حراك الزمن في النص الشعري، دراسة نقدية. منشورات اتحاد العرب.

الخولي، يمنى. (1989). إشكالية الزمان في الفلسفة والعلوم. مجلة

البلاغة المقارنة. القاهرة: العدد 9، ص 16.

شاهين، سمير. (1980). لحظة الأبدية: دراسة الزمن في القرن العشرين. (ط1). المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الشيخ، سمير. (2008). دراسات أسلوبية في شعر نزار قباني. (ط1). دار الفارابي.

الصديقي، عبد اللطيف. (1995). الزمان: أبعاده وبنيته. (ط1). المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

عليبي، رضا عبد الله. (2017). شعرية الذات. (ط1). دار زينب للنشر والتوزيع.

القضاة، محمد. (1997). شعر البردوني. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

قطوس، بسام. (2002). سيميائية العنوان. وزارة الثقافة.

المشوح، وليد. (1996). الصورة الشعرية عند البردوني. منشورات اتحاد العرب الكتاب.

المطلبي، يوسف. (1981). الزمن واللغة. (ط1). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المقالح، عبد العزيز. (1983). شعراء من اليمن. دار العودة.

المقري، علي. (نوفمبر، 2000). حوارات صحفية مع علي المقري. مجلة العربي. العدد: 504، ص ص26-6.

Al-Khūlī, Yumā. (1989), Ishkāliyatu Al-Zaman Fī ʿAlfalsafa wa Al-ʾUlūm, (in Arabic), Majallat Al-Balāgha, Al-ʾAdad: 9, P: 16.

Al-Muqrī, Alī. (November, 2000), Hiwārāt Ṣuḥufiya Maʿa Alī Al-Muqrī, (in Arabic) Majallat Al-Arabi, Al-ʾAdad: 504, P:6-26.

المعالجات التشكيلية للنباتات الطبيعية بمادة الراتنج لإنتاج حُليّ معاصرة

Technical process For Natural Plants with Resin to Produce Contemporary Jewelrye

د. شذا بنت براهيم الاصقه
،أستاذ النقد والتذوق الفني المشارك
قسم الفنون البصرية، كلية الفنون، جامعة الملك سعود
ORCID:0009-0002-6576-8769

أ. ندى بنت إبراهيم السيد الهاشم
محاضر الفنون البصرية، قسم الفنون البصرية، كلية التصاميم والفنون، جامعة الأميرة نورة
ORCID:0009-0009-3716-6702

Dr. Shatha brahim Al-Asqaha
Associate Professor of Criticism and Artistic Appreciation- Department of Visual Arts- College of Arts- King Saud University

Nada Ibrahim Alsayed Al-Hashem
Lecturer of Visual Arts - Department of Visual Arts - College of Arts and Designs
Amira Noura University

(قدم للنشر 2024/02/17، وقبل في 2024/03/14)

المستخلص

سعت الدراسة الحالية إلى التوليف بين مادة الراتنج والنباتات الطبيعية لتشكيل حُليّ معاصرة، كما هدفت إلى إيضاح أنواع الحُليّ وعلاقتها بنوعية الخامة المنفَّذة، والتعرُّف على جماليات النباتات الطبيعية، باكتشاف إمكانات مادة الراتنج. واتبعت الدراسة نوعينِ من مناهج البحث، الأول هو المنهج الوصفي وذلك لوصف جماليات النباتات الطبيعية والحُليّ بأنواعها، ومادة الراتنج. أما المنهج الثاني فكان المنهج الشبه تجريبي وذلك بإجراء تجربة ذاتية في توظيف النباتات الطبيعية؛ لإنتاج حُليّ معاصرة بمعالجات مادة الراتنج. وكانت عينة الدراسة قصدية لمجموعة من النباتات المتوافرة في أسواق مدينة الرياض. حيث تم إيضاح طريقة تجفيف الفاكهة وشرح خطوات تصميم الحُليّ. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج كان من أهمها إبراز الخصائص التشكيلية والجمالية لمادة الراتنج، كما أكدت الدراسة على أنه يمكن توظيف النباتات الطبيعية كخامة طبيعية مع مادة الراتنج لإنتاج حُليّ معاصرة. كما توصلت الدراسة إلى ضرورة التأكيد على الجماليات المتوافرة في النباتات الطبيعية، ومدى الاستفادة منها في إعطاء رُؤًى مختلفة تُثري الأعمال الفنية. والحث على الاستلهام من النباتات الطبيعية المتواجدة في البيئة حولنا في إثراء مجالات التصميم عامة، ومجال تصميم الحُليّ خاصة.

الكلمات المفتاحية: فنون بصرية، حُليّ، تصميم، تحْليل فني، راتنج.

Abstract

The current study aim to combine resin and natural plants to form contemporary jewelry. It also aimed to clarify the types of jewelry and their relationship to the quality of the material used, and to identify the aesthetics of natural plants by discovering the potential of the resin material. The study followed two types of research methods. The first was the descriptive approach to describe the aesthetics of natural plants, and jewelry, and resin. The second approach was the Semi-experimental approach, by conducting a self-experiment in employing natural plants. To produce contemporary jewelry using resin treatments. The study sample was intended for a group of plants available in the markets of the city of Riyadh. The method of drying fruit for use in designing jewelry was explained in the applied research section. The study reached a number of results, the most important of which was highlighting the plastic and aesthetic properties of the resin. The study also confirmed that natural plants can be used as a natural material with the resin to produce contemporary jewelry. The study also concluded that it is necessary to emphasize the aesthetics available in natural plants, and the extent to which they can be used to give different visions that enrich artistic works. Encouraging inspiration from the plants elements present in the environment around us to enrich the fields of design in general, and the field of jewelry design in particular.

Keywords: Visual arts, jewelry, Design, Art analysis, Resin.

مقدّمة:

تُعَدُّ الطبيعةُ من العوامل الرئيسة التي تؤثر على الإنسان في تذوُّقه وثقافته، وتشكُّل عاداته وسلوكه وعلاقاته، فهي منبع لإدراك الإنسان لكل ما هو جميل، فالطبيعة التي خلقها الله لنا مليئة بالألوان والأشكال، وهي أساس الجمال الذي يدعو للتأمل، حيث تُعد الطبيعة مصدرًا من مصادر الإلهام للإبداع الفني.

إن نقطة البداية في العمل الفني تتمثَّل في أن يتعلَّم الفنان كيف ينظر إلى حقائق الطبيعة، ويكشف أسرارها، ويربط بين أجزائها، ثم يُحلّل تلك النظرة بعمق؛ لتنمية الحصيلة الفنية ليختزنها العقل البشري من خلال تنظيم وتنسيق مجموع العناصر للشكل، بنظام يحقق التناسق بين الجانب الجمالي والوظيفي، وفق نظام فني يجمع بين الواقع الجمالي ونسق الإنتاج الاجتماعي (حمزة، 2021). وكلما ازداد الإنسان تمدنًا تفهَّم معنى الفن المستخلص من الجمال، وكلما تعمَّق عقله في منطق الجوهر أدرك بديع مضامينها وأهميتها (الجمل، 2018).

أهتم البشر منذُ القدم بتشكيل الحُليّ، فتجمَّلت بها النساء، وتباهى بها الخلفاء والملوك والسلاطين على مر العصور. كما أن لها استعمالاتٍ جمالية وظيفية متعددة، وتُعد الحُليّ أحدَ مكملات الأناقة التي تُضفي صفات الجمال، وتميزت الطراز بها وفق لاختلاف المجتمعات وثقافاتها. وللحُليّ أنواع وأشكال مختلفة كالقلائد، والعقود، والأقراط، والأسوار، والخواتم، والدبابيس، والتيجان، والشرائط، والأحزمة.

أن مجال تصميم الحُليّ يعد مجالًا مفتوحًا تتعدد أشكاله وتنوُّع خاماته، فالبعض يُفضّل صناعتها بالمعادن كالذهب والفضة، والبعض يصنعها بالبلاستيك، والبعض يصنعها بالأقمشة والشرائط المتنوعة، وظهرت في وقتنا الحاضر أشكال عدة ومجالات مختلفة في صناعة الحُليّ، فالفن والابتكار والإبداع لا يمكن أن ينحصر على ألوان معينة أو أشكال محصورة، أو خامة مُحدَّدة، فعلى الفنان أن يكون متجددًا ومواكبًا لعصره، حيث يستكشف ويبتكر كلَّ ما هو جديد، حيث أتاح التطوُّر العلمي الهائل في مجال تكنولوجيا الخامات المجالَ للمصممين؛ لإطلاق العنان لخيالهم، والسعي إلى استخدام نواتج تلك التكنولوجيا اللامحدودة؛ لإضفاء المزيد على تصميماتهم ومنتجاتهم، وكذلك إكسابها مواصفات إضافية لم تكن متاحةً من قبل، ومعالجة بعض عيوب الخامة التي لم يكن يسهل التعامل معها سابقاً، فتح ذلك المجال للعديد من المجالات على رأسها مجال التصميم والترميم.

يعتبر مجال إنتاج الحُليّ باستخدام النباتات الطبيعية كالزهور، والفواكه، والخضار، ومعالجة تلك النباتات عن طريق تجفيفها وتغطيتها بمادة الراتنج من المجالات المعاصرة، حيث تناولت عدَّة دراسات عربية وأجنبية مجالَ الاستلهام من العناصر الطبيعية في ابتكار تصميمات فنية، ومجال تصميم الحُليّ، ومجال مادة الراتنج، لإنتاج مجموعة تصميمات من الحُليّ المعاصرة مستوحاة من الطبيعة، والاستفادة من مادة الراتنج الصناعية وخصائصها المتعددة كخامة جديدة في مجال التشكيل الفني. ومع التطوُّر العلمي والإبداع في التوليف بين العناصر الطبيعية والخامات الصناعية، والابتكارات في إنتاج حُليّ حديثة ومواكبة لثقافة العصر، حيث تتمتَّع الحُليّ بمجالات واسعة للمصممين؛ ليطلقوا العنان، ويبدعوا في صناعتها، ويقوموا بالتوليف بين عدة خامات وتقنيات في إنتاجها، ، ولعل من أكثر تلك الخامات انتشارًا في وقتنا الراهن هي ما يُعرَف بالخامات المركَّبة، التي تتكوَّن من مادتين مختلفتين متمايزتين أو أكثر (زكريا، 2019)، منها مادة الراتنج حيث تُعد مادة الراتنج من الخامات الجديدة في مجال صناعة الحُليّ، والتي تتميَّز بشفافيتها العالية، واستخداماتها المتعددة، ويُعد التوليف بين النباتات الطبيعية ومادة الراتنج المصنَّعة لإنتاج الحُليّ مجالاً جديداً، لذا تتناول هذه الدراسةُ كيفيةَ الاستفادة من النباتات الطبيعية بما تحويه من نباتات مختلفة (كالفواكه، والخضار، وأوراق الشجر والزهور)، واستخدامها كعنصر أساسي في إنتاج حُليّ مبتكرة ومعاصرة عن طريق معالجتها بمادة الراتنج.

مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما إمكانية استخدام المعالجات التشكيلية للنباتات الطبيعية بمادة الراتنج لإنتاج حُليّ معاصرة؟

أسئلة الدراسة:

- ما جماليات النباتات الطبيعية؟
- ما إمكانات مادة الراتنج التشكيلية؟
- ما أبرز طرق وأنواع صناعة الحُليّ؟
- كيف يمكن التوليف بين مادة الراتنج والنباتات الطبيعية؟

فرض الدراسة:

تفترض الدراسة أنه: يمكن استخدام عدد من المعالجات التشكيلية للنباتات الطبيعية بمادة الراتنج لإنتاج حُليّ تتصف بالمعاصرة.

الأهداف:

- التعرُّف على جماليات النباتات الطبيعية.
- اكتشاف إمكانات مادة الراتنج.
- إيضاح أنواع الحُليّ وعلاقتها بنوعية الخامة المنفَّذة.
- التوليف بين مادة الراتنج والنباتات الطبيعية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمُن الأهمية النظرية للدراسة في التعرُّف على أنواع وطُرُق تصميم الحُليّ، والتعرُّف على الجماليات الكامنة

في النباتات الطبيعية، والتوليف بين الخامات لإنتاج حُليّ معاصرة، وخصائص إمكانات مادة الراتنج.

الأهمية التطبيقية: تكمُن الأهمية التطبيقية للبحث في إمكانية توظيف النباتات الطبيعية المتواجدة في البيئة من حولنا؛ لإنتاج حُليّ معاصرة، ومعالجتها بمادة الراتنج من خلال إضفاء فن جديد باستخدام مادة الراتنج في معالجة تلك الحُليّ.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تتناول الحدود الموضوعية في البحث، إمكانية توظيف النباتات الطبيعية؛ لإنتاج حُليّ معاصرة من المعالجات التشكيلية لها بمادة الراتنج.

الحدود المكانية: تمَّ إجراء هذه الدراسة على عدة نباتات متوافرة في أسواق الخضار بمدينة الرياض، بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تمَّ إجراء هذه الدراسة خلال العام 1444-1445.

مُصطلحات البحث:

المعالجات التشكيلية Technical Process: هي الحلول التشكيلية والتقنية التي يقوم بها الفنان أثناء إنتاجه للعمل الفني بغرض صياغته وتشكيله ليحقق خصائص التصميم والقيم الجمالية السليمة والتي تعبر عن فكرة ومضمون العمل الفني.

النباتات الطبيعية Natural Plants: تعرف في هذه الدراسة النباتات الطبيعية في البحث، مجموعة من النباتات التي أبدعها الله، والموجودة في هذا الكون الفسيح، تشمل كلًّا من الزهور، والفواكه، والمزروعات متعددة الألوان والأشكال.

الراتنج Resin: تعرف هذه الدراسة الراتنج بكونها مادَّة شفَّافة قريبة من لون الزجاج، وملمس البلاستيك، مُكوَّنة من سائلينِ، الأول: هو المادة الخام الرئيسة التي نطلق عليها راتنج، والمكون الثاني هو المصلب لهذه المادة، يتمُّ خلطهما بنسبة دقيقة لمدة تتراوح بين الدقيقة إلى الثلاث دقائق، ومن ثم تسكب في قالب، وتصبح جاهزة خلال مدة تتراوح بين 12-24 ساعة.

الحُليّ Jewelry: هو ما ترتديه المرأة وتتزيَّن به، ويمكن إنتاج الحُليّ بخامات متعددة، وبأحجام مختلفة، وبتصاميم متنوعة، ولكل مصمم مجالُهُ الخاص في تصميم الحُليّ يُبدع ويبتكر فيه.

منهج الدراسة:

يستخدم هذا البحث نوعينِ من مناهج البحث، فالنوع الأول هو المنهج الوصفي حيث استخدمت الدراسة هذا المنهج في وصف جماليات النباتات الطبيعية والحُليّ بأنواعها، ومادة الراتنج. أما النوع الثاني المستخدم هو المنهج الشبه تجريبي، واستخدمت الدراسة هذا المنهج في إجراء تجربة ذاتية في توظيف النباتات الطبيعية؛ لإنتاج حُليّ معاصرة بمعالجات مادة الراتنج.

مجتمع الدراسة:

يتكوَّن مجتمع الدراسة من:

- مجموعة من النباتات الطبيعية المكوِّنة من الزهور، وورقات الشجر، وبعض من الفواكه، والخضراوات الطبيعية.
- مجموعة من أشكال لقوالب الراتنج لإنتاج الحُليّ.

عينة الدراسة:

ستقوم الدراسة بتوظيف مجموعة من النباتات المتوافرة في أسواق مدينة الرياض؛ منها الفراولة، التين، والملفوف البنفسجي، وزهرة اللافندر، يتمُّ تجفيفها ومن ثم معالجتها بمادة الراتنج، واستخدامها لإنتاج حُليّ معاصرة.

ومن أسباب اختيار العينة:

- لما تتمتَّع به من ألوان زاهية.
- خاصية احتفاظها بعد تجفيفها بنقاوة اللون.
- لتوافرها في المملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة

دراسة شريف «مورفولوجيا النبات والتصميم البيئي عودة إلى الطبيعة» (2016): هدفت الدراسة إلى الوصول لتصميم بيئي يحمل قيمًا جمالية ووظيفية وفنية عالية، أساسها مورفولوجيا الطبيعة والتبسيط والبُعد عن التعقيد في مجالات الفنون المختلفة والعمارة، واستخدمت الدراسةُ المنهجَ الاستقصائي والتحُليّلي والوصفي والمنهج التطبيقي، وكانت عينة بحثها عبارة عن العينات لبعض النباتات البرية والبحرية والبرمائية. وتوصَّلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها، أن الطبيعة هي الملهم الأول في العملية التصميمة، وأن تأثير الطبيعة الواضح في الشكل والتركيب المورفولوجي، حيث تطوَّر التفاعل بين الإنسان والطبيعة. أفادت الدراسةُ البحث الحالية، أن الطبيعية بكل ما تشمله من عناصر وأشكال هي الملهم الأول للإنسان ولفنونه ولابتكاراته.

دراسة Rusakova»Creation of an art jewelry (line)» 2016): هدفت الدراسة إلى البحث في مجال الحُليّ الفنية، وإنشاء خط مجوهرات فني يعتمد على المفهوم الذي ذكره المؤلف، والعمل على التعبير عن الغابة كعالم غامض، والاستلهام منه لإنشاء خط الحُليّ، وتوصَّل لعدة نتائج أهمها، فهم فن المجوهرات باعتباره مجالًا للفن الحديث، والتوصُّل إلى إنشاء الخط بوعي أكبر، واكتشاف تقنيات وأساليب جديدة في صنع المُحُليّ، أصبحت طرق الإنتاج الجديدة وفرص استخدام المواد الجديدة المعروفة أثناء الدراسة من العوامل المهمة التي تؤثر على النتيجة النهائية، ثبتت أن راتنجات الإيبوكسي مادة مناسبة لصنع الحُليّ الفنية. أفادت الدراسة البحث الحالي بمدى إمكانية أيّ مصمم

للحُليّ بإنشاء خط خاص به في مجال الحُليّ، ومدى المرونة الكامنة في صناعة الحُليّ، حيث يمكننا الإبداع في دمج عدة خامات معًا في قطعة.

دراسة عبدالعال؛ وحنفاوي «رؤية مستحدثة لتفعيل جماليات الحُليّ الزجاجية في تصميم طباعة أقمشة السيدات» (2018): هدفت الدراسة إلى تحديد أهم جماليات الحُليّ الزجاجية في بعض الحضارات والفنون من خلال دراسة تطوُّرها التاريخي، وابتكار تصميمات تصلح لطباعة أقمشة السيدات بالإفادة من تلك الجماليات، واستخدمت الباحثتانِ المنهج الوصفي والوصفي التحُليلي والتجريبي، وتوصَّلتا إلى نتائج من أهمها، تحديد أهم الخصائص الفنية والجمالية للحُليّ الزجاجية في ضوء تطوُّر أساليب تشكيلها. أفادت الدراسة البحث الحالي بإمكانية ابتكار حُليّ بخامات متجددة غير الخامات المألوفة، والجماليات التي يمكن الحصول عليها في ضوء تطوُّر أساليب تشكيل الحُليّ.

دراسة Vadhanabhu «The Creation of three-dimensional Thai lacquer work from Epoxy Resin (with Drawing Techniques » (2021): هدفت الدراسة إلى كيفية العمل لصنع ورنيش تايلندي ثلاثي الأبعاد يعمل براتنج الإيبوكسي بتقنية الرسم، والمقارنة بين خصائص الأعمال الفنية التقليدية، والأعمال الفنية ذات الأبعاد الثلاثية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحُليّلي، والمنهج التجريبي، وتوصَّل الباحث لعدة نتائج أهمها أن استخدام راتنجات الإيبوكسي في رسم الأعمال التايلندية ذات الأبعاد الثلاثية يعد عملًا جديدًا ومختلفًا عن الأعمال التقليدية، وساعد الرسم على طبقات راتنج الإيبوكسي، والتداخل بين كل طبقة وأخرى، بالتعبير بوضوح عن الموضوع وإبراز الصورة ثلاثية الأبعاد، إضافة إلى ذلك كان العمل المغطى براتنج الإيبوكسي أكثر لمعانًا ووضوحًا من العمل التقليدي.

أفادت الدراسة البحث الحالي في كيفية الاستفادة من راتنج الإيبوكسي في إضفاء الأعمال الفنية طبقة من اللمعان والنقاوة.

1. النباتات الطبيعية

(1–1) العناصر الطبيعية في البيئة:

يعتمد الفنان على العناصر الطبيعية بفنيه بناء على ما يستخلصه من جماليات الطبيعة التي يصب إليها بالتحُليّل والبحث عن مصادرها، حيث يستلهم عدد من الفنانين عناصر أعمالهم الفنية من الطبيعة لما تحمله من أنساق جمالية متباينة ومتجانسة. كما تعمل تلك العناصر في الطبيعة على تغذية المدركات الحسية والبصرية لدى الفنان، حيث تُثير لديه التفكير الإبداعي والتشكيلي، فقد ينظم عناصر عمله الفني في ضوء ما يستلهمه من مورفولوجيا الطبيعة، والقوانين والنظم البنائية القائمة على التوافق والانسجام والاتزان والإيقاع والوحدة (شريف، 2016)، الأمر الذي يُضفي على عمله الفني صفة الجمال (الرماح، 2009). فيُعد تقييم التركيب الجمالي لأي عمل فني يكمُن في مدى الترجمة الحسية والوجدانية للنظم التي أستشعرها الفنان من الطبيعة من حوله وفق نضمها وقوانينها وما تعبر عنه من علاقات نسبية ونسق فني في تراكيبها وتكويناتها البنائية، وما تتضمنه من مورفولوجيا تركيب النباتات من حيث الشكل الظاهري والتركيب الباطني وإمكانية الاستفادة من علم البيئة في ابتكار تصاميم فنية متنوعة (شريف، 2016)، وتستلهم الباحثتين في هذه الدراسة جزءًا من تلك العناصر الطبيعية؛ لاستحداث حُليّ ومعالجتها بمادة الراتنج، منها:

- الخضراوات.
- الفواكه.
- أوراق النباتات والزهور.

(2–1) جماليات النباتات الطبيعية:

بدايةً ينبغي علينا أن نوضح معنى مصطلح «جماليات» أو «جمالية» لتناول جماليات النباتات الطبيعية، حيث يشير إليها عارف في كتابه جماليات الطبيعة، بأنها مجموعة من الأسس أو المفاهيم أو المبادئ الفنية التي يؤمن بها مجموعة من الأفراد وتشيع بينهم. وفي ضوئها يمكن الحكم على الجميل والقبيح معًا، أو المرغوب وغير المرغوب بحيث يكون بالتالي رأيًا عامًّا له أسس ثابتة ومستمرة نسبيًّا للحكم؛ بمعنى أنها تُشكّل حدودًا تستقرُّ، تميزها الذائقة الجمالية والرفض نفسيًّا واجتماعيًّا وأخلاقيًّا لدى الناس (عارف، 2006). والجمالية هي ذلك الإحساس بالجمال والمتعة الجمالية تجاه مناظر الطبيعة أو الاعمال الفنية وغيرها.

وتُعد الطبيعة مصدرًا أساسيًّا من مصادر الجمال والفن، والطبيعة كمعجم كبير تتمتَّع بفهارس كثيرة تتميَّز عناوينها بالتشعُّب والاختلاف والتوافق والتضاد إلى جانب تمتُّعها بالاستمرارية في البقاء والخلود، إضافة إلى ذلك فإن تركيبتها الظاهرية ككيان قائم على تنوع الأشكال والخطوط والمساحات والحجوم والألوان تدفع الإنسان نحو البحث عن حقائقها وتحفزه للتأمل والخيال إلى جانب الخوض في أعماقها، فيؤثر على حياته (عارف، 2006). وعلى الرغم من تعدُّد الفنون واختلاف الثقافات والحضارات والتنوُّع في الذوق بين سائر الفنانين والمتذوقين، إلا وأنه عبر مرور الزمان ومنذ نشأة الإنسان، كانت ولا زالت الطبيعة هي المصدر الأول للفن؛ لما تتمتَّع به من جماليات، تجعل الإنسان يستلهم ويطلق العنان لإخراج فنون جديدة ومتنوعة. ومن أبرز الجماليات التي يمكننا ذكرها في النباتات الطبيعية هي:

- تعدُّد الألوان المتوافرة في النباتات الطبيعية.
- تنوُّع الملامس وكثرتها.
- كثرة النباتات الطبيعية حيث لا يمكن للإنسان حصرها.
- التعدُّد والتنوُّع في الأحجام.

كما تتمتَّع النباتات الطبيعة بصفات وخصائص تعبيرية تُؤثّر على حياة الإنسان، وصحته النفسية وقدراته العقلية وصفاته

الشخصية، فتعامل الإنسان مع النباتات الطبيعية خلال يومه يمنحه الاتزان النفسي الوراحة، لما تتمتَّع به النباتات الطبيعية من ألوان زاهية وأشكال متنوعة، فلكل عنصر لونٌ وشكلٌ يميزه عن العنصر الآخر، ولكل عنصر تأثيره السيكولوجي الخاص. ويستطيع المصمم من خلال تعرُّفه على التأثيرات التي تكسو النباتات الطبيعية أن يقوم بتصاميم يحدد من خلالها الهدف والغرض من تشكيل عملة الفني. وذلك وفق الأسس والنظم التصميمة التي تحمها النباتات الطبيعية ومن هذه الأسس:

التباين: وهو الجمع بين طرقَي النقيض، فالطبيعة والحياة تجمعانِ بين الشيء وضده فلا غنًى عنه في أي عمل فني. مثال على ذلك ما نجد من تبان في نبتة الكلاثياء من خلال بروز التدرجات اللونية بشكل متناغم.

الإيقاع: هو التوازن الحركي الناتج عن نظم التوزيع المفردة التشكيلية، كالشكل، والخط، واللون، والملمس، ويتميَّز الإيقاع بالاستمرارية والتنغيم، ويستخدم الإيقاع؛ لتأكيد التوازن، والتناسب، والانسجام، والوحدة في كل التصميمات. ومثال على ذلك الإيقاع في زهرة الميموزا بوديكا ابتداءً من نقطة المركز في منتصف الزهرة وصولًا إلى نهاية شعيراتها المتطايرة بصورة متوازنة ومتناغمة.

التكرار: والمقصود بالتكرار هو تعدُّد العناصر التي لها صفات مشتركة بطريقة منظمة أو غير منظمة؛ ما يحقق الإيقاع في العمل. ومثال على ذلك في التكرار الموجود في فاكهة الرمان، من خلال حُبيباتها المتكررة والمتراصة بشكل يحقق إيقاعًا متوازنًا.

الاتزان: وهو ترتيب العناصر التشكيلية بحيث يكمل منها الآخر، وهذا الاتزان نراه في جميع الأشجار، بدءًا من جذع الشجرة امتدادًا إلى أغصانها المنتشرة على جنبيها.

التماثل: التماثل في العمل الفني هو الحالة التي يتمُّ فيها تماثل النصف العلوي والسفلي، أو يتماثل الجانب الأيمن والأيسر، أو يكون العمل الفني مكونًا من وحدات متماثلة؛ وذلك نجده متمثلًا في أغلب النباتات الطبيعية.

الحركة: ويُقصد بها المهارة في خلق حركة تبين علاقات واتجاهها، أو خطوط أو مساحات تشكيل وتصميم العمل الفني، ويُقصد بالحركة في الفنون التشكيلية حركة العين في تتبُّع وحدات التصميم. ومثال على ذلك الحركة في شريحة البصل من خلال انسيابية الخطوط في القشرة من الخارج إلى الداخل، والتموجات التي أحدثتها حلقات البصل (المغربي وآخرون، 2011).

الفراغ: الفراغ في العمل الفني هو عكس الكتلة، أو كما يحلو لبعض الفنانين والنقاد أن يسموه الكتلة العكسية، وطبيعي أن يعني الفراغ ذلك الفضاء الذي نشاهده خلف الأشكال أو بينها. ومثال على ذلك منا نجده من تحقق الفراغ في الفلفل الأخضر فهو مُجوَّف بالفراغ، ويحيط به الفراغ.

اللون: يعتبر اللون من عناصر التشكيل أو التكوين الأساسية، ودراسة اللون من الناحية النظرية تساعد الفنان على ازدياد حساسيته لاختيار الألوان المناسبة لتكويناته وتصميماته. والطبيعة وما تحتويه من عناصر تُعد منبع الألوان الزاهية والمتناغمة، وهي المصدر الأساسي لأي فنان في اختيار المجموعة المناسبة لعمله الفني (علي، 2009).

ومما سبق يتضح أن للعناصر الطبيعية جمالياتٍ متعددة ومتنوعة أثْرت مجالات مختلفة؛ إذ تعد هي المصدر الأول لاستلهام الفنان، في كون الطبيعة مصدرًا أساسيًّا من مصادر الجمال والفن؛ لما تحويه من ألوان متعددة، وملامس متنوعة، وأحجام مختلفة، وما يتضمن هذا التنوُّع في قيمها الجمالية من تأثير سيكولوجي ونفسي بالنسبة للإنسان.

2. مادة الراتنج

(2-1) مفهوم الراتنج:

في الستينيات من القرن الماضي بدأ انتشار ما يُسمَّى بالخامات المركَّبة، وهي الخامات المؤلَّفة من مادتين مختلفتين متمايزتين أو أكثر، أُولاهما مادة تقوية يمكن أن تكون على شكل ألياف مصنوعة من مواد عالية المقاومة (كألياف الكربون وألياف الزجاج مثلًا)، والمادة الثانية هي إحدى اللدائن أو البوليمرات الغروية، التي تعطي المنتج النهائي شكله المطلوب وتُسمَّى المادة الحاضنة، وتكون الخواص الميكانيكية للمنتج النهائي مغايرة لخواص أيٍّ من المواد المؤلفة (زكريا، 2019)، وقد انتشرت المواد المركَّبة انتشارًا هائلًا خلال الفترة القصيرة من عمرها؛ نظرًا لخواصها الميكانيكية الممتازة مقارنة بوزنها المنخفض، فدخلت في العديد من المجالات.

هناك خامات أساسها طبيعي، وأخرى أساسها صناعي، وتوجد خامات تليّن بالحرارة، وخامات تتجمَّد بالحرارة، وتعد أبرز الخامات انتشارًا في وقتنا الحالي بين الفنانين والهاوين للفن هي مادة «راتنج الإيبوكسي Epoxy Resin» حيث إن بداية أنتشار تلك المادة كانت في استعمالها في تصليحات البناء، وفي دهن الأرضيات، إلا أنه في الفترة الأخيرة حظيت على إعجاب الكثير من الفنانين والهاوين، وانتشرت عبر مواقع التواصل الاجتماعي والإنترنت طرق فنية عديدة في استخدامها، فالبعض استخدمها في إنشاء طاولات خشب مُطعَّمة بالراتنج، والبعض استخدمها في إعداد لوحات فنية بالكانفس، والبعض أبدع في إنتاج الحُليّ باستخدام تلك المادة. تتميَّز هذه المادة بعدم إمكانية إعادة تشكيلها بالحرارة بعد أن تتصلَّب، فهي مناسبة للحفاظ على مظهر النباتات الطبيعية؛ لكي لا يصيبها أي تلف أو عفن.

والراتنج عبارة عن مادة طبيعية توجد بشكل رئيسي في النباتات والحشرات، وقد استخدمت منذ فترة طويلة في اليونان القديمة ومصر، وكانت تعتبر مادة ثمينة، وتستخدم في الطقوس الدينية، ويُعتبر اللّك، والبلسم، والعنبر هي أمثلة على الراتنج المستخرج من الطبيعة، وتم تقديم الراتنج الصناعي بواسطة «Leo

Baekeland» في عام 1909 حيث أطلق عليه اسم «الباكليت» ويعتبر أول راتنج صناعي بالكامل. يمكن تشكيل هذا الراتنج واستخدامه بطرق مختلفة. فالراتنجات الاصطناعية هي مادة لزجة يتمُّ تحويلها إلى بوليمرات صُلبة عن طريق المعالجة (تصلب عن طريق ربط أنابيب البوليمر المتقاطعة). (Intoresin, 2021).

أن من أبرز الطرق لتشكيل مادة الراتنج هو قوالب السيلكون –ربر–، وهي مادة تنتج من خلط المادة بالمصلب، ويوجد منها أنواع كثيرة منها اللامع والغير لامع، ويتم عمل قوالب حسب الرغبة وحسب الشكل المطلوب من خلال تلك المادة، وهناك أيضاً طريقة الصب الحر، وتعتمد تلك الطريقة على التوتر السطحي لمادة الراتنج، حيث أن المادة ذات توتر سطحي كبير، وذلك يمكن توجيهه في طريقة الصب الحر والمباشر على الأسطح المختلفة (محمد، 2023).

(2–2) أنواع الراتنج:

إن لمادة الراتنج أنواعًا عديدة تُصنَّف ضمن عدة فئات، ولكل فئة صفات فريدة تُميّزها عن غيرها، وتجعلها مناسبة للتطبيق في عمل فني مُحدَّد، أو تقنية معينة، فهي تختلف في اللزوجة، ونسب الخالط، وأوقات المعالجة، وقد ذكرتها (Haab, 2006) كالتالي:

راتنج الإيبوكسي Epoxy Resin: هو عبارة عن مادة الإيبوكسي الصافية، والذي يعتبر أسهل استخدامًا من أنواع الراتنج الأخرى؛ لما يتميَّز به من خاصية التصلُّب ببطء؛ ما يوفر مزيدًا من الوقت في تشكيله وتلوينه، وتتصاعد الفقاعات المتراكمة بداخله لأعلى السطح، ومن إمكانية التخلص منها، ومن عيوبه أنه لا يتناسب مع المشاريع ذات الأحجام الكبيرة كونه يستغرق وقتًا طويلًا في التصلب.

راتنج البولي يوريثين Polyurethane Casting Resin:
ويستخدم هذا النوع من الراتنج للأغراض العامة، وفي صناعة التماثيل؛ لما له من خاصية الجفاف السريع، فقد تتراوح فترة تصلُّبه وجفافه من 2–20 دقيقة، ومن أهم عيوب هذا النوع من الراتنج حساسيته للرطوبة، فقد تفسد ملونات الباستيل معالجة راتنج البولي يورثين وتمنع تصلبه.

ويضيف (Intoresin, 2021) إلى تلك الأنواع:

راتنج الأشعة الفوق بنفسجية Uvresin: وهو الذي يتمُّ بلمرته ومعالجته من أجهزة الأشعة الفوق بنفسجية، ويتمُّ استخدامه لختم الفن التصويري، وإضفاء مظهر مطلي بالمينا على المجوهرات، ويمكن استخدامه بدون خلط عامل التصلب، ويستغرق بضع دقائق للمعالجة تحت مصباح الأشعة فوق البنفسجية الخاص به.

راتنج البوليستر Polyester Casting Resin: يتميَّز هذا النوع من الراتنج بشفافية واضحة، وبإنتاج أعمال قوية وصُلبة بدرجة عالية شبيهة بالزجاج، ويتمُّ تحضيره بخلط مادة راتنج البوليسر بكمية ضئيلة جدًّا مع المصلب الخاص به. مع العلم أنه لا بد من توخي الدقة في تحضير المقياس، فعند إضافة كمية أكثر بقليل من المادة المصلبة فإنها تؤدي إلى ارتفاع درجة حرارة البوليستر، ومن ثم كسره بسهولة (الاصقه والصقر، 2018).

كما تتميز مادة الراتنج بعدد من الخصائص يذكرها 2020, Faessler:

- مقاومة عالية للتآكل.
- مادة عالية القوة بشكل عام.
- غير حساس لأي مؤثرات (لا ينكسر أو ينشطر).
- عادة ما يكون الانكماش منخفضًا أثناء التحول من سائل إلى صلب.
- قيمة كثافة تبلغ حوالي 1.2 جرام لكل سنتيمتر مكعب.
- مقاومة جيدة للأشعة فوق البنفسجية مع المنتجات عالية الجودة المقابلة.
- يلتصق جيدًا بجميع المواد تقريبًا (على سبيل المثال: الخشب).
- تتميَّز بمقاومة عالية للحرارة.
- تعمل كعازل كهربائي.
- يتميَّز بمقاومة عالية للأحماض.
- عندما نقوم بالتحضير الدقيق للمادة، لا يكاد يكون هناك أي تكسير في الراتنج.
- مقاومة جيدة للعوامل الجوية في المناطق الخارجية.

ويضيف Intoresin, 2021:

- مقاوم للمياه.
- متعدد الاستخدامات.
- يتطلب صيانة منخفضة التكاليف.
- صديق للبيئة.

وفي هذه الدراسة سنقوم باستخدام نوع واحد من هذه الأنواع، والذي يعتبر أكثر تداولًا في المجال الفني، وفي مجال تصميم المجوهرات، وهو «راتنج الإيبوكسي Epoxy Resin»، حيث سيتمُّ استخدام هذا الراتنج عن طريق خلط مكونينِ رئيسينِ: الأول هو المادة الخام للراتنج يتمُّ خلطه بنسبة 50%، والثاني مصلب يتمُّ خلطه بنسبة 50%، وثم نقوم بسكب الخليط في قوالب، أو عن طريق طلاء العنصر المراد العمل عليه فتتكون طبقة عازلة، ويستغرق فترة الجفاف من 12-24 ساعة، فتصبح لدينا طبقة صلبة، وشفافة، وملساء الملمس.

3. الحُليّ

(3-1) نشأة الحُليّ:

إن الوثائق وسجلات الحُليّ المحفوظة في المتاحف العالمية تؤكد أن تاريخ صناعة الحُليّ يرجع لأكثر من سبعة آلاف عام، فقد استخدم سكان الكهوف قديمًا الحجارة والحلزونات البحرية والأصداف وجذور الأشجار المنظومة في خيوط الكتان بأشكال متنوعة للزينة (الجمل، 2018). ويرجع زمن أقدم النماذج المكتشفة للحُليّ التي أنتجها الإنسان القديم إلى العصر الحجري، حيث كان يقوم بتحويل المواد التي يستطيع الحصول عليها من الطبيعة إلى هيئات يستطيع ارتداءها كالخرز أو الدلايات، وصنعت معظم تلك النماذج من أسنان الحيوانات وعظامها، ومن القواقع، والأحجار، وفقرات عظام الأسماك، والحصي، بعد أن قام الإنسان الحجري بعمل ثقب في هذه المواد وينظمها بخيط؛ ليعلقها حول رقبته (عبادي، 2014). وعليه نجد أن نشأة الحُليّ مرتبطة بتاريخ الإنسان، حيث تعدَّدت الطرق والأنواع والتقنيات لتصنيع الحُليّ، فكل فرد أو فنان أو مصمم أبدع في مجالات متنوعة في إنتاج الحُليّ عبر تاريخ البشرية إذ يعد مجال تصميم الحُليّ ذا عَلاقة وثيقة بالفن.

(3-2) جماليات الحُليّ:

فُطر الإنسان على حب الجمال والتزيُّن، فستعان الأنسان بالطبيعة المحيطة به؛ ليتجمَّل ويتزيَّن بالحشائش والأشجار؛ ليستر عورته، ويستعين بالأصباغ يُلوّن بها بعض أجزاء بشرته، وبالأحجار الملونة يصنعها أقراطًا وأساور، وبالمعادن يتختم بها أو يجعلها قلائد تحيط بعنقه (زكي، 1965)، إذ تعد الحُليّ من أقدم وسائل الزينة، وهي مرآة ينعكس عليها المفهوم الجمالي للحقبة الزمنية التي انتجت بها، ومظهر من مظاهر الذوق الفني، فهي دراسة لعادات المجتمع الفني وتقاليده، كما أنها دراسة للصلات الإنسانية بين أفراده. فعلاقة وثيقة بين الفن والجمال لارتباطهما بالقيم الإنسانية وعَلاقة الذات بالمجتمع، فمنذ القِدم عرف الإنسان التجميل وأبدع في ابتكار مواد تجميلية وحُليّ تزينه ضمن معايير الذوق الاجتماعي، والانجذاب الفردي، فعرفت أنماط من الحُليّ في كل مجتمع على حدة، وعكست أشكال الوعي والاهتمامات المدركة والمرجعيات الثقافية التي تأسَّست عليه، إضافة إلى ذلك تبين الحُليّ أذواق الناس ومفهومه الجمالي وميولهم الروحية وإمكاناتهم المادية، ولاشك في أن ازدهار الحُليّ في مجتمع ما يتأثَّر إلى حد كبير بمستوى الحياة الاقتصادية لذلك المجتمع ورُقيّه الصناعي ونشاطه التجاري وتاريخه الاجتماعي، أضف إلى ذلك أن صناعة الحُليّ هي ضربٌ من ضروب فنوننا الجميلة التي ينبغي أن يُعنى بدراستها (شبابيني، 2021).

يتميز تصميم الحُليّ بارتباطه بالذوق العام والمتغيرات التي تطرأ عليه والرغبات المختلفة لمقتنياتها، فمجال تصميم الحُليّ من المجالات التصميمية الهامة التي سايرت مفاهيم التصميم المعاصر والتي أصبحت أكثر مواكبة للتطورات العلمية والتكنلوجية والفكرية للمجتمعات، أو حتى للتغيرات النفسية والفكرية على مستوى الفرد، فأصبحت أكثر مواكبة لمتطلبات العصر (أبو غنيمة، 2023).

أن جمالية الحُليّ تكمُن في إبداع المصمم في اختيار نوع الخامة التي يصنع بها الحُليّ، وفي إجادته للتصميم المناسب للعصر والحضارة التي يعيش بها، فلكل عصر ولكل حضارة ذوق خاص تتميَّز به، ولمرتدي الحُليّ دور كبير في إبراز جماليتها، فلكل مناسبة ولكل رداء حُليّة خاصة، وفي عصرنا الحالي ومع تعدُّد الخامات المستخدمة في صناعة الحُليّ نسعى في هذه الدراسة لابتكار تصميمات معاصرة للحُليّ، وإبراز جمالياتها عن طريق التوليف بين النباتات الطبيعية ومادة الراتنج.

(3-3) تصميم الحُليّ:

يرتبط تصميم الحُليّ بمفاهيم فنية متنوعة تشمل عدداً من مجالات الفن التشكيلي، والكيفيات التقنية الخاصة بصياغة الحُليّ. ويُعد تصميم الحُليّ مجال فني متميز لما يتضمن من تقنيات تجمع بين جمال المظهر والوظيفة كجمال الظاهر والباطن ذلك لأن الحُليّ تصاغ لتحقيق مظاهر فنية جاذبة وفقاً للوظيفة المراد منها، وأن جماليات الشكل تُمثّل المغزى الأساسي في إطار يسمح بوجود عَلاقة متناسبة بين جماليات الشكل وتحقيق الموائمة الاستخدامية له (الرماح، 2009). وفي هذا السياق يذكر كلا من حنفاوي وسليمان (2023) أن تصميم الحُليّ يعتمد على التوافق بين الشكل المادي والمضمون الذي يرغب الفنان بتقديم، وعليه يتنوع البناء التصميم من البسيط إلى المعقد بما يحمله من عناصر تشكيلية وفكره ضمنية، فالعلاقة بين الشكل والمضمون في تصميم الحُليّ علاقة تبادلية تحاوريه.

كما ارتبط مُسمَّى الحُليّ بالمرأة، حيث كانت وما تزال مولعةً باقتناء الحُليّ على تنوع أشكالها وأنواعها. وعليه عمد الفنان عن تصميمة لقطعة الحُليّ مراعات عدد من المعايير ذكرها عبد الرازق (2011):

- **التصميم بمراعاة القيم الجمالية:** وهو يمثل أحد جوانب النشاط الإنساني المبدع، الذي ينتجه الفرد لإشباع احتياجات إنسانية تتعلَّق بإعادة تنظيم ما يحيطه من موجودات؛ بُغية تحقيق قدر من القيم الجمالية والمواءمة الوظيفة التي تتفق مع مقتضيات التغير الحضاري للمجتمع؛ وسعيًا لتحقيق القيم الجمالية والتي منها (الترابط، التباين، التكرار، الاتزان، الوحدة، الحركة والانسجام)
- **العوامل التكنيكية (الخامة – التقنية – الأدوات):** حي تعتمد الحُليّ في صناعتها على العديد من الخامات المتنوعة، وينبغي على المصمم الدمج بينهما طبقًا لما تحدده متطلبات التصميم؛ ولكي يتمكَّن المصمم من اختيار ما يتناسب من خامات، لا بد من دراسة طبيعة الخامة أولًا من حيث

إمكاناتها التشكيلية ومظهرها السطحي من خلال لونها وملمسها، وما تتطلَّب هذه الخامة من معالجات تقنية من خلال المعرفة والممارسة والملاحظة والتجريب؛ وذلك باستخدام وسائل وأدوات خاصة بها تسهم في ترجمة أفكاره بما يتناسب مع ما تقضيه مقومات التصميم الجمالية والوظيفية والاقتصادية، للوصول إلى حلول ابتكارية في مجال تصميم الحُليّ.

- **الموائمة الوظيفية:** هناك عَلاقة تبادلية بين جمالية تصميم الحُليّ وبين الاهتمام بقيمة الأداء الوظيفي للحُليّ وملاءمتها للغرض الذي صممت من أجله، فقيمة التصميم وشكله الخارجي لا ينفصل عن وظيفته وفائدته المتعلقة بملائمة شكل الحُليّ من حيث وزنه وحجمه مع قياسات جسم الإنسان، ومراعاة الظروف الطبيعية المحيطة بالحُليّ من حرارة ورطوبة وعمليات الصدأ، ومراعاة التشطيب النهائي لشكل الحُليّ بما يتلاءم مع وظيفتها، وحتى لا يفقد التصميم قيمته.
- **مراعاة الجوانب الاقتصادية:** لا بد من مراعاة تقليل التكلفة الاقتصادية لمشغولات الحُليّ، وذلك من خلال تحديد نوعية المشغولات، وتحديد أساليب وتكاليف التنفيذ المناسبة؛ ما يسمح للمصمم بتقليل معدل القيمة المالية لإنتاجها بالمحافظة بالجمالية التشكيلة.
- **مراعاة الجوانب الإنسانية:** يجب على المصمم كذلك دراسة طبيعة الذوق العام للمجتمع، وطبيعة مستعملي أو مقتني الحُليّ بصفة خاصة، وذلك من خلال معرفة الجوانب والعوامل السيكولوجية والفسيولوجية والاقتصادية.

فالفنان عند قيامة بتصميم أي عمل فني لابد أن يراعي الشكل المادي للعمل ويتحقق من توافقه للوظيفة المراد منه، وكذلك إمكانية الاستفادة من خواص الخامة المستخدمة وما تحمله من قيم جمالية ليتمكن من تقديم عمل فني جمالي يتسم بالإبداع التشكيلي.

(3-4) أنواع الحُليّ:

لقد كانت المرأة ولا زالت تتجمَّل بكل ما تقع عليه عينها من حُليّ، وإن لم تستطع شراءها فهي تتزيَّن بأشياء من الطبيعة التي تحيط بها، فاستخدمت الزهور والنباتات ذات الرائحة العطرة، وعملت عقودًا منها تزين صدرها وشعرها، وتطوَّرت وعملت عقودًا أخرى من العظام والعاج وأسنان الحيوانات، والحجارة الملونة من الأرض، والخشب والخرز الخزفي، وتعد كل منطقة من الجسم لها حُليّ خاصة بها (تركستاني، 2005). وعلى هذا الذكر قسَّمت القحطاني (2000) الحُليّ لعدة أنواع:

- حُليّ الرأس والشعر: وتوضع فوق الجبين وعلى طرف الشعر لتثبيته.
- حُليّ الأنف والأذن: ويزين بها الأنف والأذن، حيث يثقب الأنف والأذن وتعلق الحُليّة فيهما، وتثقب الأنف ويكون في الجهة اليسرى فوق فتحة الأنف، أما الأذنانِ فيُثقبان في شحمة الأذن السفلى.
- حُليّ الجيد والصدر: وتلبس حول الرقبة تمامًا، ومنها ما يتدلَّى إلى الصدر، وما يلصق في الرقبة.
- حُليّ الخصر: وتلبس حول الخصر لتحديد معالم الرشاقة والجمال عند المرأة، كما يرفع بها الثوب ويُشد على الخاصرة.
- حُليّ الكف والمعصم والعضد: وتجمل بها أصابع اليد والمعصمين والعضدين.
- حُليّ الرِّجْل: ويزين بها أسفل الساق عند القدم والإبهامان.
- حُليّ فوق الملابس: وتوضع في مواضع مختلفة؛ لتثبيت الملابس وللزينة.

(3-5) التقنيات المستخدمة في صناعة الحُليّ:

تختلف التقنيات اللازمة لصناعة الحُليّ من حُليّة لأخرى؛ وذلك تبعًا لتصميمها ونوعها، والخامة المستخدمة لمعالجتها. وتوجد عددًا من التقنيات المستخدمة في صناعة الحُليّ، منها:

- النشر: وهي عبارة عن عملية قص الحُليّة بالمقص أو نشرها بالمنشار بعد عمل الثقوب بالمثقاب.
- التقطير: وهي عبارة عن عمل كراتٍ صغيرة من خلال تسليط اللهب على أسلاك المعدن الرفيعة.
- التشكيل بالأسلاك: وهي عملية عمل حُليّة أو زخرفتها بأسلاك المعدن من خلال تشكيلها على شكل حلقات للتوصيل أو للزخرفة، أو من خلال برم الأسلاك وتثبيتها على سطح الحُليّة.
- الصب: وهي عملية صهر المعدن في قوالب مُجهَّزة ومزخرفة.
- الحفر: وهي عبارة عن حفر المعدن بأدوات حادَّة تصنع من الحديد الصلب.
- الترصيع: وهي عبارة عن إضافات على الحُليّة قد تكون من نفس المعدن، وقد تكون من الأحجار الكريمة، ويتمُّ إضافة الأحجار الكريمة عن طريق عمل بيت للفص من المعدن نفسه.
- التقبيب: وتجري هذه المعالجة على السطح الداخلي للمعدن على قرمة خشبية، أو وسادة من الجلد المقوَّى باستخدام الدقمان الخشبي في اتجاه دائري من الداخل إلى الخارج، وبعد ذلك يتمُّ تنعيم السطح بواسطة شاكوش التنعيم (ضويان، 2007؛ منصور، 1990).

من هذا المنطلق يتضح أن كل خامة تستخدم في صناعة

الحُليّ لها مقومات العنصر المناسب للتعبير عن رؤية محدده يرغب بتقديمها الفنان، حيث يبحث عن مدى توافق التصميم الفني مع الفكرة في مخيلته، والتي ستحمل كيان التصميم، وما يتطلبه ذلك من أضافات وتقنيات لتساهم في التعبير عن المحتوى الضمني الذي يرغب الفنان بتقديمه. وفي هذا السياق يذكر اليعقوبي (2008) عدة شروط يجب توافرها لنجاح عملية التوليف بين الخامات:

- أن يكون بين الخامات في العمل الفني والواحد عمر زمني متقارب.
- استخدام خامات تساعد على تقوية العمل الفني.
- انتقاء خامة ذات صفات جيدة.

شكل 1:

رسم بياني لأنواع الحلي

*(تصميم الباحث)

4. إجراءات التجربة:

(4–1) طريقة تجفيف الفواكه:

بعد قيام الباحثتين بمحاولات وتجارب عدَّة لعمليات التجفيف، توصَّلت إلى أكثر الطرق نفعًا، الطريقة التي اعتمدت في مدونة (That Girl who Never Talks 2015)، وهي تمر بعدد من الخطوات كتالي:

(4–1–1) الأدوات اللازمة:

- الفواكه أو الخضروات.
- نشا الذُّرة.
- ماء مغلي.
- فرشاة رسم كبيرة.
- ورق شمع، أو ورق زبدة.

(4–2–1) الطريقة:

صورة 1

شكل شرائح الفاكه

*(تصوير الباحثة)

ملاحظة: تُقطَّع الفواكه إلى شرائح رفيعة جدًّا، بسُمك حوالي 2–3 سم، ليس من الضروري الدقة بالمقاس، ولكن الفواكه تستغرق وقتًا أطول بالجفاف إذا كانت الشرائح سميكة جدًّا

- أن تحقق كل خامة الدور الخاص بوجودها في العمل الفني من حيث الوحدة والتناغم.
- أن تحافظ على هوية بيئتها، وتواكب العصر.

وتضيف الباحثتين إلى ذلك:

- التجديد والابتكار في طريقة التوليف.
- محاولة البحث عن خامات حديثة غير المألوفة، كمادة الراتنج مثلًا.

تتنوع وتختلف أنواع وأشكال الخامات المستخدمة في تشكيل الحُليّ منها خامات الطبيعية، وأخرى مُصنَّعة سنذكر بعضًا منها كما في الشكل رقم 1 التالي:

(يجب استخدام سكين مُسنَّن، يقطع الفواكه من دون أن يُغيّر من شكلها الخارجي).

صورة 2

تجفيف شرائح الفاكه

*(تصوير الباحثة)

ملاحظة: يتم وضع الشرائح على منشفة أو مناديل سميكة؛ لامتصاص الماء الزائد الذي يخرج من الفاكهة.

ثم يتم بتحضير خليط الذرة، ويتميَّز هذا الخليط بخاصية تجعل الفواكه تحتفظ بلونها بعد الجفاف، وهو عبارة عن (ملعقة كبيرة من نشا الذرة –و100 مل من الماء المغلي) يوضع الماء في قِدر على نار متوسطة، وبالتدريج نقوم بوضع نشا الذرة على الماء، ونستمر بالخلط لمدة 3–4 دقائق، بعد الانتهاء تأكَّدْ من عدم وجود كُتل من نشا الذرة.

صورة 3

دهن شرائح الفاكه بالنشاء

*(تصوير الباحثة)

ملاحظة: عند الانتهاء من تحضير نشا الذرة ندهن شرائح الفواكه من الوجهينِ بشكل سطحي بالفرشاة (من الأخطاء تغميس الفواكه في الخليط).

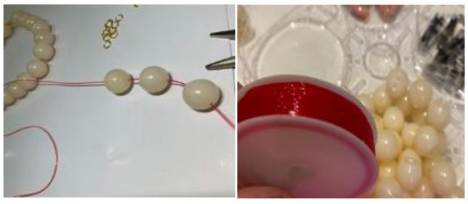
ثم نضع الفواكه تحت ورق الشمع أو ورق الزبدة؛ لكي نمنع التصاقها بعد الجفاف، ونضعها في مكان تصله أشعة الشمس، تستغرق عملية التجفيف من يومين إلى ثلاثة أيام. وبعد عملية التحقيق يتم العمل على تشكيل التامين الفنية لعناصر الحلى بحسب متطلبات التصميم النهائي وفق الجدول التالي:

(1–3–4) العمل على تصميم الحُليّ

جدول 1

العمل الأول: عرض خطوات العمل الأول كالتالي:

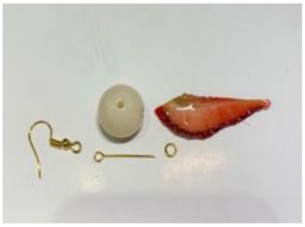
شرح الخطوات	الصور
تجفيف شرائح الفراولة وعمل حلقات دائرية باللون اللؤلؤي بمادة الراتنج، وذلك لتشكيل عقد للرقبة عن طريق دمج العنصر الطبيعي (فاكهة الفراولة) بحبات اللؤلؤ المصنوعة من مادة الراتنج، مضاف إليه الملونات (اللون لؤلؤي).	
صنفرة حبات اللؤلؤ من الزوائد، ومن ثم إزالة شوائب الصنفرة بالفرشاة.	

إدخال حبات اللؤلؤ في الخيط المطاطي الرفيع.	
عمل ثُقب في الفراولة، ووصلها بحبات اللؤلؤ، وربط الخيط.	
وأخيرا تثبيت الخيط المطاط بحلقة من المعدن من جهة، وفي الجهة الأخرى بمشبك خاص للحلي.	
صورة العمل النهائية	

جدول 2

العمل الثاني: عرض خطوات العمل الثاني كالتالي:

شرح الخطوات	الصور
عمل حلق للأذن عن طريق دمج العنصر الطبيعي (فاكهة الفراولة) بحبات اللؤلؤ المصنوعة من مادة الراتنج، مضاف إليه الملونات (اللون لؤلؤي).	

صنفرة حبات اللؤلؤ من الزوائد، ومن ثم إزالة شوائب الصنفرة بالفرشاة.	
عمل ثُقب في الفراولة من فوق لتوصيله باللؤلؤ.	
توصيل الأجزاء ببعضها بالترتيب كما هو موضَّح في الصورة.	
صورة العمل النهائية	

جدول 3

العمل الثالث: عرض خطوات العمل الثالث كالتالي:

شرح الخطوات	الصور
عمل حلق للأذن عن طريق وضع العنصر الطبيعي (زهرة الخزامى)	

عمل ثُقب بسيط من فوق.	
توصيل الأجزاء ببعضها بالترتيب كما هو موضَّح في الصورة.	
صورة العمل النهائية	

جدول 4

العمل الخامس: عرض خطوات العمل الرابع كالتالي:

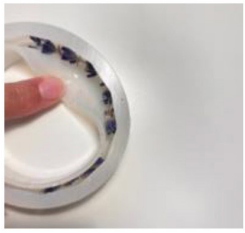
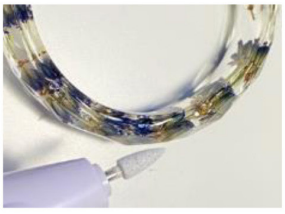
شرح الخطوات	الصور
عمل عقد للرقبة عن طريق وضع العنصر الطبيعي (زهرة الخزامى)	
تجهيز السلسال المعدني، والقطع التي توصل الأجزاء مع بعضها البعض.	

عمل ثُقب بسيط بالمثقاب الكهربائي من فوق.	
توصيل الأجزاء ببعضها بالترتيب كما هو موضَّح في الصورة، وتكرار العملية في جهات مختلفة من السلسال المعدني.	
وفي نهاية السلسال المعدني يتمُّ إغلاقه بالترتيب كما هو موضَّح في الصورة.	
صورة العمل النهائية	

جدول 5

العمل الخامس: عرض خطوات العمل الخامس كالتالي:

شرح الخطوات	الصور
عمل سوار لليد عن طريق وضع العنصر الطبيعي (زهرة الخزامى)	

نقوم بصف زهرة الخزامى داخل القالب بشكل منتظم، ومن ثم سكب سائل الراتنج عليه.	
بعد الجفاف، نقوم بصنفرة الزوائد، ومن ثم إزالة شوائب الصنفرة بالفرشاة.	
صورة العمل النهائي	

جدول 6

العمل السادس: عرض خطوات العمل السادس كالتالي:

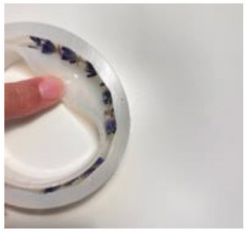
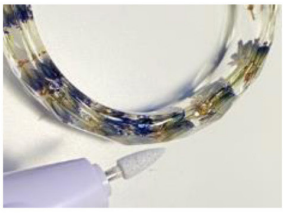
شرح الخطوات	الصور
عمل عقد للرقبة عن طريق وضع العنصر الطبيعي (فاكهة التين)	
أولًا نقوم بتشكيل المعدن، عن طريق لفه بشيء مستدير، ثم نزعه؛ ليسهل تشكيله باليد.	

عمل ثُقب بسيط بالمثقاب الكهربائي من فوق.	
توصيل الأجزاء ببعضها بالترتيب كما هو موضَّح في الصورة، وتكرار العملية في جهات مختلفة من السلسال المعدني.	
وفي نهاية السلسال المعدني يتمُّ إغلاقه بالترتيب كما هو موضَّح في الصورة.	
صورة العمل النهائية	

جدول 5

العمل الخامس: عرض خطوات العمل الخامس كالتالي:

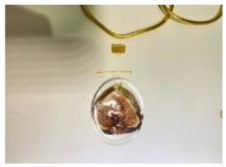
شرح الخطوات	الصور
عمل سوار لليد عن طريق وضع العنصر الطبيعي (زهرة الخزامى)	

نقوم بصف زهرة الخزامى داخل القالب بشكل منتظم، ومن ثم سكب سائل الراتنج عليه.	
بعد الجفاف، نقوم بصنفرة الزوائد، ومن ثم إزالة شوائب الصنفرة بالفرشاة.	
صورة العمل النهائي	

جدول 6

العمل السادس: عرض خطوات العمل السادس كالتالي:

شرح الخطوات	الصور
عمل عقد للرقبة عن طريق وضع العنصر الطبيعي (فاكهة التين)	
أولًا نقوم بتشكيل المعدن، عن طريق لفه بشيء مستدير، ثم نزعه؛ ليسهل تشكيله باليد.	

بعد تشكيل المعدن بالشكل الذي نريده، نقوم بتوصيل الأجزاء ببعضها بالترتيب كما هو موضَّح في الصورة.	
وفي نهاية العقد نقوم بوصل الأجزاء ببعضها كما موضَّح في الصورة؛ لإغلاق العقد.	
صورة العمل النهائية	

جدول 7

العمل السابع: عرض خطوات العمل السابع كالتالي:

الخطوات	الصور
عمل عقد للرقبة عن طريق دمج العنصر الطبيعي (ثمرة الكروم البنفسجي) بالكريستال المصنوعة من مادة الراتنج.	
عمل ثُقب في حبة الكريستال لتوصيلها بالكروم.	

وصل الأجزاء ببعضها كما هو موضَّح بالصورة.

وفي نهاية العقد نقوم بوصل الأجزاء ببعضها كما موضَّح في الصورة؛ لإغلاق العقد.

صورة العمل النهائية

ومن خلال ما تم العمل به من معالجات فنية لتشكيل عدد من الحُليّ المختلفة باستخدام عناصر النبتات الطبيعية ومعالجتها بمادة الراتنج يتحض تحقق فرضية الدراسة والتي تنص على: يمكن استخدام عدد من المعالجات التشكيلية للنباتات الطبيعية بمادة الراتنج لإنتاج حُليّ تتصف بالمعاصرة.

مناقشة النتائج:

من خلال العمل على تشكيل عدد من الحُليّ المصنوعة من مادة الراتنج توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج يمكن إيضاحها من خلال الإجابة على سؤال البحث الرئيس: ما إمكانية استخدام المعالجات التشكيلية للنباتات الطبيعية بمادة الراتنج لإنتاج حُليّ معاصرة؟ وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة الفرعية التالية:

أولًا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: ما جماليات النباتات الطبيعية؟

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثتين بالاطلاع على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تشمل عدَّة دراسات وكُتُب تناولت العناصر والنباتات الطبيعية، ومدى الإمكانات المتوافرة لدى الفنان للاستلهام من تلك النباتات الطبيعية، وجماليات تلك العناصر المتعددة الألوان والأشكال، ومتنوعة الملامس، والمختلفة في الأحجام، فجماليات النباتات الطبيعية لا يمكن للإنسان حصرها، ومدى التأثير السيكولوجي التي تحدثه العناصر الطبيعية عند تأمُّلها والنظر إليها والتعايش معها، إضافةً إلى ذلك مدى توافر عناصر وأُسُس التصميم في النباتات الطبيعية؛ إذ تُعد الطبيعة هي المصدر الأساسي الذي يمكن من خلاله اكتشاف العديد من النظم البنائية، وبهذا تتفق هذه الدراسة بما ذكرة السرحان (2014) إن المظاهر الطبيعية مليئة بمصادر الإلهام، للفنان حيث يمكنه الاستفادة من الطبيعة وإخراجها بطريقة جمالية باستخدام خبراته الحسية، فلا حصر للاستفادة من جماليات النباتات الطبيعية، ومدى ارتباط النباتات الطبيعية وجمالياته بالفن، فكلٌّ منهما يؤثر على الآخر، وتأمُّل الفنان للعناصر الطبيعية وجمالياتها، وتحُليّل أشكالها وعناصرها يُكوّن لديه مخزونًا فكريًّا يُمكّنه من استرجاع تلك الأفكار الجمالية؛ لاستحداث أعمال فنية مبتكرة، كما أن للعناصر الطبيعية تأثير سيكولوجي يمكن أن يُحدِث انفعالًا للمتلقي، فيستفيد من هذه الجماليات المصممون عمومًا عند تنسيق واختيار النباتات الطبيعية بأشكالها المتعددة وألوانها المختلفة.

ثانيًا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: ما إمكانات

مادة الراتنج التشكيلية؟

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثتين بالاطلاع على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية، للوصول إلى مفهوم الراتنج، وكيفية استخراجه وتصنيعه؛ إذ يُعد من أبرز الخامات انتشارًا في وقتنا الحالي، وأنواع الراتنج، والخصائص التي تتميَّز به تلك الخامة عن بقية الخامات، وأبرز ما يُميّزه شفافيته العالية، ولديه مقاومة عالية للتآكل؛ إذ تعد مادة عالية القوة، وهناك أدوات لازمة عند استخدام تلك المادة لا غنًى لأي فنان عنها عند التعامل مع الراتنج، وعلى الرغم من مميزات مادة الراتنج وإمكاناته المتعددة إلا أنه هناك عدة مشاكل تحدث إذا لم نقم باستخدامها بالشكل المطلوب.

ومن خلال ما سبق توصَّلت الدراسة إلى مدى توافر مادة الراتنج لعدَّة خصائص وإمكانات تتميَّز بها عن بقية الخامات، منها: مقاومتها للمياه فهي تستخدم لحماية الأعمال الفنية، وأنها متعددة الاستخدامات فهي تُستخدم لإنشاء منتجات ذات أنواع وأحجام وأشكال مميزة، وتعد صيانتها منخفضة، إضافةً إلى ذلك تعتبر من الخامات الصديقة للبيئة، فينبغي علينا السعي إلى زيادة الإنتاج الفني من خلال توظيف هذه المادة في مجالات الفنون المتعددة.

ثالثًا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث: ما أبرز طرق وأنواع صناعة الحُليّ؟

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثتين بالاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية، تناولت نشأة الحُليّ، وجماليات الحُليّ؛ إذ تعد من أقدم وسائل الزينة للإنسان، ومراحل وخطوات تصميم الحُليّ، وأنواع الحُليّ، حيث أن لكل مِنطقة في جسم الإنسان حُليّ خاصة بها، فهناك حُليّ للرأس والشعر، وهناك حُليّ للأنف والأذن، وحُليّ للجيد والصدر، وحُليّ الخصر، والكف، والمعصم، والعضد، وحُليّ الرِّجْل، وأيضًا هناك حُليّ توضع فوق الملابس، إضافة إلى ذلك هناك عدة تقنيات وطرق مستخدمة في صناعة الحُليّ، كالنشر والتشكيل بالأسلاك والصب والحفر والترصيع، وتتعدَّد الخامات التي يمكننا استخدامها في صناعة وتصميم الحُليّ، فهناك خامات طبيعية، وخامات مُصنَّعة. فلكل فنان إبداعه وابتكاره في التوليف بين عدة خامات، وعدة طُرُق في تصميم الحُليّ، حيث اتفقت هذه الدراسة بما ذكره الرماح (2009) في ارتباط تصميم الحُليّ بمفاهيم فنية وسيكولوجية ترتبط بالاعتبارات متعدد منها بارتباطها بجسم الإنسان والكيفيات التقنية الخاصة بصياغتها؛ ذلك لأن الحُليّ تصاغ؛ لتحقيق مظاهر فنية، فجماليات الشكل تُمثّل المغزى الأساسي في إطار يسمح بوجود عَلاقة متناسبة بين جماليات الشكل وتحقيق الموائمة الاستخدامية، كما تؤكد الدراسة على ما ذكرة تركستاني (2005) بأهمية تعدُّد أنواع الحُليّ، فكانت المرأة ولازالت تتجمَّل بكل ما تقع عليه عينها من حُليّ، وإن لم تستطع شراءها فهي تتزيَّن بأشياء من الطبيعة وهذا ما طمحت له هذه الدراسة.

ومن خلال ما سبق يتضح أن تعدُّد أنواع وطرق صناعة الحُليّ يكمُن في إبداع الفنان والمصمم في التوليف بين عدة خامات وعدة تقنيات وطرق في تصميم وصناعة الحُليّ.

رابعًا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع: كيف يمكن التوليف بين مادة الراتنج والنباتات الطبيعية؟

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثتين بإجراء محاولات وتجارب عدة، والاطلاع على بعض المراجع تتضمَّن إمكانية التوليف بين الخامة الطبيعية (النباتات الطبيعية)، والخامة المصنَّعة (مادة الراتنج)، وتم اتباع عدد من المراحل؛ لإنتاج حُليّ معاصرة من خلال التوليف بين النباتات الطبيعية ومادة الراتنج، فكانت كالتالي:

أولًا: تجفيف النباتات الطبيعية.

ثانيًا: تغطية النباتات الطبيعية من خلال سكب مادة الراتنج عليها.

ثالثًا: استخدام تقنيات مختلفة للحُليّ؛ لإخراج العمل بشكل جمالي.

ومن خلال التجريب اتضح للباحثتين عدة نقاط رئيسة ينبغي أن يتبعها كلُّ مَن يرغب في التوليف بين مادة الراتنج والنباتات الطبيعية وهي:

- ينبغي قبل وضع النبات الطبيعي على مادة الراتنج أن نقوم بتجفيفه؛ لإزالة العناصر التي يمكنها أن تتفاعل سلبًا مع مادة الراتنج.
- هناك طُرُق للتجفيف متعددة تجعل النبات الطبيعي يحتفظ بلونه ونقاوته، تم ذكر إحدى الطرق في إجراءات البحث.

وأسهمت الإجابة على الأسئلة الفرعية السابقة، للإجابة على السؤال الرئيسي لمشكلة الدراسة والمتمثل في: **ما إمكانية استخدام المعالجات التشكيلية للنباتات الطبيعية بمادة الراتنج لإنتاج حُليّ معاصرة؟**

مُلخَّص نتائج الدراسة والتوصيات

ويمكن تلخيص تناتج الدراسة في النقاط التالية:

- أظهرت الدراسة امكانية للاستفادة من جماليات النباتات الطبيعية، وتوظيفها في مجالات الفنون بشكل عام، وفي مجال تصميم الحُليّ بشكل خاص.
- أبرزت الدراسة الخصائص التشكيلية والتقنية والجمالية لمادة الراتنج.
- أكدت الدراسة على أنه يمكن توظيف النباتات الطبيعية كخامة طبيعية مع مادة الراتنج كخامة مُصنَّعة لإنتاج حُليّ معاصرة.
- أكدت الدراسة على أنه يمكن ابتكار حُليّ معاصرة عن

طريق التوليف بين النباتات الطبيعية ومادة الراتنج.

التوصيات:

- ضرورة التأكيد على الجماليات المتوافرة في النباتات الطبيعية، ومدى الاستفادة منها في إعطاء رُؤًى مختلفة تُثري الأعمال الفنية.
- الحث على الاستلهام من النباتات الطبيعية المتواجدة في البيئة حولنا في إثراء مجالات التصميم عامة، ومجال تصميم الحُليّ خاصة.
- الاستمرار في الإبداع في مجال تصميم الحُليّ من خلال القيام بتوليف عدة خامات وعدة تقنيات وطرق لإنتاج حُليّ معاصرة.
- ضرورة إجراء عدة أبحاث ودراسات تتناول مادة الراتنج، وكيفية الاستفادة منها، وتوظيفها في إثراء مجالات الفن.
- إدراج مادة الراتنج وما تحويه من خصائص وتقنيات متعددة كفن جديد يدرس في الجامعات وكليات الفنون.

المراجع:

أبو غنيمة، ولاء عز الدين زكي عفيفي. (2023). العلاج بالفن من خلال تصميم الحُليّ. *مجلة التصميم الدولية*، 13(2)، 427-436.

الاصقه، شذا براهيم والصقر، نورة فهد. (2020). تأصيل الهوية الإسلامية بالإمكانات الرقمية على أعمال فنية بمادة الراتنج. المجلة الأردنية للفنون، 13(1)، 33-45.

تركستاني، فائزة عبدالقادر. (2005). دراسة الحُليّ الشعبية في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، والاستفادة منها في مجال الأشغال الفنية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الجمل، جيهان محمد. (2018). الحُليّ القماشية المطبوعة كأحد المشروعات متناهية الصغر للمرأة المعيلة. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، 11(2)، 187-218.

حمزة، ولاء حامد. (2021). منهجية لتطبيق التفكير التصميمي لتصميم مكملات أدوات المائدة الزجاجية. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، (2)، 1861-1880.

حنفاوي، هاجر وسليمان، دينا. (2023). التكامل بين الشكل والمضمون في تصميم الحُليّ الزجاجية. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، 8(9)، 1045-1063.

الرماح، هنوف عبدالحميد. (2009). النظام العضوي للنبات تحت الرؤية المجهرية كمصدر لإثراء تصميم الحُليّ. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

زكريا، أحمد محمد. (2019). أثر استخدام الراتنج الصناعي مع الخامات المختلفة في استخدام نماذج غير نمطية من الأثاث وعناصر التصميم الداخلي. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، 14(4). 1-18.

زكي، عبدالرحمن. (1965). الحُليّ في التاريخ والفن. دار القلم.

السرحان، خالد. (2014). المحتوى الشكلي الجمالي في عناصر الطبيعة كمدخل لإثراء الثقافة البصرية. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*، 2(2)، 163-190.

شبابيني، أحمد. (2021). الحُليّ والزينة عند الآشوريين في العصر الحديث 991-612 ق.م. *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية*، 37(2)، 49-80.

شريف، هبة همام علي. (2016). مورفولوجيا النبات والتصميم البيئي (عودة إلى الطبيعة). *مجلة الفنون والعلوم التطبيقية*، 2(2)، 229-253.

ضويان، بدور إبراهيم. (2007). الصياغات الجمالية للحُليّ الشعبية في منطقة عسير والاستفادة منها في استلهام مجسمات مبتكرة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

عارف، محمد (2006). جماليات الطبيعة. مؤسسة موكرياني للبحوث والنشر.

عبادي، رحاب خضير. (2014). جمالية التشكيل الفني للحُليّ الآشورية. *مجلة العلوم الإنسانية*، 1(20)، 93-102.

عبدالعال، إيمان محمد أنيس وحنفاوي، هاجر سعيد أحمد. (2018). رؤية مستهدفة لتفعيل جماليات الحُليّ الزجاجية في تصميم طباعة أقمشة السيدات. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، (10)، 105-129.

علي، علاء إبراهيم. (2009). أسس وعناصر التصميم المستخدمة في الرسوم المصرية القديمة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (15)، 474-488.

محمد، محمد عبدالباسط. (2023). الإمكانات التشكيلية للمزاوجة بين مادة الإيبوكسي والأخشاب كمدخل لابتكار حُليّ خشبية بالإفادة من فلسفة التشكيل في فنون ما بعد الحداثة. *مجلة حوار جنوب-جنوب*، (16)، 218-240.

المغربي، جميلة، والشربيني، حنان، ويوسف، دعاء. (2011). أسس وعناصر التصميم المستخدمة في لوحات فناني المدرسة التجريدية. مجلة بحوث التربية

النوعية، (23)، 566-577.

منصور، زينب إبراهيم. (1990). المعطيات اللونية للميناء كمدخل لإثراء المشغولة المعدنية لمعلم التربية الفنية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حلوان.

اليعقوبي، سميرة خميس. (2008). التوليف الإبداعي في تصميم الحُليّ الحرفية المعاصرة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

Abu ghanimat, W. (2023). aleilaj bialfani min khilal tasmim alhali) in Arabic). *International Design Journal*, 13(2), 427436-.

Al›asaqihi, S. &Alsaqra, N. (2020). tasil alhuiat al›iislamiat bial›iimkanat alraqmiat ealaa ‹aemal faniyat bimadat alraatinji) in Arabic). *Jordanian Journal of Arts,* 13(1), 3345-.

Aliequbi, S. (2008). altawlif al›iibdaeiu fi tasmim alhulii alhirafiat almueasira) in Arabic) [Unpublished master's thesis]. Yarmouk University Eabadi, R. (2014). jamaliat altashkil alfaniyi lilhulii alashuryat)in Arabic). *Journal of Humanities,* 1(20), 93102-.

Aljumli, J. (2018). alhuli alqamashiat almatbueat ka›ahad almashrueat mutanahiat alsighar lilmar›at almaeilati) in Arabic). *Journal of Architecture, Arts and Humanities,* 11(2), 187218-.

Almaghribi, J.& Walshirbini, H. Wayusif, D. (2011). ‹usus waeanasir altasmim almustakhdamat fi lawhat fanaani almadrasat altajridiati) in Arabic). *Journal of Specific Education Research,* (23), 566577-.

Alramahi, H. (2009). alnizam aleudwiu lilnabat taht alruwyat almajhariat kamasdar li›iithra› tasmim alhulii) in Arabic) [Unpublished master's thesis]. King Saud University.

Alsarhan, K. (2014). almuhtawaa alshakliu aljamaliu fi eanasir altabieat kamadkhal li›iithra› althaqafat albasariati) in Arabic). Scientific *Journal of the College of Specific Education,* 2(2), 163190-.

Dwian, B. (2007). alsiyaghat aljamaliat lilhulii alshaebiat fi mintaqat easir walaistifadat minha fi aistilham mujasamat mubtakara) in Arabic) [Unpublished master's thesis]. King Saud University.

Eabdaleal,I.& Wahanfawi,H. (2018). ruyat mustahdafat litafeil jamaliaat alhulii alzujajiat fi tasmim tibaeat ‹aqmishat alsayidati) in Arabic). *Journal of Architecture, Arts and Humanities,* (10). 105129-.

Eali, E. (2009). ‹usus waeanasir altasmim almustakhdamat fi alrusum almisriat alqadimati) in Arabic). *Journal of Specific Education Research,* (15), 474488-.

Faessler, Martina and Faessler, Thomas. (2020). Epoxy Resin Arts and Crafts for Beginners. Acrylgiessen.com.

Hamzati, W. H. (2021). manhajiat litatbiq altafkir altasmimii litasmim mukamilat ‹adawat almayidat alzujajiati.) in Arabic). *Journal of Architecture, Arts and Humanities,* (2), 18611880-.

Hnifawi, H.& Wasulayman, D. (2023). altakamul bayn alshakl walmadmun fi tasmim alhulii alzujajiati)in Arabic). *Journal of Architecture, Arts and Humanities,* 8(9).10451063-.

Intoresin (2021,27 Apr). What is resin art – all you need to know about it. Back on 21 September, 2021 from the link https://www.intoresin.com

Making resin fruit jewelry is a process that I have been perfecting and refining for what feels like forever. (2015, may31). Making resin fruit jewelry is a process that I have been perfecting and refining for what feels like forever. That girl who never talks. https://thatgirlwhonevertalks.wordpress.com

Mansur, Z. (1990). almuetayat allawniat lilmina› kamadkhal li›iithra› almashghulat almaediniat limuealim altarbiat alfaniya) in Arabic) [Unpublished master's thesis]. Helwan University.

Muhamadu, M. (2023). al›iimkanat altashkiliat lilmuzawajat bayn madat al›iibuksi wal›akhshab kamadkhal li›iibtikar

hali khashabiat bial›iifadat min falsafat altashkil fi funun ma baed alhadathati) in Arabic). *South-South Dialogue Journal,* (16). 218240-.

Rusakova, O. (2016). Creation of an art jewelry line. [Bachelor of culture and arts, Kyamk University of applied sciences]. Kyamk university digital repository. https://www.theseus.fi

Shababini, A. (2021). alhuliu walziynat eind alashuriin fi aleasr alhadith 991-612 qi.ma) in Arabic). *Damascus University Journal of Arts and Human Sciences,* 37(2), 4980-.

Shrif, H. (2016). murfulujia alnabat waltasmim albiyiyi (eawdat ‹iilaa altabieati). Journal of Applied Arts and Sciences, 2(2). 229253-.

Tarikiṡtani, F. (2005). dirasat alhuli alshaebiat fi almintaqat algharbiat min almamlakat alearabiat alsaeudiati, walaiṡtifadat minha fi majal al›ashghal alfaniya (in Arabic) [Unpublished maṡter's thesis]. King Saud University.

تأثير الفصول الافتراضية في تدريس الحاسب الآلي والمعلومات في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا

The impact of virtual classrooms on teaching computers and information in light of the unified theory of acceptance and use of technology

د. خالد بن عبد المحسن فالح الشمري
أستاذ تقنيات التعليم المشارك، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة حائل
ORCID:0009-0006-2154-5220

Dr. Khalid Abdalmohsen F Alshammari
Associate Professor of Educational Technologies,
Department of Educational Technologies, College of Education, University of Hail,

قدم للنشر 2024/02/09 –وقبل 27 /02/ 2024م

المستخلص

يهدف البحث الحالي تعرف تأثير استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر الحاسب الآلي والمعلومات لطلاب كلية التربية جامعة حائل، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (5312) طالب وطالبة، منهم (3521) طالب و(288) طالبة حسب إحصائية قسم تقنيات التعليم في كلية التربية في جامعة حائل. وتم بناء استبانة لتحقيق أهدف البحث، وكشفت النتائج عن إيجابية آراء عينة البحث بدرجة عالية حول استخدام الفصول الافتراضية، وأنَّ الفصول الافتراضية تساهم في حل مشكلة البعد الجغرافي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة حول استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر الطلبة للأداء المتوقع، كما توجد فروق وفقاً للجهد المتوقع والتأثير الاجتماعي، وكان من أهم توصيات البحث توجيه الأنظار لاستخدام الفصول الافتراضية في جميع كليات الجامعة والجامعات الاخرى لما لها من أثر إيجابي في الاستخدام الفعلي ونية الاستخدام في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الفصول الافتراضية، تدريس الحاسب الآلي والمعلومات، النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا.

Abstract

The current research aims to identify the effect of using virtual classrooms in teaching the computer and information course to students of the College of Education, University of Hail. The researcher used the descriptive analytical method, and the research sample consisted of (2135) male and female students, including (1253) male and (882) female students, according to statistics from the Instructional Technology Department at the College of Education at the University of Hail. A questionnaire was constructed to achieve the research objectives, and the results revealed that the research sample's opinions were highly positive about the use of virtual classrooms, and that virtual classrooms contribute to solving the problem of the geographical dimension. The results also showed that there were no statistically significant differences between the averages of the sample's responses regarding the use of virtual classrooms from the point of view of Students' perception of expected performance, and there are differences according to expected effort and social influence. One of the most important recommendations of the research was directing attention to the use of virtual classes in all university colleges and other universities because of its positive impact on actual use and intention to use in the educational process.

Keywords: virtual classrooms, Teaching computers and information, The unified theory of acceptance and use of technology

مقدمة

التعليم عن بُعد أسهم في تنمية ودفع العملية التعليمية والمعرفية على مستوى العالم، حيث تعددت برامج ونوافذ التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني بصورة واضحة للجميع، ويعتمد التعليم عن بعد بشكل أساسي على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) والتي ومن أهم هذه النوافذ الفصول الدراسية الافتراضية، كما أنه قد شرع التركيز على هذا النظام، بعد ظهور أثرها الإيجابي في دعم نظام التعليم وإنجازها لنتائج ممتازة في كل مناحي المؤسسات العلمية.

كما أن الفصول الافتراضية لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية لما توفره من مرونة وتفاعل وتواصل في أوقات محددة، بالإضافة إلى ما توفره من وسائل داعمة للعملية التعليمية المشابهة في الفصول التقليدية؛ حيث ساعدت على تخطي وتجاوز العديد من التحديات والصعاب التي واجهت العملية التعليمية، ومنها: زيادة أعداد المتعلمين، وقلة عدد المعلمين المؤهلين، وتجاوز المعوقات المكانية. وأشارت نتائج دراسة البحيري (2019) إلى الإمكانيات التكنولوجية الحديثة للفصول الافتراضية في التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد ودورها في تنمية وتطوير العملية التعليمية ورفع مستوى كفاءة المعلمين والمتعلمين وزيادة المعارف، إضافة إلى أنَّ نتائج الدراسة أبرزت دور الفصول الافتراضية في العمل على حث وتحفيز الطلاب. وقد أوضح الزين (2019) أنَّ الفصول الافتراضية تعد تجربة بحثية متجددة وثرية؛ ذلك لكونها منتشرة ومتشعبة داخل المجال التعليمي، كذلك لها العديد من القدرات التي تساهم في عملية تنمية التحصيل الأكاديمي، والارتقاء بمستوى المتعلمين دراسياً، وذلك من خلال ما تحققه من فاعلية مرتفعة؛ بسبب استخدامها مع المتعلمين في العديد من البحوث والدراسات. لهذا اهتم الباحث بضرورة التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية لمقرر الحاسب الالي والمعلومات لطلاب وطالبات كلية التربية في جامعة حائل، كونهم هم المعيار الذي سوف يتحدد عليه الجهد المتوقع والاستخدام الفعلي لهذه التقنية ومعرفة نية الاستخدام والتأثير الاجتماعي والأداء المتوقع.

مشكلة البحث:

من منطلق رؤية المملكة 2030 بالنسبة للتعليم، التي تطمح المملكة العربية السعودية للتحول والتغير إلى المجتمع المعرفي القائم على الثقافة الكبيرة والمعلومات الواسعة. بغرض تنمية وتطوير القدرات البشرية، والاهتمام بمخرجات منظومة التعليم والتدريب في جميع المراحل، بدايةً من التعليم المبكر وحتى التعليم والتدريب المستمر مدى الحياة للوصول إلى أرقي المستويات الدولية، لذلك ساهمت الثورة التكنولوجية في تغيير الكثير من المفاهيم، حيث تم تسخير التقنيات التكنولوجية في خدمة الإنسان، وتوفير سبل الراحة له، بالإضافة إلى التغيرات والمستجدات التي تطرأ على العالم كل يوم، وضرورة مواكبة هذه التطورات، ومحاولة الوصول إلى أرقى المستويات الدولية في الاعتماد على استخدام التطبيقات التكنولوجية في شتى المجالات، حيث تم استخدام تقنيات التعليم عن بُعد والمتمثلة في الفصول الافتراضية، وهو ما أدرجته المملكة في رؤية 2030. كما أنَّ توصيات بعض المؤتمرات المحلية والدولية نصَّت على ضرورة الاعتماد على الفصول الافتراضية، حيث أوصى المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد (2015) –الذي أقيم في الرياض– بضرورة توظيف الأدوات والتقنيات الحديثة في عمليات التعلم. وكذلك مؤتمر اليونسكو للتعلم الرقمي لعام (2020) الذي أوصى بضرورة توظيف الحلول الابتكارية للتعلم عن بعد، وتضمين الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بعد. ومن إنجازات التعليم في رؤية 2030 يتم تقديم برامج تعليم وتأهيل وتدريب تساير مستحدثات العصر واحتياجاته، وتتواءم مع متطلبات التنمية وسوق العمل المحلي والإقليمي والعالمي المتسارعة والمتغيرة (وزارة التعليم، 2020).

وأشارت نتائج معظم الدراسات إلى مساهمة هذه الفصول في عملية التعلم عن بُعد، ومساعدة المعلمين في أداء عملية التدريس بكل سهولة ويسر، ومساعدة المتعلمين على التحصيل العلمي. كدراسة مانيجرى وسابيري Manegre (2020) & Sabiri، التي ناقشت تصورات وآراء المعلمين حول تدريس اللغة الإنجليزية في الفصول الافتراضية، ودراسة العلوان وآخرون (Alalwan et al. 2020) التي هدفت إلى التعرف على تحديات وآفاق استخدام تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز في تدريس مواد العلوم.

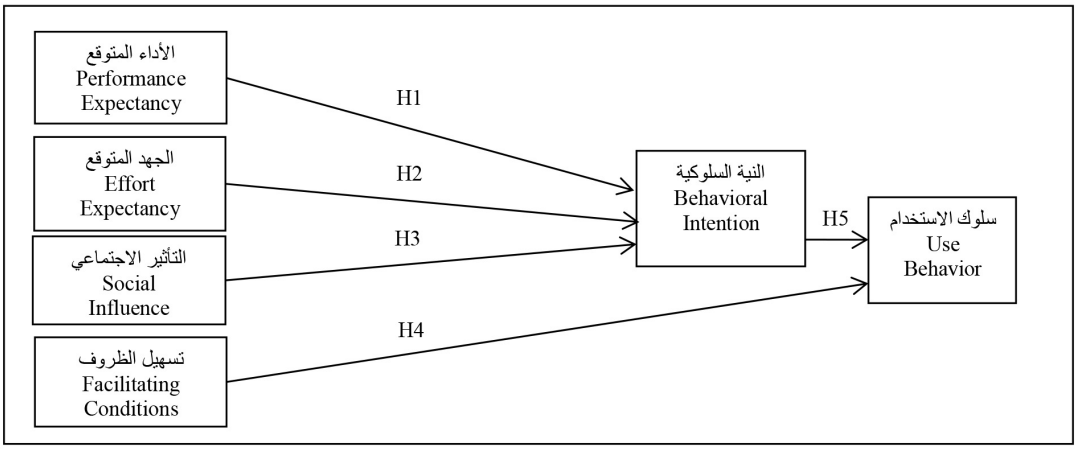
وفي ضوء مشكلة البحث وتوصيات بعض المؤتمرات التي تناولت موضوع الفصول الافتراضية ونتائج الدراسات السابقة، يمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما تأثير استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر الحاسب الآلي والمعلومات لطلاب وطالبات كلية التربية في جامعة حائل من وجهة نظرهم؟، ويتفرع من السؤال الرئيس للبحث مجموعة من الأسئلة الفرعية كالتالي:

أسئلة البحث:

1. هل متوسط الأداء المتوقع لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية يتأثر بالنية السلوكية (BI)؟
2. هل متوسط الجهد المتوقع لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية يتأثر بالنية السلوكية (BI)؟
3. هل التأثير الاجتماعي لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية يتأثر بالنية السلوكية (BI)؟
4. هل شروط التيسير لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية يتأثر بسلوك الاستخدام (UB)؟
5. هل النية السلوكية لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية يتأثر بسلوك الاستخدام (UB)؟

شكل 1

نموذج لاعتماد الفصول الافتراضية في تدريس مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية جامعة حائل حسب نظرية UTAUT



فرضيات البحث:

باتباع نموذج UTAUT العام، قمنا بفحص 5 تنبؤات على النحو التالي:

H1: يؤثر متوسط الأداء المتوقع بشكل إيجابي على نية الأشخاص في استخدام الفصول الافتراضية.

H2: يؤثر توقع الجهد بشكل إيجابي على نية الأشخاص في استخدام الفصول الافتراضية.

H3: يؤثر التأثير الاجتماعي بشكل إيجابي على نية الأشخاص في استخدام الفصول الافتراضية.

H4: يؤثر تسهيل الظروف بشكل إيجابي على سلوك الاستخدام الفعلي للفصول الافتراضية.

H5: تؤثر نوايا الأشخاص في استخدام الفصول الافتراضية بشكل إيجابي على سلوك الاستخدام الفعلي.

لم يتم تضمين التأثيرات المعتدلة للعمر والخبرة والتطوع كمتغيرات مستقلة في نموذجنا النهائي. بالنظر إلى أن جميع الأشخاص كانوا طلاب وطالبات في جامعة حائل، فقد أظهرت هذه المتغيرات اختلافا طفيفا.

أهداف البحث:

1. التعرف على تأثير استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر الحاسب الآلي والمعلومات لطلاب وطالبات كلية التربية في جامعة حائل من وجهة نظرهم.
2. التعرف على ما إذا كان متوسط الأداء المتوقع لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية يتأثر بالنية السلوكية (BI).
3. التعرف على ما إذا كان متوسط الجهد المتوقع لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية يتأثر بالنية السلوكية (BI).
4. التعرف على ما إذا كان التأثير الاجتماعي لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية يتأثر بالنية السلوكية (BI).
5. التعرف على ما إذا كانت شروط التيسير لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية تتأثر بسلوك الاستخدام (UB).
6. التعرف على ما إذا كانت النية السلوكية لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية تتأثر بسلوك الاستخدام (UB).

أهمية البحث:

أهمية نموذج النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT):

هناك العديد من النماذج والنظريات المستخدمة لتقييم وشرح قبول التكنولوجيا واستخدامها. ما يجعل UTAUT مميزا هو أنه مستمد من نماذج سابقة أخرى من أجل تقديم رؤى أكثر تطورا حول دراسة تأثير العوامل النفسية والاجتماعية في النية السلوكية لاستخدام التكنولوجيا من قِبل الأفراد ويركز النموذج على محورين؛ نية الاستخدام، وسلوك الاستخدام الفعلي للتكنولوجيا والابتكارات الجديدة. لذلك أصبح نموذج UTAUT إطارا نظريا مهما في هذا المجال البحثي المحدد.

يعد نموذج UTAUT ذا أهمية لأنه يستخدم لتحديد الأسباب التي تحفز النوايا السلوكية وبالتالي السلوكيات الفعلية المتعلقة باستخدام التقنيات. كقاعدة عامة، يفترض النموذج أنه

كلما كانت النية السلوكية أقوى، زاد احتمال استخدام المستخدم للتكنولوجيا في المستقبل.

على الرغم من أن UTAUT ليس نموذج قبول التكنولوجيا الأول أو الوحيد، إلا أنه يعتبر إلى حد كبير الأكثر أهمية. تشمل النماذج الأخرى TAM TAM2 TRA,TBP ومع ذلك فإن نموذج UTAUT هو النموذج الأكثر استخداما لتقييم والتنبؤ باعتماد واستخدام التكنولوجيا. في الواقع، هو أكثر شعبية من جميع النماذج الأخرى المذكورة أعلاه. علاوة على ذلك، يقال إن هذا هو قبول التكنولوجيا بأعلى قوة تفسيرية. (Momani, 2020, 80)

يدمج نموذج UTAUT عناصر من نماذج ونظريات قبول التكنولوجيا الأخرى، مثل: TAM,TBP والنموذج التحفيزي (MM) من بين أمور أخرى. كما أنه من بين أدق النماذج لتقييم قبول التكنولوجيا واستخدامها؛ لقد ثبت أن دقة هذا النموذج في التنبؤ بسلوكيات قبول التكنولوجيا واستخدامها تبلغ حوالي 70 % وبالتالي فهو أكثر دقة بشكل ملحوظ مقارنة بنماذج قبول التكنولوجيا الأخرى. لذلك فإن نموذج UTAUT مفضل للغاية في دراسات قبول التكنولوجيا واستخدامها (Momani, 2020).

بناء على ما سبق، يمكن القول إن أهمية نموذج UTAUT تنبع إلى حد كبير من حقيقة أنه يتوسع في قبول التكنولوجيا على نطاق، واسع، واستخدام النظريات، والنموذج. وبالتالي فهو من بين النماذج الأكثر تطورا وشمولية المستخدمة في هذا المجال البحثي المحدد. وهذا يجعل نموذج UTAUT مناسبا للوصول إلى تفسيرات أعمق للعوامل المسؤولة عن دفع النوايا السلوكية لاستخدام التقنيات وتشكيل أنماط السلوك المرتبطة باستخدام هذه التقنيات.

وقد يفيد البحث فيما توصل إليه من نتائج فيما يلي:

1. تأتي نتائج البحث انسجاماً مع توجهات وزارة التعليم الداعية إلى إصلاح التعليم، ومشروع تطوير التعليم، وإدخال الرقمنة في العملية التعليمية، والاستفادة من التكنولوجيا بالشكل المناسب.
2. من المتوقع أن تفيد نتائج هذا البحث أعضاء هيئة التدريس المستخدمين للفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بُعد؛ للتغلب على المعوقات التي تصادفهم، ورفعاً لمستوى مهاراتهم في استخدام هذه التقنية.
3. قد تفيد نتائج هذا البحث الجهات المسؤولة عن برنامج التعليم عن بعد، في تطوير نظام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد والتغلب على الصعوبات التي تواجههم.
4. قد تفيد نتائج هذا البحث المسؤولين عن التعليم في إيجاد الحلول اللازمة عند التعرض لأية أزمات طارئة تمنع حضور الطلاب والطالبات بصورة مباشرة داخل الفصول التقليدية.
5. دراسة تأثير العوامل النفسية والاجتماعية في النية السلوكية لاستخدام التكنولوجيا من قِبل الأفراد على كل من نية الاستخدام، وسلوك الاستخدام الفعلي للتكنولوجيا والابتكارات الجديدة.

حدود البحث:

سوف تتمثل حدود هذا البحث في الآتي:

الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة على تأثير استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الطلاب والطالبات لمقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية جامعة حائل.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1445/1444هـ

الحدود المكانية: كلية التربية جامعة حائل.

الحدود البشرية: الطلاب والطالبات الذين يدرسون مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية جامعة حائل.

مصطلحات البحث:

1. الفصول الافتراضية التزامنية:

ظهر مصطلح التعليم الإلكتروني في منتصف تسعينيات القرن العشرين، وكان نتيجة للانتشار الكبير لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإمكانية توظيفها لصالح العملية التعليمية، ويطلق على التعليم الإلكتروني العديد من المسميات، منها: التعليم بالكمبيوتر، التعليم بالإنترنت، التعليم بواسطة الوسائط المتعددة.

ويعرفها العيد وبدوان (2021): بأنها «بيئة تعليمية إلكترونية افتراضية، تتوفر عبر تطبيقات وبرمجيات تعتمد على شبكة الإنترنت منها: (Google Classroom-Facebook) بحيث تشكل صفوفا مغلقة شبيهة بالصفوف التقليدية، يلتقي فيها المعلم مع طلابه، ولا تتقيد بزمان أو مكان؛ بهدف عقد اللقاءات التعليمية، والمناقشات، والعروض التقديمية، والاختبارات الإلكترونية، والشروحات المصورة» (ص.28). وتعرف بأنها تلك الفصول التي لا تشغل حيز مكاني، ولكن تشغل مساحة على شبكة الإنترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم، مما يتيح للمستخدمين من الطلاب التعلم من خلال أدوات تكنولوجية تسمح لهم بالتفاعل داخل هذا الفصل بتقديم المعلومات وتبادل الخبرات وطرح المناقشات وعمل الاختبارات، دون التقيد بحاجز مكاني أو زمني (غاشم، 2017، ص. 155).

ويعرفها الباحث اجرائيا بأنها «بيئة تعلم إلكترونية تُمكِّن كل من المعلم والمتعلمين من التواصل بشكل فعال في توقيت واحد بواسطة الصوت والصور الثابتة والفيديو والحوار المكتوب، والتشارك في ومشاركة التطبيقات وغيرها من الأدوات التكنولوجية

التي تسهم في تمكين المعلم والمتعلمين على التفاعل كما لو كانوا في غرفة الصف التقليدية».

2. مفهوم التعليم الإلكتروني:

يعرفه الاتربي (2019) بأنه «إحدى الوسائل التعليمية التي تعتمد على الوسائط الإلكترونية لإتاحة المعرفة للذين ينتشرون خارج القاعات الدراسية» (ص.121)، ويعرفه عامر (2018) بأنه «استخدام التكنولوجيا الحديثة التي تعتمد أساسا على المهارات اللازمة للتعامل مع شبكة المعلومات الدولية (Internet) وبعض الوسائط التكنولوجية، مثل: الفيديو كونفرانس والتليفزيون التعليمي والأقمار الصناعية من أجل التفاعل بين الطلاب والأساتذة إلكترونيا دون التقيد بحدود الزمان أو المكان» (ص.157)

ويعرفه الباحث اجرائيا بأنه نظام تفاعلي للتعليم يُقدم للمتعلم باستخدام تكنولوجيات الاتصال والمعلومات، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تعرض المقررات الدراسية عبر الشبكات الإلكترونية، وتوفر سبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات وكذلك إدارة المصادر والعمليات وتقويمها.

أنواع التعليم الإلكتروني:

يوجد أكثر من نوع للتعليم الإلكتروني، ويمكن إيجازها فيما يلي:

1. **التعليم الإلكتروني المتزامن:** وهو نوع من التعليم الذي يجمع بين المعلم والمتعلمين في نفس التوقيت، حيث يحدث بينهم اتصال متزامن عبر النصوص أو الصوت أو الفيديو، ومن أهم الأمثلة التطبيقية على هذا النوع: الفصول الافتراضية.
2. **التعليم الإلكتروني غير المتزامن:** وهو عبارة عن اتصال بطريقة غير مباشرة بين المعلم والمتعلمين، حيث يقوم المعلم بوضع مصادر التعلم ومعها خطة التدريس والتقويم على الموقع التعليمي، وبعد ذلك يدخل المتعلم إلى الموقع في التوقيت الذي يناسبه، ثم يتبع تعليمات وإرشادات المعلم لكي تكتمل عملية التعلم بدون الحاجة لوجود اتصال مباشر مع المعلم، ومن الأمثلة على هذا النوع منتديات الحوار المنتشرة، إضافة إلى نموذج (Moodle).
3. **التعليم المدمج:** «هو نوع من التعليم الذي يتضمن عدة وسائط يتم تصميمها لكي تكمل بعضها البعض، وتوجد إمكانية تضمين الكثير من أدوات التعلم، ومنها: برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، المقررات والمناهج القائمة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، ويتم خلال هذا النوع القيام بمزج أحداث متنوعة وتكون معتمدة على النشاطات تتضمن التعلم في الفصول العادية التي يتقابل فيها المعلم والمتعلمين وجهاً لوجه، والتعلم الذاتي فيه خلط بين التعلم المتزامن وغير المتزامن» (الموسى والمبارك، 2005، ص.177).

الإطار النظري:

مفهوم الفصول الافتراضية التزامنية:

هي «بيئة تعلم إلكترونية تُمكِّن كل من المعلم والمتعلمين من التواصل بشكل فعال بواسطة الصوت والفيديو والحوار المكتوب، والتشارك في التطبيقات وغير ذلك من المميزات التي تساهم في تمكين المعلم والمتعلمين على التفاعل كما لو كانوا في غرفة الصف التقليدية» (Parker & Martin, 2010, p.270).

ويعرفها غاشم (2017): بأنها «تلك الفصول التي لا تشغل حيزا مكانيا، ولكن تشغل مساحة على شبكة الإنترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم، مما يتيح للمستخدمين من الطلاب التعلم من خلال أدوات تكنولوجية تسمح لهم بالتفاعل داخل هذا الفصل بتقديم المعلومات وتبادل الخبرات وطرح المناقشات وعمل الاختبارات دون التقيد بحاجز مكاني أو زمني (ص.155).

وعرفها العيد وبدوان (2021) بأنها: «بيئة تعليمية إلكترونية افتراضية، تتوفر عبر تطبيقات وبرمجيات تعتمد على شبكة الإنترنت منها: (Google Classroom-Facebook) بحيث تشكل صفوفا مغلقة، شبيهة بالصفوف التقليدية، يلتقي فيها المعلم مع طلابه، ولا تتقيد بزمان أو مكان؛ بهدف عقد اللقاءات التعليمية، والمناقشات، والعروض التقديمية، والاختبارات الإلكترونية، والشروحات المصورة» (ص.125).

أنواع الفصول الافتراضية:

تنقسم الفصول الافتراضية إلى نوعين هما:

1. الفصول الافتراضية التزامنية (Synchronous virtual classes):

وهي الفصول التي يتم فيها تفاعل مجموعة من الأشخاص مع بعضهم البعض، في توقيت واحد ولكن في أماكن متفرقة وبعيدة، مثال: عند تحديد المعلم أوقات معلومة ومحددة يتواجد فيها في موقع الفصول الافتراضية على الشبكة العنكبوتية، ويتم خلالها إتاحة الفرصة للمتعلم أن يتلقى المحاضرات بشكل حي يشابه المحاضرات التي يتلقاها في الفصول التقليدية، لذا يمكنه أن يشاهد المعلم من خلال شاشة الحاسب الآلي، كما يمكنه الاستماع لما يقوله المعلم، ويتم مناقشته فيه، كما يمكنه التعاون مع أقرانه في حل مشكلة محددة، وإمكانية حل أسئلة الاختبارات وكتابة التقارير، وانتظار التغذية المرتدة في اللحظة نفسها، ويستخدم المعلم بعض الأدوات في ذلك ومنها: اللوح الأبيض التشاركي، غرف الدردشة، مؤتمرات الفيديو، مؤتمرات الصوت، المشاركة في البرامج، التحكم في دخول المتعلمين ومغادرتهم لغرفة الفصل الافتراضي، إمكانية إرسال الأسئلة الموضوعية للمتعلمين

وظهور النتيجة بعدها مباشرة، إرسال الملفات للمتعلمين وتوزيع الاستبيانات والاستطلاعات بين المتعلمين (مجاهد، 2021).

2. الفصول الافتراضية غير التزامنية Asynchronous:

وهي فصول إلكترونية يتم خلالها تلاقي كل من الطلاب والمعلم عن طريق الشبكة العنكبوتية في أوقات مختلفة، فالطلاب يشتركون مع بعضهم البعض في المحتوى نفسه عن طريق الإنترنت، بدون التقيد بزمن محدد أو مكان معين، ويمكن استخدام برمجيات وأدوات غير تزامنية، مثال: البريد الإلكتروني، ومنتديات الحوار، ومن أمثلة البرامج غير التزامنية: (Blackboard، Moodle، WebCT، school Gen، Claroline)،كما أنها تعطي الطالب فرصة كبيرة لكي يراجع المادة التعليمية والتفاعل مع مضمونها التعليمي عن طريق الإنترنت من خلال بيئة التعلم الذاتي (البحيري، 2019، 77).

مزايا الفصول الافتراضية التزامنية:

يترتب على استخدام الفصول الافتراضية التزامنية تحقيق الكثير من المزايا، ومن أبرز هذه المزايا: تحقيق مبدأ التعليم المستمر، كذلك وجود مجموعة متنوعة من وسائل وأدوات التفاعل بين المعلم والمتعلم، إضافة إلى ذلك هناك مزايا اقتصادية، مثل: عدم الحاجة للانتقال والتواجد بصورة حية ومباشرة بين المعلم والمتعلمين، وإمكانية تحديد توقيت دراسي يلائم كل طالب على حده (زين الدين، 2007، 172). وفي السياق ذاته فقد اتفق كل من خميس (2003)، عبد الحميد (2005)، مبارز وخاطر (2012) على أنَّ أدوات ووسائل التعلم والتدريب باستخدام الفصول الافتراضية يحقق المزايا الآتية:

1. **التزامنية:** حيث توفر الفصول الافتراضية الكثير من الوسائل والأدوات التزامنية التي تعمل بشكل متكامل، بغرض تحقيق العمليات المتعددة للتفاعل والاتصال والتعليم والتدريب عبر الفصول الافتراضية.
2. **الاتصال:** حيث يقوم الطالب من خلالها بالتواصل مع المعلم ومدرسي المناهج عن طريق الأنواع المتعددة لأدوات ووسائل الاتصال.
3. **التفاعلية:** تقوم الفصول الافتراضية بتوفير مساحة كبيرة من التفاعلية بين الطالب وعناصر المنظومة التدريبية
4. **الفردية:** وتتضح من خلال قيام الطالب بالتدريب بشكل فردي مستقل لموضوع التدريب، ويتضمن هذا الموضوع روابط متصلة بمواقع أخرى لمصادر المعلومات على شبكات الويب.
5. **الإتاحة:** توفر الفصول الافتراضية العديد من المكتبات الرقمية وقواعد البيانات ومحركات البحث والقواميس المتنوعة، كذلك توافر مصادر تدريبية محدثة بصورة مستمرة، وحصول الطالب عليها بصورة سريعة.
6. **المناقشة:** توفر الفصول الافتراضية إمكانية مشاركة الطالب مع زملائه في المحادثة نفسها والتناقش مع المعلم عن طريق الوسائل والأدوات التزامنية.
7. **التعزيز:** توفر الفصول الافتراضية سمة التعزيز بالمحتوى التدريبي خلال التدريب، مما يساعد الطالب على تقويم نفسه بشكل ذاتي.
8. **التغذية الراجعة:** توجد هذه السمة عبر التعزيز بالمحتوى التدريبي والمتابعة والتقويم بشكل فوري وعاجل من جانب المعلم.

أهداف استخدام الفصول الافتراضية التزامنية:

تحقق الفصول الافتراضية الكثير من الأهداف، ومنها ما يلي (العمري واسماعيل، 2019):

1. إمكانية تقديم مواقف وخبرات تعليمية تتميز بالتنوع ووجود مثيرات سمعية وبصرية إلكترونية، كما تضيف هذه المواقف التعليمية خبرات تعلم ذات مغزى بالنسبة للطلاب.
2. تقديم بيئة تعليمية تفاعلية مكتملة يجتمع فيها الكثير من مصادر المعلومات الإلكترونية، والتي تساعد على عدم شرود ذهن المتعلم، وجذب انتباهه تجاه موضوع التعلم.
3. التغلب على مشكلة التباعد المكاني والبعد الزمني اللذين يواجهان كل من المعلم والطالب.
4. اتساع دائرة الاتصال عن طريق الشبكة العنكبوتية، وعدم اقتصارها على تفاعل المعلم مع الطلاب المتواجدين داخل نطاق جغرافي معين.
5. تقديم الدروس والمحاضرات التعليمية في نموذج معياري عن طريق استخدام تقنيات الصوت والصورة والحركة بصورة مثالية، وتوظيف مصادر متعددة تتضمن الوسائط والمصادر الإلكترونية المتنوعة.
6. تقديم الدعم لعملية التفاعل الإلكتروني بين المتعلمين والمعلم عن طريق تبادل الآراء والخبرات التعليمية والحوارات والمناقشات الهادفة عن طريق استخدام وسائل وأدوات الاتصال والتفاعل التزامنية.
7. تطوير وتحسين دور المعلم لكي يواكب التحديثات والتطورات العلمية الحديثة خاصة في مجال التكنولوجيا.

الخواص الأساسية للفصول الافتراضية التزامنية:

توجد العديد من الخواص التي تميز الفصول الافتراضية ومنها ما يلي:

1. إمكانية التخاطب بشكل مباشر.

2. التخاطب بصورة كتابية.
3. إرسال الملفات وتبادلها مباشرة بين المعلم والمتعلمين.
4. إمكانية توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها.
5. متابعة المعلم للمتعلمين سواء كل متعلم بمفرده أو جميع المتعلمين في نفس الوقت (القحطاني، 2010).

برامج إعداد الفصول الافتراضية التزامنية:

توجد الكثير من البرامج الجاهزة على شبكة الإنترنت، والتي يمكن للمعلم من خلالها أن ينشأ فصل افتراضي، وقد انتشرت هذه البرامج بصورة كبيرة في المواقع الأكاديمية على شبكة الإنترنت ومن بينها ما يلي:

1. نظام موودل (Moodle):

وهو يعد نظام إدارة مفتوح المصدر تم تصميمه على أساس تعليمي، بهدف مساعدة المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، كما يمكن استخدامه بصورة شخصية على المستوى الفردي، ويستطيع تقديم الخدمة لجامعة قوامها (40000) طالب، وموقع هذا النظام يضم (75000) مستخدم مسجل يتحدثون (70) لغة مختلفة من (138) دولة، ومن النواحي التقنية للنظام فقد تم تصميمه باستخدام لغة (PHP) ولقواعد البيانات (MySQL)، ويتكون نظام موودل من مجموعة من الوحدات هي:

أ- وحدة الواجبات الدراسية: هي التي تعطي للمعلم طلب الطلاب أداء مهمات محددة، ثم يقوم الطلاب بتحضير هذه المهمة ثم تحميلها على الموقع بأي تنسيق كمعالج النصوص أو العروض التقديمية لتقييمها من قِبَل المعلم.

ب- وحدة الكتاب: وهي لإنشاء موارد تعليمية في صورة كتاب إلكتروني.

ج- وحدة المنتدى: وهي تعطي إمكانية المناقشة والحوار وعن طريقها يتمكن الطلاب والمعلم من تقديم ملخصات أو أسئلة بخصوص المقرر.

د- وحدة معجم المصطلحات: وفيها يتم عمل قواميس للمصطلحات التي يتم استخدامها في المنهج، كما يمكن تكليف الطلاب بكتابة المصطلحات ويقوم المعلم بتقييمها قبل العرض.

هـ- وحدة الدرس: وهي معدة لإنشاء مجموعة صفحات تقوم بعرض المقرر أو بعض منه، وهناك إمكانية في نهاية كل صفحة أن يتم إضافة سؤال أو رابط لصفحة لاحقة أو سابقة أو أخرى.

و- وحدة الموارد: وهي موجودة لتدعيم وتزويد المقرر الدراسي بالموارد الإلكترونية لتدعيم المقرر الدراسي، مثال روابط المواقع الأخرى، صفحات نص، صفحات ويب، الربط مع ملفات التحميل.

ز- وحدة التقويم والاختبارات والاستبيانات (المطيري، 2008).

2. برنامج ويز آي كيو (WizIQ):

وهو موقع ويب قائم على التعليم وتصميم التعليم الإلكتروني، والذي يتم دعمه من قِبَل المعلمين، فهو يعتمد على المقترحات التطويرية، ويمتاز هذا البرنامج بالبساطة والفعالية والسهولة في عملية الاستخدام، كما يعد WizIQ أحد أفضل الحلول التعليمية عن طريق الإنترنت؛ حيث يتيح الفرصة لعمل ما يأتي:

أ- تقديم تعليم تزامني مباشر، وتعليم غير متزامن عن طريق الحصص الافتراضية التي يتم تسجيلها واختبارات عبر الإنترنت ونظام الرسائل ومبادلة ومشاركة المحتوى.

ب- إدارة الحصص الإلكترونية عبر الإنترنت والاختبارات الإلكترونية والمحتوى التعليمي وعملية الاتصال.

ج- يتم تقديم ملف يحتوي على جميع بيانات المعلم، كما يقدم حصص واختبارات ومحتوى متاح عبر الإنترنت، ويتم خلاله دعم المشاركة وتقوية الاتصال بين المعلم والطالب (الربيعي، 2004).

3. نظام البلاك بورد (Blackboard Academic Suite):

يعتبر هذا النظام من أنظمة إدارة التعلم التجاري من شركة بلاك بورد ومن إنتاجها الخاص بالخدمات التعليمية على الخط المباشر، ومقر هذه الشركة في العاصمة الامريكية واشنطن، ومن مميزات هذا النظام القوة مقارنة بالأنظمة الأخرى، حيث يقدم هذا النظام فرص تعليمية متعددة عن طريق كسر الحواجز كافة والعقبات التي تواجه المؤسسات التعليمية والطلاب، كما يساعد هذا النظام على نشر التعليم عبر شبكة الانترنت، ويمتاز كذلك بالمرونة والقابلية للتطوير والتحديث والتوسع، وهناك العديد من الجامعات المشهورة التي تستخدم هذا النظام ومنها جامعة يال، وجامعة هونج كونج (الإتربي، 2019).

4. نظام ويب سي تي (WebCT):

يعد من أنظمة إدارة التعلم التجاري والذي يتم استخدامه داخل الكثير من المؤسسات التعليمية المهتمة بالتعليم الإلكتروني، حيث يتم من خلاله تقديم بيئة تعليمية إلكترونية خصبة ومليئة بالأدوات، بداية من إعداد المقرر لتركيبه على النظام حتى خلال مدة التعلم، وهو ما يدل على سهولة الاستخدام من قِبَل المعلم والمتعلم، كما يوجد الآلاف من المعاهد في أكثر من (70) دولة تستخدم هذا النظام، ويمتاز هذا النظام بوجود منتدى لمناقشة الموضوعات المطروحة من قبل المعلم، كذلك وجود إمكانية تحميل الملفات من قبل المتعلمين ومشاركتها وتبادلها مع بعضهم البعض أو مع المعلم، مع وجود إمكانية استخدام البريد الإلكتروني، وقيام المتعلمين بوضع ملاحظاتهم حول المادة، وجود المحادثة المباشرة الحية بين أفراد المجموعة، وإمكانية قيام المعلم بإدارة هذه المحادثات، وهذا النظام موجود بأربع عشرة لغة من بينها العربية والانجليزية (عبد النعيم، 2016).

وتأتي الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تأثير الفصول الافتراضية في تدريس الحاسب الآلي والمعلومات في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا لتؤكد على أهميته فأجرت الأسطل (2013) دراستها للتعرف على واقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها، وأظهرت النتائج وجود فروق في واقع استخدام الصفوف الافتراضية تعزى لمتغير الدورة التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس ولصالح من اجتازوا الدورات التدريبية في الصفوف الافتراضية، في حين لم تظهر مثل تلك الفروق في متغير الجنس أو المؤهل أو العمر أو الفرع الذي يدرس به عضو هيئة التدريس، كما كشفت الدراسة عن مجموعة من الصعوبات المادية، والفنية، والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أثناء تدريس المقررات التربوية بتقنية الصفوف الافتراضية، وجاءت دراسة بيتش وآخرون Beach et al. (2018) لتتعرف على الفائدة المتصورة من «الزيارات الصفية الافتراضية» في المقررات الدراسية لتعليم القراءة والكتابة وبرامج إعداد المعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى أنَّ زيارات الفصول الافتراضية لديها القدرة على سد الفجوة بين ما يتعلمه المعلمون المرشحون في مقرراتهم الدراسية وخبراتهم الميدانية، كما يمكن أن توفر زيارات الفصول الافتراضية للمساهمين الأساسيين نافذة إضافية إلى الفصول الدراسية المثالية والوصول إلى نماذج من المعلمين ذوي الخبرة العالية، ودراسة باوابنج باه (Buabeng& Baah 2019) التي كشفت نتائجها عن أن الاتجاه والتأثير الاجتماعي كان لهما تأثير على النية السلوكية لاستخدام التكنولوجيا، ولكن لم يكن للتسهيلات المتاحة أي تأثير على النية السلوكية لاستخدام التكنولوجيا، كما كان لتوقع الأداء، وتوقع الجهد، والتأثير الاجتماعي تأثير على الاتجاه، في حين لم يكن للتسهيلات المتاحة أي تأثير على الاتجاه.

وسعت دراسة ديم وآخرين (Deem et al.2020) لتوضيح الدور الذى تلعبه الفرق الافتراضية في تقديم المقررات الدراسية عبر الإنترنت في جامعة بوردو العالمية (PUG) وفي التعليم العالي بشكل عام للمساعدة في تزويد أصحاب العمل بمرشحين مؤهلين لتلبية احتياجاتهم من المواهب، وكشفت النتائج الأولية عن العوامل الرئيسية التي تؤثر على رضا الطلاب عن مهام الفريق في الفصل الافتراضي المتضمن، ضعف التواصل داخل الفريق، ومشاكل الجدول الزمني، ونقص التدريب لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، في حين أوضحت دراسة مانيجرى وسابيري (Manegre & Sabiri 2020) كيفية عمل أنظمة الفصول الدراسية الافتراضية كطريقة تعليمية لتعلم اللغة عبر الإنترنت، كما ناقشت فوائد التعلم في هذه البيئات، وتم استطلاع آراء 35 معلمًا ممن يقومون بتدريس اللغة الإنجليزية في الفصول الافتراضية لمعرفة تصوراتهم وآرائهم في العمل في هذه البيئة، والذين يعتقدون على وجه العموم أنَّ تدريس اللغة الإنجليزية عبر الإنترنت في الفصول الافتراضية يخلق بيئة تعليمية إيجابية لكل من المعلم والطالب، كذلك يشعر المشاركون عمومًا أنهم يتعرفون على الطلاب بشكل أفضل في الفصول الافتراضية مقارنة ببيئات التدريس الأخرى، ويدرك المعلمون أيضًا أنَّ الطلاب في الفصول الافتراضية يتعلمون بالمعدل نفسه أو أسرع من الفصول الدراسية التقليدية وأنَّ التعلم عبر الإنترنت في الفصول الافتراضية قد يكون بديلاً لطريقة التعلم التقليدي في الفصول الدراسية.

وحاولت دراسة سينير وآخرين (Şener et al.2020) استكشاف تصورات مدربي اللغة الإنجليزية حول التدريس عبر الإنترنت، وتصميم الاستبيان المقطعي من حيث المشكلات الفنية والتربوية والمؤسسية التي مروا بها، وأشارت النتائج إلى أنَّ المشاركين عانوا من نقص في المعدات التقنية للفصول الافتراضية، وزيادة في عبء العمل، ونقص في الدعم المالي من قبل المؤسسة، على الرغم من العدد الكبير من المشاركين الذين أبلغوا عن حصولهم على الدعم العاطفي من زملائهم، إلى جانب ذلك فإنَّ المجالات التي يجدون فيها أكثر إشكالية هي القدرة على خلق فرص تفاعل في الفصول الافتراضية، وتحفيز الطلاب المنخفض، وافتقار الطلاب إلى الاستقلالية، والافتقار إلى التوحيد القياسي في هيئة التدريس بالإضافة إلى مشكلات اتصال الإنترنت العامة، وأشارت دراسة سيفي بيلون Sevy-Biloon (2020) إلى أنَّ البعض يفضل التعلم عبر الإنترنت لأسباب مختلفة، مثل: الأمان والراحة والأسباب الاقتصادية، والحصول على مزيد من الوقت، بشكل عام يجد البعض صعوبة في التعلم الإلكتروني ويريدون العودة إلى الفصول المتزامنة؛ لأنهم يشعرون أن هناك القليل من التفاعل بين زملاء الدراسة والمعلمين، ولا يمكنهم ممارسة اللغة الإنجليزية بشكل أصلي، ولا يمكنهم الحصول على توضيح من المعلم، ويواجهون صعوبة في التركيز عبر الإنترنت.

أما دراسة جارسيا وآخرون (García-Vela, et. al 2021) فهدفت إلى تصميم بعض فصول ميكانيكا الصخور الافتراضية لاستكمال الدروس وجهًا لوجه؛ وذلك لأنه في السنوات الأخيرة، كانت هناك صعوبة متزايدة في تنظيم الرحلات الميدانية، لقد قمنا بتصميم سيناريوهات افتراضية حيث يمكن للطلاب الحصول على البيانات الجيوميكانيكية من الأنفاق والمناجم والمنحدرات الصخرية، وأيضا استخدمنا منصة Cospaces التجارية لهذا الغرض، إذ إنه في هذا العالم الافتراضي يتم وضع صورٍ فوتوغرافية، وقوائم منبثقة، ومقاطع فيديو لاختبارات ميدانية ومخبرية وأدلة للطالب ليبحث في البيانات بنفسه في سيناريو شبه حقيقي.

مع كل هذه البيانات من السيناريو الافتراضي (كما لو كانوا في رحلة ميدانية)، لقد أنشأنا نوعين من الفصول الافتراضية: الممارسات المخبرية والرحلات الميدانية وذلك منذ منتصف شهر مارس من هذا العام 2020، لا يوجد تعليم وجهاً لوجه في العديد من كليات العالم حيث يلزم تدريس ميكانيكا الصخور وهندسة المنحدرات الصخرية والأنفاق وموضوعات التعدين تحت الأرض. بفضل مختبرات الواقع الافتراضي هذه، تمكنا من تنفيذ

تعليمنا بنجاح. الجمع بين وسيلتين: الواقع الافتراضي والبرمجيات، سمح بجعل الفصول عملية وواقعية للغاية، وقد قدر الطلاب هذه المبادرة تقديراً عالياً. إلى جانب ذلك، تلعب ميكانيكا الصخور دورًا مهمًا للغاية في سلامة الأعمال والحفر تحت الأرض، أفضل طريقة لتعلم المنهجيات في البيئات المحفوفة بالمخاطر هي بلا شك استخدام أجهزة المحاكاة بنفس الطريقة التي يمارس بها الطيارون ورواد الفضاء مواقف الضغوط في أجهزة المحاكاة، فإننا نعتبر أنه من المفيد استخدام الواقع الافتراضي وأجهزة المحاكاة لتعلم كيفية رسم خرائط ميكانيكا الصخور والاستقرار في المناجم والأنفاق، إنه تقدم في التدريب على الأمن والجودة.

ثم تأتي دراسة الشهراني وموسى (2021) لتتعرّف على واقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج الدراسات العليا، وتحديد أهم الصعوبات التي تحد من استخدامها، وتقديم بعض المقترحات لتحسين مستوى استخدامها في العملية التعليمية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك خالد، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: لا يوجد إدراك لعضو هيئة التدريس حول مدى استخدام الطالب لنظام البلاك بورد، نقص وجود القاعات الافتراضية، مع عدم الإلمام الكافي من أعضاء هيئة التدريس والطالب باستخدام الإنترنت والفصول الافتراضية، يجب إتاحة المزيد من الصلاحيات لعضو هيئة التدريس للدمج بين التدريس باستخدام الفصول الافتراضية والتدريس التقليدي، مع توفير التدريب الكافي لأعضاء هيئة التدريس والطالب على استخدامه.

وأكدت دراسة فيدوفيتش وآخرون (Vidovic et al. 2021) على أن هناك سمتان مهمتان للعمل الجماعي المعاصر وهما: العمل مع زملاء من خلفيات ثقافية متنوعة والعمل في فرق افتراضية، ومن ثم فإن إعداد الطلاب للتنقل بنجاح في عالم الأعمال يجب أن يشمل تطوير هاتين المهارتين، حيث أظهر تحليل البيانات الذي يفحص تنمية المهارات وفعاليتها زيادة كبيرة في فعالية الفريق الافتراضي لجميع الطلاب وزيادة كبيرة في الفعالية بين الثقافات للطلاب في كرواتيا، من ناحية أخرى تشير النتائج النوعية إلى الاختلافات في الدروس الرئيسية المستفادة بين الطلاب الأمريكيين والكرواتيين، مثل: مهارات الاتصال ومهارات إدارة الوقت وكثافة التجربة. نقدم وصفًا للتمرين، والدروس المستفادة، والاقتراحات للاستخدام المستقبلي، بما في ذلك التكيفات مع أحجام الفصول الأصغر. وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها الوحيدة –في حدود علم الباحث– التي تناولت واقع استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر الحاسب الآلي والمعلومات لطلاب وطالبات كلية التربية في جامعة حائل.

وجاءت دراسة مخلوف والشوفاني (2022) لتتعرف على درجة استخدام نظام التعليم عن بعد ومعوقاته لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام التعليم عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي كانت متوسطة فقد بلغ المتوسط الحسابي العام (2.96) وهو يقع ضمن الفئة (تستخدم بدرجة متوسطة)، كما أظهرت عدم وجود اختلاف في استجابات أفراد العينة في استخدام التعليم عن بعد تبعاً لمتغير النوع، ووجود اختلاف في معوقات التعليم عن بعد تبعاً لمتغير النوع، وكان هذا الاختلاف لصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود اختلاف في استجابات أفراد العينة نحو استخدام التعليم عن بعد ومعوقاته تبعاً لمتغيري المؤهل والكلية.

منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يصف الظواهر والواقع كما هو للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها من خلال ارتباطاتها بالظواهر الأخرى؛ وذلك من أجل الوصول إلى الاستنتاجات، ويطبق لتحديد الأسباب المحتملة التي كان لها تأثير على الظاهرة المدروسة (أبو علام، 2018)، وفي البحث الحالي حول تأثير استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر الحاسب والمعلومات لطلاب وطالبات كلية التربية في جامعة حائل.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع الطلاب والطالبات الذين يدرسون مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل، في الفصل الدراسي الأول من (2135) طالب وطالبة من العام الدراسي 1445هـ.

عينة البحث:

ونظراً لاتساع أعداد المجتمع، تم أخذ عينة عشوائية بسيطة من الطلاب والطالبات الذين يدرسون مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل من مجتمع البحث، وهو العدد المقترح بالتطبيق حسب معادلة حجم العينة المطلوبة وفقاً لمعادلة ستيفن ثامبسون (Thompson, 2012, P. 211).

$$n = \frac{\mathrm{NP}(1-P)}{(\mathrm{N}-1)\left(\frac{\mathrm{d2}}{\mathrm{z2}}\right) + \mathrm{p}(1-\mathrm{p})}$$

حيث إن: (N) حجم المجتمع، و(z) الدرجة المعيارية لمستوى المعنوية (0.05) ومستوى الثقة (0.95) وتساوي (1.96)، و(d) نسبة الخطأ وتساوى (0.05)، و(P) نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوى (0.50)، وذلك لتحديد الحد المناسب للعينة، والذي حدد ب (203) مفردة، بنسبة 50.75 % بمستوى ثقة يساوى (0.95)، وتقدير هامش الخطأ بنسبة (0.05).

أداة البحث (الاستبانة):

تم بناء استبانة تقيس متغيرات البحث بالاستفادة من الاستبانات والمقاييس التي وردت بالدراسات السابقة والأدب

النظري، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي بموضوع تأثير استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الطلاب والطالبات الذين يدرسون مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل، تم بناء الاستبانة وفق الخطوات المنهجية التالية:

- تم الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة التي استخدمت الاستبانات لقياس تأثير استخدام الفصول الافتراضية للطلاب والطالبات الذين يدرسون مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل.
- تم تحديد هدف الاستبانة المتمثل في تحديد العلاقات بين المتغيرات حول تأثير استخدام الفصول الافتراضية للطلاب والطالبات الذين يدرسون مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل.
- تم صياغة المؤشرات والفقرات التي تقيس الأبعاد بالاستعانة بالدراسات السابقة وأدبيات موضوع الدراسة.
- تم تدريج الاستجابات للفقرات باستخدام مقياس التدرج الخماسي لاستجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات.
- تم صياغة تعليمات الاستبانة، بغرض تعريف أفراد مجتمع الدراسة على الهدف من أداة الدراسة مع مراعاة وضوح الفقرات وملاءمتها لمستوى أفراد العينة.
- تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بتقنيات التعليم وأصول التربية، ثم تحديد معايير التحكيم (تحديد مدى انتماء الفقرات للمجالات التي تم تصنيفها إليها، وكذلك مدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية)، وبعد استعادة النسخ المحكمة سوف يتم تحليل نتائج التحكيم وحساب معامل الاتفاق للإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها المحكمون.
- تم تطبيق الاستبانة على عينة الخصائص السيكو مترية – وهي خارج عينة الدراسة الأساسية – للتأكد من صدق وثبات الاستبانة.
- إخراج الأداة بصورتها النهائية والتطبيق على أفراد عينة الدراسة الأساسية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص مجتمع وعينة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة
3. معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach›s alpha)؛ وذلك لتقنين أداة الدراسة والتأكد من الصدق والثبات
4. اختبار «ت» لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)؛ للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، والتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي استجابات المعلمين للمتغيرات ثنائية المستوى.
5. تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المستويات (لأكثر من مستويين)؛ والتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين لأكثر من مستويين.
6. اختبار شيفيه للفروق البعدية.

الإجابة عن أسئلة وفرضيات البحث التالية:

1. هل متوسط الأداء المتوقع لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية يتأثر بالنية السلوكية (BI)؟
2. هل متوسط الجهد المتوقع لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية يتأثر بالنية السلوكية (BI)؟
3. هل التأثير الاجتماعي لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية يتأثر بالنية السلوكية (BI)؟
4. هل شروط التيسير لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية يتأثر بسلوك الاستخدام (UB)؟
5. هل النية السلوكية لطلاب وطالبات مقرر الحاسب الآلي والمعلومات في كلية التربية في جامعة حائل لاستخدام الفصول الافتراضية يتأثر بسلوك الاستخدام (UB)؟

الفرضيات:

باتباع نموذج UTAUT العام، قمنا بفحص (5) تنبؤات على النحو التالي:

H1 : يؤثر متوسط الأداء المتوقع بشكل إيجابي على نية الأشخاص في استخدام الفصول الافتراضية.

H2 : يؤثر توقع الجهد بشكل إيجابي على نية الأشخاص في استخدام الفصول الافتراضية.

H3 : يؤثر التأثير الاجتماعي بشكل إيجابي على نية الأشخاص في استخدام الفصول الافتراضية.

H4 : يؤثر تسهيل الظروف بشكل إيجابي على سلوك الاستخدام الفعلي للفصول الافتراضية.

H5 : تؤثر نوايا الأشخاص في استخدام الفصول الافتراضية بشكل إيجابي على سلوك الاستخدام الفعلي.

نتائج البحث:

أشار تحليل الموثوقية إلى أن المتغيرات العلنية كانت متسقة بشكل عام ضمن بنياتها الكامنة المفترضة. يوضح جدول (1) أدناه أن ألفا كرونباخ لجميع التركيبات تراوحت من (0.771 - 0.898)، وبالتالي تجاوزت المستوى الموصي به وهو (0.70).

جدول 1

موثوقية متغيرات البحث

	Cronbach's Alpha
Performance Expectancy	0.782
Effort Expectancy	0.771
Social Influence	0.780
Facilitating Conditions	0.798
Behavioral Intention	0.801
Use behavior	0.792
Cronbach's Alpha	0.898

تحليل الارتباط:

يتم تقييم الصلاحية المتقاربة والصلاحية التمييزية من خلال تحليل ارتباط بيرسون. وتشير المبادئ التوجيهية إلى أن أحمال العوامل أكبر من 0.50 أو معيار أكثر صرامة أكبر من 0.70 جميع نتائج العوامل للعناصر في نموذج البحث هذا أعلى من 0.50، ومعظمها أعلى من 0.70.

يتم تحميل كل عنصر بشكل كبير ($p < 0.01$) في جميع الحالات على بنياته. لذلك تتمتع جميع التركيبات في النموذج بموثوقية كافية وصلاحية متقاربة. وترد نتائج الارتباط في جدول (2).

جدول 2

ارتباط عوامل التبني

	PE	EE	SI	FC	BI	UB
PE	1.000					
EE	0.708**	1.000				
SI	0.682**	0.679**	1.000			
FC	0.699**	0.701**	0.698**	1.000		
BI	0.596**	0.601**	0.672**	0.785**	1.000	
UB	0.652**	0.592**	0.552**	0.511**	0.517**	1.000

. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يشير تحليل الانحدار إلى تأثير توقع الأداء وتوقع الجهد والتأثير الاجتماعي على النية السلوكية. تشير اختبارات T إلى أن جميع المعاملات كانت ذات دلالة إيجابية. ويرد موجز للنتائج في جدول (3).

جدول 3

انحدار عوامل التبني لتأثير نية الاستخدام

	B	t-value
PE	0.289	3.258***
EE	0.312	3.026**
SI	0.258	3.163**
R^2		0.699
Adjusted R^2		0.714

p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

أظهر تحليل الانحدار أيضا الأهمية الإيجابية للنية السلوكية في التنبؤ بسلوك الاستخدام. ومع ذلك فإن الظروف الميسرة لم تحقق دلالة إحصائية. وترد هذه النتائج في جدول (4) أدناه.

جدول 4

انحدار نية استخدام السلوك

	B	t-value
FC	0.298	2.963*
BI	0.258	2.896*
R^2	0.512	
Adjusted R^2	0.498	

p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

يوضح الجدول أعلاه القيم الإحصائية للنموذج ويسرد نتائج فرضياتنا.

H1: يؤثر متوسط الأداء المتوقع بشكل إيجابي على نية الأشخاص في استخدام الفصول الافتراضية.

H2: يؤثر توقع الجهد بشكل إيجابي على نية الأشخاص في استخدام الفصول الافتراضية.

H3: يؤثر التأثير الاجتماعي بشكل إيجابي على نية الأشخاص في استخدام الفصول الافتراضية.

H4: يؤثر تسهيل الظروف بشكل إيجابي على سلوك الاستخدام الفعلي.

H5: تؤثر نوايا الأشخاص في استخدام الفصول الافتراضية بشكل إيجابي على سلوك الاستخدام الفعلي.

مناقشة النتائج:

بالنظر في نتائج البحث يتضح ما يلي:

1. وجود تأثير دال احصائيا للأداء المتوقع على النية السلوكية لاستخدام الفصول الافتراضية من قبل طلاب وطالبات كلية التربية جامعة حائل (عينة البحث)؛ حيث يتضح أن الأداء المتوقع يسهم بنسبة عالية من التباين الحاصل في النية السلوكية للطلاب لاستخدام تلك الفصول. وهنا نجد أن الطلاب والطالبات اقتنعوا بفائدة وأهمية الفصول الافتراضية في مساعدتهم في استكمال دراستهم رغم البعد الجغرافي وتحصيل المعرفة ومشاركتها مع أقرانهم من خلال منتديات النقاش المتاحة في الفصول الافتراضية وبخاصة مشاركة الطلاب والطالبات الخجولين، علاوة على سهولة التواصل الآني مع معلميهم وسرعة الحصول منهم على التغذية الراجعة الفورية. وهذه النتيجة تتفق مع ما أكده فينكاتش من أن عامل الأداء المتوقع يعد من أهم العوامل الأساسية التي تدفع بالطلاب والطالبات لقبول استخدام التطبيقات التكنولوجية الجديدة.
2. وجود تأثير دال احصائيا للجهد المتوقع على النية السلوكية، وهذا يدلل على أن الطلاب والطالبات (عينة البحث) قد أقروا بسهولة استخدام تقنية الفصول الافتراضية، ويتأكد من ذلك أن سهولة الاستخدام تلعب دورا مهما في ميل الطلاب والطالبات للتعلم في بيئة الفصول الافتراضية، كما أن الخبرة السابقة للطلاب في التعامل مع المنصات التعليمية والتعلم من خلالها أثناء جائحة كوفيد19- مما يزيد من قبولهم لاستخدام الفصول الافتراضية، وهو ما يتفق مع ما جاء به باوابنج باه (Buabeng& Baah ,2019) من أن سهولة استخدام التقنية وعدم الحاجة لامتلاك مهارات تكنولوجية عالية يسهم في زيادة اقبال الفرد على استخدام التقنية.
3. وجود تأثير دال احصائيا للتأثير الاجتماعي على النية السلوكية لاستخدام تقنية الفصول الافتراضية؛ ربما يعود ذلك إلى ما تقدمه بيئات التعلم الافتراضية من دعم مستمر للطلاب، علاوة على الثراء المعلوماتي والتنوع في مصادر التعلم؛ مما جعلها بيئة جاذبة للطلاب تعوضهم عما يفتقدونه في بيئات التعلم التقليدية، وعلى الجانب الأخر نلمس ما تقدمه وزارة التعليم بالمملكة من دعم وتشجيع مستمر فقد أثبتت منظومة التعليم في المملكة مدى استجاباتها الرائعة والتحول بسلاسة وفى مدة قياسية إلى التعليم الالكتروني عن بعد.
4. وجود تأثير دال احصائيا لتسهيل الظروف أو التسهيلات المتاحة في الاستخدام الفعلي لتقنية الفصول الافتراضية من جانب الطلاب والطالبات، وهذا يدل على أنه كلما توافرت للطلاب بيئة تعلم ثرية وداعمة بمختلف مصادر التعلم المتمثلة في بيئة الفصول الافتراضية، إلى جانب التسهيلات الداعمة كالبنية التحتية الجيدة المتمثلة في شبكات الاتصال بالإنترنت والدعم الفني المتخصص والمتوافر وقت الاحتياج زاد ذلك من رضا الطلاب والطالبات وقبولهم للتقنية وأثر بشكل مباشر في سلوك الاستخدام الفعلي لها. وتختلف تلك النتيجة مع دراسة باوابنج باه (Buabeng & Baah (2019).

تدعم النتائج بشكل عام إمكانية تطبيق نموذج UTAUT في تحليل العلاقة بين العوامل المؤثرة في سلوك الطلاب والطالبات بكلية التربية جامعة حائل فيما يتعلق بالنية

السلوكية والاستخدام الفعلي للفصول الافتراضية في تدريس مقرر الحاسب الآلي والمعلومات لهؤلاء الطلاب. وينبغي عند تبني أي تقنية جديدة مراعاة وعي الطلاب والطالبات بمزاياها وملاءمتها وأهميتها الاجتماعية. وعندما يُقدر الطلاب والطالبات المزايا الأكاديمية لاستخدام الفصول الافتراضية، فإنهم يرغبون في الحصول عليها والتعلم من خلالها.

عندما يبدو استخدام الفصول الافتراضية أكثر ملاءمة، سيكون الطلاب أكثر اهتماما للتعلم من خلالها. عندما يقدر من حولهم، مثل: الآباء والأصدقاء، قيمة استخدام الفصول الافتراضية، سيكون الطلاب أكثر ميلا للاستفادة منها. وعندما يكون أعضاء هيئة التدريس أكثر اهتماما بها، فمن المرجح أن يستخدموها فعليا لتحقيق أهداف أكاديمية أعلى. وبالتالي يوفر نموذج UTAUT أداة جيدة لفهم والتنبؤ بقبول واستخدام التكنولوجيات الجديدة في بيئة أكاديمية.

توصيات البحث:

1. توجيه الأنظار لاستخدام الفصول الافتراضية في جميع كليات الجامعة لما لها من أثر إيجابي في الاستخدام الفعلي ونية الاستخدام في العملية التعليمية.
2. عند اختيار وتبني أي تقنية جديدة من قبل المعلمين ينبغي الأخذ بعين الاعتبار العوامل المؤثرة على النية السلوكية للطلاب والطالبات لاستخدام التقنيات الجديدة للوقوف على مدى قبولهم لها، وكذا استخدامهم الفعلي لتلك التقنيات مثل: تأثير الأداء المتوقع، توقع الجهد، التأثير الاجتماعي وتسهيل الظروف.
3. بذل المزيد من الجهد في البحث عن الطرق الناجحة في تحسين المتغيرات المستقلة لهذا النموذج UTAUT لما ثبت عنه من الدقة في التنبؤ بسلوكيات قبول التكنولوجيا واستخدامها تبلغ حوالي 70% وبالتالي فهو أكثر دقة بشكل ملحوظ مقارنة بنماذج قبول التكنولوجيا الأخرى.
4. العمل على تحسين جودة البنية التحتية للاتصالات وتوفير الأجهزة والبرامج التطبيقية التي تجعل من الفصول الافتراضية بيئة تعلم ثرية وداعمة للطلاب والطالبات.

مقترحات البحث:

1. إجراء دراسات خاصة بأهمية دور الفصول الافتراضية مع مختلف الفئات كعينة للبحث (أفراد الأسرة، معلمات رياض الأطفال، معلمي المرحلة الثانوية).
2. إجراء دراسات حول الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين والمعلمات في مجال استخدام الفصول الافتراضية وتقنيات التعليم.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول البيئات الافتراضية الأخرى، مثل: المتاحف والمعامل الافتراضية، ومع المواد الدراسية مثل الرياضيات واللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية.
4. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث بشكل أكثر تفصيلاً عن استخدامات الفصول الافتراضية في الجوانب التي لم يتطرق إليها أحد.

المراجع:

الإتربي، شريف. (2019). التعليم بالتخيل: إستراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم. العربي للنشر والتوزيع.

الأحمري، أحمد. (2019). الفصول الافتراضية بين النظرية والتطبيق: دراسة لتجربة المدرسة الافتراضية السعودية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، 6،311-338.

الأسطل، علا. (2013). واقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

البحيري، شيرين. (2019). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل: دراسة تطبيقية على الجامعة المصرية الأهلية للتعليم الإلكتروني. *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس، 22(84)،67-78.

خميس، محمد. (2003). منتوجات تكنولوجيا التعليم. مكتبة دار الكلمة.

الربيعي، السيد والجندي، عادل ودسوقي، أحمد والجبيري، عبد العزيز. (2004). التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة.

الزين، حنان. (2019). أثر التدريس بالفصول الافتراضية التفاعلية القائم على نظرية التعلم الاجتماعية على فاعلية وتعزيز مفهوم الامن المعلوماتي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن الذات الأكاديمية. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 40 (153)، 79-99.

الشهراني، حامد وموسى، مصطفى. (2021). استخدام الفصول الافتراضية في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك خالد. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 60(3)،181-216.

عامر، طارق. (2018). التعليم والتعلم الإلكتروني. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، محمد. (2005). فلسفة التعليم الإلكتروني عبر الشبكات. عالم الكتب.

عبد النعيم، رضوان. (2016). المنصات التعليمية: المقررات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت. دار العلوم للنشر والتوزيع.

العمري، كافة واسماعيل، زينب. (2019). فاعلية الفصول الافتراضية المتزامنة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، 35(3)، 121–153.

العيد، وئام وبدوان، خديجة. (2021). تقييم توظيف الصفوف الافتراضية في التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في محافظات غزة في ظل جائحة كوفيد 19. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(4)، 25–50.

غاشم، إبراهيم. (2017). برنامج تدريبي قائم على التعلم الكوكبي لتطوير مهارات توظيف الفصول الافتراضية في العملية التعليمية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية. *مجلة تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث*، مصر،33، جزء 2، 131- 178.

القحطاني، ابتسام. (2010). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القحطاني، أمل. (2018). فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية معايير تكنولوجيا التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة. *مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية*، جامعة الزقازيق،99، 345 – 384.

مبارز، منال وخاطر، سعيدة. (2012). أدوات التعليم والتدريب التزامنية وغير التزامنية بالفصول الافتراضية وأثرها في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الأنشطة التعليمية القائمة على الويب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بجدة واتجاهاتهم نحوها. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، مصر، 22(4)، 125–175.

مجاهد، فايزة. (2021). مداخل واستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية. الإسكندرية، دار التعليم الجامعي.

مخلوف، عيسى والشوفاني، حامد. (2022). واقع استخدام نظام التعليم عن بعد ومعوقاته لدى أعضاء هيئة التدريس جامعة بنغازي. (بحث مقدم). المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية العجيلات والثاني لقسم التربية وعلم النفس، 27 فبراير 2022، مجلد 2، جزء2. جامعة الزاوية. ليبيا.

المطيري، سلطان. (2008). أثر مدخل تكنولوجي متكامل في التدريب الإلكتروني لتنمية بعض مهارات إدارة المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوها. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد. (2005). التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات. مطابع الحميضي.

Al-Ahmari, A. (2019). Virtual classrooms between theory and practice: a study of the Saudi virtual school experience. (in Arabic). *Arab Journal of Humanities and Literature,* 6, pp.311338-.

Alalwan, N.; Cheng, L.; Al-Samarraie, H.; Yousef, R.; Alzahrani, A. & Sarsam, S. (2020). Challenges and prospects of virtual reality and augmented reality utilization among primary school teachers: A developing country perspective. Studies in Educational Evaluation, 66, 100876.

Al-Astal, O. (2013). The reality of using virtual classroom technology in teaching educational courses at Al-Quds Open University and ways to develop it. (in Arabic). Unpublished master's thesis, Al-Azhar University, Gaza.

Al-Behairi, Sh. (2019). The effectiveness of using virtual classrooms in developing the integrated educational system: an applied study on the Egyptian National University for E-Learning. (in Arabic). *Journal of Childhood Studies,* Ain Shams University, 22(84), 6778-.

Al-Eid, W. & Badwan, Kh. (2021). Evaluating the use of virtual classes in distance education from the perspective of

the concept of information security among female students at Princess Nourah bent Abdul Rahman University, academic self. (in Arabic). *Arab Gulf Message Journal,* Arab Education Bureau for the Gulf States, 40(153), 7999-.

Aslım-Yetiş, V. (2010). Virtual classroom site in French written expression lesson: a practice sample. Procedia-Social and Behavioral Sciences، 2(2) ، 466.470-

Beach, P.; Martinussen, R.; Poliszczuk, D. & Willows, D. (2018). A window into the classroom: Examining the use of virtual classrooms in teacher education. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 18(3), 578.600-

Buabeng-Andoh, C. and Baah, C. (2020), «Pre-service teachers' intention to use learning management system: an integration of UTAUT and TAM». Interactive Technology and Smart Education, 17(4), 455474-. https://doi.org/10.1108/ITSE-020028-2020-

Deem, J.; Beyer, S.; Dana, H.; Chicone, R.; Ringler, I.; Ferebee, S.; and Strouble, D. (2020). Increasing Student Success with Team Projects in the Virtual Classroom. Online Journal of Distance Learning Administration, 23(3), pp.112125-.

García-Vela, M.; Borja-Bernal, C.; Jordá-Bordehore، L.; Medinaceli-Torrez، R.; Loaiza, S.; & Falquez، D. (2021). Teaching rock mechanics using Virtual Reality: laboratory practices and field trips during the confinement of the Coronavirus COVID-19 in Ecuador, Bolivia, and Spain, In IOP Conference Series, Earth and Environmental Science, 833(1), p. 012172). IOP Publishing.

Ghashem, I. (2017). A training program based on planetary learning to develop the skills of employing virtual classrooms in the educational process at Jazan University in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic). *Journal of Educational Technology: Studies and* mathematics teachers and supervisors in the Gaza governorates in light of the Covid-19 pandemic. (in Arabic). Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 29(4), 2550-.

Al-Mutairi, S. (2008). The impact of an integrated technological approach in e-training to develop some e-course management skills among faculty members in teachers' colleges in the Kingdom of Saudi Arabia and their attitudes towards it. (in Arabic). Unpublished doctoral dissertation, Cairo University, Egypt.

Al-Omari, k. & Ismail, Z. (2019). The effectiveness of synchronous virtual classes in developing the professional performance of middle school mathematics teachers. College of Education. (in Arabic). *Journal. Assiut University*, Egypt, 35(3), 121-153.

Al-Qahtani, A. (2018). The effectiveness of a program based on virtual classrooms in developing educational technology standards among female students at Princess Nourah University. (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies.* Faculty of Education, Zagazig University, Egypt,99, 345384-.

Al-Qahtani, I. (2010). The reality of using virtual classrooms in the distance education program from the point of view of faculty members at King Abdulaziz University in Jeddah. (in Arabic). Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Mecca.

Al-Shahrani, H. & Musa, M. (2021). The use of virtual classrooms in graduate programs from the perspective of faculty members at the College of Education at King Khalid University. (in Arabic). *Journal for Humanities and Social Sciences*, 60(3), 181216-.

Al-Zein, H. (2019). The impact of teaching in interactive virtual classes based on social learning theory on the effectiveness and enhancement of

Research, Egypt,33 - Part 2, 131178.

Makhlouf, I. & Al-Shoufani, H. (2022). The reality of using the distance education system and its obstacles among faculty members at the University of Benghazi (in Arabic). The Fourth Scientific Conference of the College of Education Al-Ajilat and the Second of the Department of Education and Psychology, Zawia University, Libya, on February 27, 2022, Volume 2, Part 2

Manegre, M. & Sabiri, K. (2020). Online language learning using virtual classrooms: an analysis of teacher perceptions. Computer Assisted Language Learning, 1.16-

Momani, A. (2020). The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology: A New Approach in Technology Acceptance. International *Journal of Sociotechnology and Knowledge Development,* 12(3), 7997-.

Mubariz, M. & Khater, S. (2012). Synchronous and asynchronous education and training tools in virtual classrooms and their impact on developing the skills of designing and producing web-based educational activities among faculty members at King Abdulaziz University in Jeddah and their attitudes towards them. (in Arabic). *Journal of Educational Technology,* Egypt, 22(4), 125175-.

Parker, M. & Martin, F. (2010). Using Virtual Classrooms: Student Perceptions of Features and Characteristics in an Online and a Blended Course. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching,* 6(1), 135147-.

Şener, B.; Ertem, I. & Ahmet, M. (2020). Online teaching experiences of ELT instructors. *Journal of Educational Technology and Online Learning,* 3(3), 340.362-

Sevy-Biloon, J. (2021). Virtual or Face to Face Classes: Ecuadorian University Students› Perceptions during the Pandemic. *English Language Teaching Educational Journal,* 4(1), 15.24-

Vidovic, M.; Hammond, M.; Lenhardt, J.; Palanski, M. & Olabisi, J. (2021). Teaching virtual and cross-cultural collaborations: Exploring experiences of croatia-and us-based undergraduate students. *Journal of Management Education,* 45(6), 953.986-

تقييم المستوى الكتابي لدي الطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية ومقارنته بمستوى أقرانهم السامعين

Evaluating The Written Language of d/Deaf Students in the Elementary and Middle schools in the Kingdom of Saudi Arabia and Compare That Level to That of Their Hearing Peers.

د. أحمد بن سعيد الشبرمي

أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة حائل

ORCID: 0000-0002-8709-5190

Dr. Alshubrumi, Ahmed S.

Assistant Professor, Department of Special Education,
College of Education, University of Hail

(قدم للنشر 2024/02/01، وقبل في 2024/03/14)

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس المستوى الكتابي للطلاب الصم ومقارنته بمستوى أقرانهم السامعين. حيث تمت كتابة النصوص من قبل (126) طالباً، (63) طالباً أصماً و (63) طالباً سامعاً، في المرحلتين الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية. تم جمع النصوص على مرحلتين: حيث تم عرض صور للمسجد الحرام، ثم طُلِبَ من الطلاب كتابة نص يتعلق بما شاهدوه. وطُلِبَ من الطلاب، أيضاً، كتابة حدث تعليمي أو موقف حياتي تعرضوا له. وباستخدام المنهج الوصفي المقارن، تمت الإجابة على أسئلة الدراسة، حيث تم تقييم المستوى الكتابي للطلاب الصم بالاعتماد على معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (آكتيفل). كما تم تقييم المستوى الكتابي للطلاب الصم وأقرانهم السامعين من حيث عدد الكلمات، والأخطاء الإملائية، والكلمات الجوهرية، والكلمات الوظيفية، والكلمات ذات البناء الصرفي الصحيح، والجمل ذات البناء النحوي السليم. وقد أظهرت النتائج بأن الطلاب الصم يمتلكون مهارات كتابية تتراوح بين المستوى المبتدئ المنخفض والمبتدئ المرتفع. كما أظهرت النتائج الإحصائية بأن متوسط عدد الكلمات، والأخطاء الإملائية، والكلمات الجوهرية، والكلمات الوظيفية، والكلمات ذات البناء الصرفي الصحيح، والجمل ذات البناء النحوي السليم التي كتبها الطلاب الصم أقل من أقرانهم السامعين، حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية. وتؤكد النتائج ما توصلت إليه الدراسات السابقة، بلغات مختلفة. وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في الخطط الدراسية، واستراتيجيات تدريس الصم مهارات الكتابة.

الكلمات المفتاحية: الطلاب الصم، ضعاف السمع، مهارات الكتابة.

Abstract

This study aimed to evaluate the written language of d/Deaf students and compare that level to the level of their hearing peers. Written texts were produced by 126 students, 63 d/Deaf students and 63 Hearing students, in elementary and middle schools in the Kingdom of Saudi Arabia. Students were given two tasks. During the first task, students were shown pictures of the holly mosque and were asked to write a text related to the viewed pictures. During the second task, students were asked to write an educational event or a life situation they've encountered. Through the descriptive comparative approach, the research questions were answered. Written product of the d/Deaf students were scored by using the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines. Then, written product of the d/Deaf students as well as their hearing peers were scored for word count, spelling error, core words, functional words, correct words' structure, and correct sentences' structure. The results from the current study indicated that writing skills of d/Deaf students ranged from Novice Low to Novice high. Also, d/Deaf students showed significantly lower use of word count, spelling error, core words, functional words, correct words' structure, correct sentences' structure as compared to their hearing peers. The differences between d/Deaf students and their hearing peers were statistically significant for all measures. Data obtained from this study confirmed studies conducted in other languages. As such, this study highlights the necessity to reconsider the strategies and plans for teaching d/Deaf people writing skills.

Keywords: d/Deaf students, hard of hearing, writing skills.

مقدمة:

للكتابة أهمية في حياة الأفراد وللحضارة الإنسانية بشكل عام (Grenner et al., 2020). فالكتابة أداة من أدوات المعرفة والاتصال بين الأفراد والمجتمعات باختلاف الأزمنة والأماكن. ومن خلال الكتابة، يتمكن الأفراد من نقل أفكارهم، ومشاعرهم، وعواطفهم، وأَوْجُهِ نظرهم بكل شفافية ووضوح. ومن خلال الكتابة أيضاً، حُفِظَ الابداع العلمي، والثقافي، والفكري، والأدبي للإنسان على مر العصور (البلادي وحاجي، 2021؛ عيسى وآخرون، 2017؛ Grenner et al., 2020). وللكتابة أثر مباشر على المستوى المعيشي للأفراد؛ فالأشخاص الذين يتقنون مهارة الكتابة يحصلون على فرص وظيفية أفضل من أقرانهم الذين لا يتقنون مهارة الكتابة (Grenner et al., 2020). وتتميز الكتابة عن غيرها من المهارات اللغوية الأخرى بأنها تعمل على تنمية مهارات التفكير –وخصوصاً مهارات التفكير العليا– كونها تتطلب انتقاء دقيقاً للألفاظ بما يتوافق مع المعنى المراد، وِفْقاً لتسلسل منطقي، وطبقاً لقواعد اللغة (المنتشري، 2021؛ يونس، 2004). وبالرغم مما سبق، تشير الدراسات إلى تدني المستوى الكتابي للطلاب بشكل عام، بما فيهم الطلاب الصم (National Center for Educational Statistics, 2011; Wolbers et al., 2020).

ويواجه الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع العديد من الصعوبات أثناء الكتابة (Wolbers et al., 2020). حيث إن مستوى كتابة الطلاب الصم وضعاف السمع أقل بكثير من مستوى كتابة أقرانهم السامعين (Marschark, et al., 2005; et al., 1994; Trezek et al., 2010). فعلى سبيل المثال، كشفت دراسة باورز وآخرون (Bowers et al., 2014)، ودراسة فابريتي وآخرون (Fabbretti et al., 1998) عن وجود أخطاء لغوية في كتابات الصم وضعاف السمع؛ هذه الأخطاء اللغوية غير موجودة في كتابات أقرانهم السامعين. ويكتب الطلاب الصم عدد كلمات أقل من عدد الكلمات التي يكتبها أقرانهم العاديين، ويكتب الطلاب الصم جملاً غير مكتملة البناء النحوي، ويكتبون فقرات أقصر من تلك التي يكتبها أقرانهم السامعون (Arfé et al., 2016; Gärdenfors et al., 2019; Kawar et al., 2019; Marks & Stuckless, 1966; Oliveira et al., 2020). بالإضافة إلى ذلك، تتميز كتابات الطلاب الصم—سواء أولئك الذين قاموا بزراعة القوقعة أو الذين لم يقوموا بزراعة القوقعة—بعدم تنوع الألفاظ والأساليب اللغوية (Heefner & Shaw, 1996; Marschark et al., 1994; Singleton et al.,, 2004; Vizzi et al., 2023). ويكتب الطلاب الصم وضعاف السمع جملاً ذات بناء نحوي بسيط، وكلمات ذات تراكيب صرفية غير معقد (Bowers et al., 2014; Kawar, 2021; Kawar et al., 2019; Moores & Miller, 2001; Vizzi et al., 2023; Williams et al., 2022; Wolbers et al., 2012). علاوة على ما سبق، فإن مهارة الكتابة لدى الصم وضعاف السمع تتطور ببطء، وتزيد بطءً مع مرور الوقت (لمعرفة المزيد انظر Musselman & Szanto, 1998; Paul et al., 2013; Yoshinaga-Itano & Downey, 1996).

وتختلف الكتابة في اللغة العربية، كونها أحد اللغات السامية، عن الكتابة في غيرها من اللغات، كاللغات الهندو أوروبية، في مجموعة من السمات ومنها: أولا: خصائص النص المطبوع، فاللغة العربية تُكْتَب من اليمين إلى اليسار، بحروفٍ تتصل مع الحرف الذي يسبقها، أو الحرف الذي يليها، أو كليهما معاً. وتتغير أشكال الحروف العربية بحسب ترتيب الحرف في الكلمة. فحرف العين المفرد (ع) يختلف عن حرف العين في بداية الكلمة (عـ)، وفي وسطها (ـعـ)، وفي آخرها (ـع). كما أن هناك حروف عربية متشابهة في جسمها وتختلف عن بعضها في عدد أو موقع النقاط (على سبيل المثال: ب، ت، ث؛ ج، ح، خ). وتتميز اللغة العربية بحركات التشكيل وهي: الفتحة، والضمة، والكسرة، والسكون ...الخ. وبالرغم من أهمية علامات التشكيل ومساهمتها في بيان المعنى الدقيق للكلمة (بِر أي الإحسان، وبُر أي الدقيق)، إلا أن التشكيل أمر اختياري. ومن الممكن أن تكون الكتابة باللغة العربية مشكولة أو غير مشكولة (Saiegh-Haddad, 2018; Saiegh-Haddad & Henkin-Roitfarb, 2014; Tibi et al., 2019).

ثانياً: ازدواجية اللسان. ويشير مصطلح ازدواجية اللسان إلى وجود أكثر من شكل لنفس اللغة، ويمكن استخدام أحداهما بحسب الموقف. وتتخذ اللغة العربية شكلين، وهما: العامية والفصحى (Ferguson, 1959; Holes, 2004). وغالبا ما يتم استخدام اللغة العربية الفصحى في الكتب، وخصوصاً الدينية والفلسفية منها، والقصائد الفصحى، والمخاطبات الرسمية. ولا تعتبر اللغة العربية الفصحى لغة أم للمتحدثين العرب، وإنما يتم تعليمها إياهم من خلال التعليم النظامي (Maamouri, 1998). وبالرغم من أن الطلاب يدرسون اللغة العربية الفصحى في التعليم النظامي، إلا أنهم لا يتعاملون باللغة العربية الفصحى في حياتهم اليومية (Saiegh-Haddad, 2018). في المقابل، تستخدم العامية في المحادثات اليومية–سواء في المنزل وخارجه، وتعتبر العامية بالنسبة للناطقين بالعربية لغةً أم (Saiegh-Haddad, 2018). وتختلف العامية عن الفصحى في أن العامية أكثر مرونة أثناء اختيار المفردات، والبناء النحوي للجمل، والبناء الصرفي للكلمات، والنظام الصوتي (Albirini, 2016; Schiff & Saiegh-Haddad, 2018). وأخيراً: تختلف اللغة العربية عن غيرها من اللغات في بنائها النحوي، والصرفي، ونظامها الصوتي (Saiegh-Haddad, 2018; Tibi et al., 2019).

وبالرغم من أهمية مهارة الكتابة، وأهمية معرفة المستوى الفعلي لمهارة الكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، إلا أن هناك ندرة شديدة في الدراسات التي تهدف إلى تقديم تحليلاً وصفياً للمستوى الفعلي لمهارات الكتابة لدى الطلاب الصم

وضعاف السمع في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية. فهذه الدراسات تسلط الضوء على طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطلاب الصم وضعاف السمع أثناء عملية الكتابة؛ مما يمكن العلماء والباحثين من القيام بدورهم في البحث عن حلول علمية مناسبة. وتكشف هذه الدراسات عن المستوى الفعلي لمهارات الكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية؛ مما يمكن القائمين على برامج تعليم الصم وضعاف السمع من إعداد خطط واستراتيجيات تعليمية من شأنها أن تطور مهارة الكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

مشكلة الدراسة:

يعتبر السمع هو المدخل الرئيس لاكتساب اللغة المنطوقة. وبالتالي فإن عدم قدرة الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع على سماع اللغة المنطوقة في المراحل العمرية الأولى –المرحلة الحرجة لاكتساب اللغة– يحد من اكتسابهم لهذه اللغة المنطوقة. وعدم قدرة الطلاب الصم على اكتساب اللغة المنطوقة يؤدي إلى عدم وعيهم بمكونات اللغة الأساسية، وهي: الأصوات (phonology)، والصرف (morphology)، والنحو (syntax)، ومعاني الألفاظ (semantics)، وتأويلاتها (pragmatics). كما أن عدم قدرة الطلاب الصم وضعاف السمع على سماع اللغة المنطوقة في المراحل العمرية الأولى يؤدي إلى حرمانهم من التعلم العرضي لمفردات اللغة من خلال المحادثات العابرة مع الوالدين والأقران. وعدم وعي الطلاب الصم بمكونات اللغة الأساسية، والضعف في مخزون المفردات يؤثر سلباً على مهاراتهم القرائية والكتابية (American Speech-Language-Hearing Association, 2019; Paul et al.,2013). ويرى بنكر (Pinker, 1994) بأن اللغة المنطوقة هي الأصل الذي تُبْنَى عليه الرموز المكتوبة، فالكتابة، من وجهة نظر بنكر (Pinker, 1994) مجرد ترميز للغة المنطوقة التي اكتسبها الأطفال خلال مراحل حياتهم الأولى. ويعد موضوع الكتابة لدى الطلاب الصم من أحد أكثر المواضيع التي لا تزال الأبحاث العلمية تناقشها (Williams et al., 2022; Marschark et al., 1994; Mayer et al., 2021).

فتدني المستوى القرائي والكتابي لدي الطلاب الصم وضعاف السمع يقود إلى مشكلات عديدة ومن ضمنها الانسحاب الدراسي، والفشل الدراسي، والمهني (القريني والعاصم، 2021). وانطلاقا مما توصلت اليه نتائج الأبحاث السابقة (على سبيل المثال، Arfé et al., 2016; Bowers et al., 2014; Gärdenfors et al., 2019; Kawar et al., 2019; Vizzi et al., 2023; Williams et al., 2022) حول تدني المستوى الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع؛ ونظراً لعدم وجود دراسات تهدف إلى تقديم تحليلاً وصفياً مقارناً للمستوى الفعلي لمهارة الكتابة لدى الطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية، فقد شرع الباحث بهذه الدراسة. حيث تكمن مشكلة الدراسة في قياس المستوى الكتابي للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية ومقارنة هذا المستوى بالمستوى الكتابي لأقرانهم السامعين. وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

1. ما هو المستوى الكتابي للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط وفقا لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (اكتيفل)؟
2. هل يختلف متوسط المستوى الكتابي للطلاب الصم عن المتوسط الكتابي لأقرانهم السامعين في مرحلتي الابتدائي والمتوسط؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المستوى الكتابي للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط وفقاً لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (آكتيفل). كما هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف عما إذا كان هناك اختلاف بين المستوى الكتابي للطلاب الصم والمتوسط الكتابي لأقرانهم السامعين في مرحلتي الابتدائي والمتوسط.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تعتبر الدراسة الحالية إضافة للمكتبة العربية والأبحاث التربوية المهتمة بمهارات الكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، حيث يندر وجود مثل هذه الدراسات. فالدراسات التي طبقت على الطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية تركز بشكل رئيس على الجانب القرائي (على سبيل المثال الزبيري، 2015؛ القحطاني، 2022؛ القريني والعاصم، 2021؛ المنيعي والريس، 2014). وتعتبر هذه الدراسة –وبحسب علم الباحث– من أوائل الدراسات التي تناولت المستوي الكتابي للطلبة الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية ومقارنتها بالمستوى الكتابي للطلاب السامعين.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها تكشف عن المستوى الفعلي لكتابات الطلاب الصم؛ مما يساعد القائمين على إعداد برامج الصم وضعاف السمع في إعادة النظر في الخطط، والاستراتيجيات التدريسية لمهارات الكتابة للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية. كما أن هذه الدراسة قد تكشف عن طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطلاب الصم أثناء عملية الكتابة، مما يمكن العلماء والباحثين من القيام بدورهم في القيام ببحوث تهدف للتعرف على أساليب تدخل من شأنها أن تطور مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على قياس المستوى الكتابي للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط، ومقارنة المستوى الكتابي للطلاب الصم بالمستوى الكتابي لأقرانهم السامعين.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على الطلاب الصم وأقرانهم السامعين في مرحلتي الابتدائي والمتوسط.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في التعليم العام وبرامج تعليم الصم، الابتدائي والمتوسط، في المملكة العربية السعودية. حيث تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من الطلاب في كل من: منطقة الرياض، ومنطقة القصيم، ومنطقة حائل.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1442).

مصطلحات الدراسة:

الطلاب الصم: يشير مصطلح الطلاب الصم إلى الأفراد الذين فقدوا حاسة السمع بالكلية. فحاسة السمع غير قادرة على سماع الأصوات الطبيعية في مواقف التواصل الشفوية (The World Health Organization, 2023). ويشير الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1437/1436) إلى أن الأفراد الصم هم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي يصل إلى (70) ديسيبل أو أعلى.

ويعرفهم الباحث إجرائيا: بأنهم الطلاب الذين فقدوا حاسة السمع بالكلية؛ وبالتالي فإنهم يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة للتواصل مع الآخرين.

مهارة الكتابة: هي عملية عقلية يقوم الكاتب من خلالها بتوليد الأفكار، وصياغتها، وتنظيمها، ثم ترميزها باستخدام الحروف الهجائية لتصبح مفردات وجملاً على الورق (الجحوري والجراح، 2016؛ محمد وآخرون،2021؛ يونس، 2004).

ويعرف الباحث مهارة الكتابة إجرائيا: بأنها المهارة التي تمكن الطالب من صياغة الأفكار والمشاعر بحروف مطبوعة على ورقة الإجابة وفقا لقواعد اللغة العربية.

الإطار النظري ومراجعة الدراسات السابقة:

أولا: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (اكتفل)

يعتبر الجحوري والجراح (2016) إلى أن معايير مجلس الجمعية الأمريكية لتعلم اللغات الأجنبية (اكتفل) من المعايير والأطر الرئيسة في تعلم اللغة الإنجليزية بشكل خاص، وتعلم اللغات بشكل عام. حيث تم صياغة هذه المعايير، في العام (2012) من قبل مجموعة من المختصين والباحثين في مجال تعلم اللغات. وتقدم معايير مجلس الجمعية الأمريكية لتعلم اللغات الأجنبية (اكتفل) وصفاً مفصلاً لأنواع الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغات الأجنبية، من حيث المرونة والدقة في استخدام اللغة والمفردات. وتركز معايير مجلس الجمعية الأمريكية لتعلم اللغات الأجنبية (اكتفل) على تحقيق المتعلم للكفايات الأساسية للغة، وتشمل سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة المراد تعلمها—انتاجاً وتمييزاً، والمعرفة بتراكيب الكلمات، وتراكيب الجمل، والمعرفة بقواعد اللغة الأساسية—النظرية والتطبيقية. كما تركز معايير مجلس الجمعية الأمريكية لتعلم اللغات الأجنبية (اكتفل) على تحقيق المتعلم الكفايات التواصلية وتشمل قدرة متعلمي اللغات الأجنبية على استخدام اللغة بشكل تلقائي؛ مما يمكن هؤلاء المتعلمين من التعبير عن مرادهم واستيعاب الأفكار التي يتلقونها. وبشكل عام، تضم معايير مجلس الجمعية الأمريكية لتعلم اللغات الأجنبية (اكتفل) أربع كفايات لغوية، وهي: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة (الجحوري والجراح، 2016).

وتصنف معايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية الكفايات اللغوية، ومن ضمنها المهارات الكتابية، إلى أحد عشر مستوى وهي: المستوى المتميز، والمستوى المتفوق، والمستوى المتقدم الأعلى، والمستوى المتقدم الأوسط، والمستوى المتقدم الأدنى، والمستوى المتوسط الأعلى، والمستوى المتوسط الأوسط، والمستوى المتوسط الأدنى، والمستوى المبتدئ الأعلى، والمستوى المبتدئ الأوسط، والمستوى المبتدئ الأدنى (محمد واخرون، 2021).

ثانياً: مهارة الكتابة.

بالرغم من أن القراءة والكتابة مهارتان مبنيتان على نفس الأساس، إلا أن اهتمام الباحثين بمهارة القراءة أكثر بكثير من مهارة الكتابة (Mayer & Trezek, 2019). وتعتبر النظرة البسيطة للكتابة (Simple view of writing) أحد النظريات التي تصف مهارة الكتابة (Berninger et al., 2002; Juel, et al., 1986). وتتكون النظرة البسيطة للكتابة من مكونين رئيسين هما: مرحلة توليد أفكار النص، ومرحلة تحويل رموز اللغة الصوتية إلى رموز مطبوعة. ففي مرحلة توليد أفكار النص، يسعى الكاتب للتعبير عما يجول في ذهنه من تصورات، وأفكار، ومشاعر، وعواطف، وأراء من خلال اللغة. وتعتمد هذ المرحلة بالضرورة على تمكن الكاتب من أساليب التعبير اللغوية. حيث يقوم الكاتب بترميز الأفكار والتصورات الذهنية من خلال اللغة المنطوقة قبل تحويلها إلى رموز مطبوعة. أما في مرحلة تحويل اللغة الصوتية إلى رموز مطبوعة، يسعى الكاتب لاستدعاء قواعد اللغة النحوية والصرفية، وقواعد التهجئة، واستخدام علامات الترقيم. وتتطلب هذه المرحلة القدرة على تجزئة الكلمة الواحدة لتراكيبها الصوتية، ومقابلة هذه الأصوات مع رموزها المطبوعة (Grapheme-phoneme correspondence). ويشير بعض الباحثين إلى ضرورة وصول الكاتب لمرحلة التلقائية أثناء عملية تحويل الرموز الصوتية إلى رموز مطبوعة؛ من أجل ألا تتعارض

مع مرحلة توليد الأفكار (Kim et al., 2011; McCutchen, 2006).

لاحقا، تم توسيع النظرية لتشمل مرحلةً ثالثةً، وهي مرحلة تنظيم الذات. في مرحلة تنظيم الذات، يقوم الكاتب بتحديد أهداف النص، ثم يقوم بكتابة أكثر من نسخة، ثم يصحح النسخ ويراجعها، ثم يقابل هذه النسخ من أجل أن يصل الكاتب لنص مُتقَن (Berninger & Amtmann, 2003; Berninger & Winn, 2006). وتعد المرحلة الثالثة السبب الرئيس في إعادة تسمية النظرية بالنظرة غير البسيطة للكتابة (Not-so-simple view of writing).

ويشير بيريتر وسكارداماليا (Bereiter & Scardamalia, 1987) إلى أن جوهر عملية توليد أفكار النص المكتوب هي عملية التأليف. وتشتمل عملية التأليف على فضاء المحتوى والفضاء اللغوي. ففي فضاء المحتوى، يهتم الكاتب بالبحث عن معاني عقلية تدل بشكل دقيق وواضح عما يشعر به من أفكار، ومشاعر، وعواطف، وأراء. وفي الفضاء اللغوي، يهتم الكاتب بكيفية نقل هذه المعاني العقلية من فضاء المحتوى إلى دلالات تخضع لبناء لغوي سليم. ويضم البناء اللغوي السليم كل من: الأصوات (phonology)، والصرف (morphology)، والنحو (syntax)، ومعاني الألفاظ (semantics)، وتأويلاتها (pragmatics). ويضاف إليها، في حال الكتابة، القدرة على مقابلة أصوات اللغة برموزها المطبوعة (Grapheme-phoneme correspondence)، والقدرة على بناء فقرات ذات تسلسل منطقي للفقرات (Collins & Gentner, 1980; Paul et al., 2013).

وتختلف وسائل التواصل المكتوبة كليا عن وسائل التواصل الشفهية، فوسائل التواصل المكتوبة تفرض على الكاتب قيودا إضافية. فعلى سبيل المثال، المتلقي للنص المكتوب غير موجود في ذات الزمان والمكان الذي يتواجد فيه الكاتب. وبالتالي فإن التغذية الراجعة –التي تفيد بأن الأسلوب اللغوي الذي اتبعه الكاتب لنقل تصوراته الذهنية واضحاً للمتلقي– غير متوفرة. مما يعني بأن الكاتب مطالب بدقةٍ أكبر من حيث انتقاء المعاني ذاتها، ومن حيث اتباع البناء اللغوي السليم للغة التي يرغب بالتعبير من خلالها (Halliday, 1989; Olson, 1993).

وبناءً على ما سبق، يتضح بأن قدرة الكاتب على نقل المعاني من فضاء المحتوى بشكل دقيق إلى الفضاء اللغوي تعتمد، وبشكل أساس، على تمكن الكاتب من مكونات اللغة التي يرغب بالتعبير من خلالها. وتشمل مكونات اللغة الأساسية كل من: الأصوات (phonology)، والصرف (morphology)، والنحو (syntax)، ومعاني الألفاظ (semantics)، وتأويلاتها (pragmatics). ويضاف إليها، في حال الكتابة، القدرة على مقابلة أصوات اللغة برموزها المطبوعة (Grapheme-phoneme correspondence)، والقدرة على بناء فقرات ذات تسلسل منطقي للفقرات (Collins & Gentner, 1980; Paul et al., 2013).

ويرى كل من: ديكنسون وآخرون (Dickinson et al., 2003) ووايت هيرست ولونيجان (Whitehurst & Lonigan, 1998) بأن تمكن الكاتب من الكفاءة اللفظية، أو الشفهية، يعد أمراً جوهريا من أجل فهم البناء اللغوي للغة المنطوقة. فالكفاءة اللفظية تسهم في فهم الكاتب لقواعد اللغة النحوية (syntax)، والبناء الصرفي للكلمات (morphology)، والجانب الدلالي للألفاظ...الخ. بالإضافة لذلك فإن الكفاءة اللفظية تسهم في تطوير الوعي الصوتي (phonological awareness)، والقدرات الأخرى اللازمة لمقابلة الأصوات المنطوقة برموزها المطبوعة (Grapheme-phoneme correspondence). وتعتبر الكفاءة اللفظية للغة التي يرغب الكاتب بالتعبير من خلالها أمر ضرورياً حتى في سياق ثنائي اللغة (Mayer & Akamatsu, 2011).

حيث يشير ماير وأكاماتسو (Mayer & Akamatsu, 2011) إلى أن الكفاءة اللفظية في اللغة الأولى لا تحل محل الكفاءة اللفظية في اللغة الثانية. ومن الممكن بأن يكون هناك كتاباً ماهرين في لغة ما نتيجة لكفاءتهم اللفظية في تلك اللغة، ومع ذلك، يواجهون صعوبة أثناء الكتابة في لغة ثانية نتيجة لعدم كفاءتهم اللفظية في اللغة الثانية (Mayer & Akamatsu, 2011).

ثالثاً: التحديات التي يواجهها الصم أثناء الكتابة

يواجه الطلاب الصم وضعاف السمع العديد من والتحديات التي تعيق التطور الكتابي لديهم (Vizzi et al., 2023). فكتابات الصم، وبحسب وصف مارشارك (Marschark, 2014)، هي لغة هجينة (Pidgin language) نشأت، في الغالب، من خلال اختلاط بنية لغة الإشارة، التي يستخدمها الصم في تواصلهم مع الآخرين، وبنية اللغة المنطوقة، التي يعبرون من خلالها. ويضيف مارشارك بأن كتابات الصم عبارة عن مصطلحات وجمل تتبع في بنائها لغة الإشارة، ولكنها رسمت بحروف لغة منطوقة. ويعتبر ما ذكره مارشارك دليلاً واضحاً على افتقار الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع إلى الوعي بالاختلافات الموجودة بين بنى وتراكيب لغة الإشارة من جهة، والبناء اللغوي للغات المنطوقة من جهة أخرى؛ وهذا الأمر نتيجة حتمية لعدم وصول الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع لأصوات اللغة المنطوقة، ولافتقار الطلاب الصم وضعاف السمع الكفاءة اللفظية في اللغة المنطوقة التي يرغبون بالتعبير من خلالها (Mayer & Akamatsu, 2011; Paul et al., 2013; Vizzi et al., 2023).

ويشير كل من القريني (Alqraini, 2019) وبول وآخرون (Paul et al., 2013) إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع يواجهون تحديات في مكونات اللغة الأساسية للغة المنطوقة وهي: الأصوات (phonology)، الصرف (morphology)، النحو

(syntax)، المعاني (semantics)، والدلالة (pragmatics). فضلا عن التحديات المتعلقة بمقابلة أصوات اللغة مع رموزها المطبوعة (Grapheme-phoneme correspondence). ويعاني الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع من محدودية الوصول لأصوات اللغة المنطوقة؛ ومحدودية الوصول لأصوات اللغة المنطوقة يؤثر بشكل سلبي على تطور الوعي الصوتي والكفاءة اللفظية (Kyle & Harris, 2006).

وضعف الوعي الصوتي والكفاءة اللفظية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ينعكس بشكل سلبي على مهارات الكتابة لديهم (Paul et al., 2013). وبالرغم من أن النقاش حول قدرة الطلاب الصم وضعاف السمع على الوصول لأصوات اللغة المنطوقة من عدمه لم يصل إلى نقطة حاسمة، إلا أن الكفاء اللفظية تعتبر متطلب أساس لفهم البناء اللغوي للغة المنطوقة التي يرغب الكاتب بالتعبير من خلالها (Alqraini, 2019; Dickinson et al., 2003; Paul et al., 2013; Whitehurst & Lonigan, 1998).

ويعاني الطلاب الصم وضعاف السمع من ضعف في وعيهم الصرفي (Gaustad; 1986; Gaustad et al., 2002). حيث أشارت دراسة براون (Brown; 1984) إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع يمتلكون وعياً صرفياً ضعيفاً ومقارباً لأقرانهم السامعين في الصف الرابع الابتدائي. وتشير دراسة (Vizzi et al., 2023) بأن الطلاب الصم وضعاف السمع يكتبون كلمات ذات تراكيب صرفية بسيطة عند مقارنتهم بنظرائهم السامعين. كما تشير دراسة (Leybaert & Alegria 1995) بأن عدد الأخطاء في تصريف الكلمات لدى الطلاب الصم ضِعْف عدد الأخطاء الصرفية في كتابات السامعين. وبالرغم من الجهود المبذولة لتحسين الوعي الصرفي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، إلا أن هذا الضعف يستمر حتى بعد الالتحاق بالمرحلة الجامعية (Trussell et al., 2018).

ويعاني الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع من ضعف في وعيهم النحوي. حيث إن الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع يعانون من صعوبات تتعلق بفهم البناء النحوي للغات المنطوقة (Berent, 1993; Bishop, 1983; Paul, 2009). ويكتب الطلاب الصم جملاً ذات تراكيب نحوية بسيطة. وفي بعض الأحيان، يكتب الطلاب الصم جملاً غير مكتملة البناء النحوي (Quigley et al., 1978; Quigley & Paul, 1984). ومن الجدير بالذكر بأن الطلاب الصم في سن العاشرة قادرون على كتابة قصص ذات بناء نحوي مقاربة للقصص التي يكتبها أقرانهم السامعون. وتظهر الفروق بين الطلاب الصم وأقرانهم السامعين بعد سن العاشر؛ وذلك لأن وعي الطلاب السامعين بالتراكيب النحوية للجمل بين (10) سنوات و(14) سنة يزيد بوتيرة تتراوح ما بين (50 %) و(150 %)، أما وعي الطلاب الصم بالتراكيب النحوية في نفس الفئة العمرية يزيد بوتيرة تتراوح ما بين (8 %) و (17 %)، وهو أقل بكثير من أقرانهم السامعون (Yoshinaga-Itano & Snyder, 1985).

ويعاني الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع من ضعف في مخزون المفردات اللغوية (Alqraini, 2019). ويعود سبب هذا الضعف لعدم تعرض الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع لفرص التعلم العرضي للمفردات أثناء المحادثات الصوتية العابرة—سواء أثناء الحديث مع الوالدين أو أثناء اللعب مع الأقران. ومن أسباب هذا الضعف وجود أطفال صم من أباء سامعين لا يجيدون لغة الإشارة (Mitchell & Karchmer, 2004). فالطلاب الصم من أبوين سامعين يصلون إلى المدرسة دون أن يكتسبوا لغة أولى—لغة الإشارة—تمكنهم من التواصل مع الآخرين (Marschark, et al., 1994; Ngobeni et al., 2020).

وفيما يتعلق بتأويل مفردات اللغة، فقد أشار Matthews & Kelly (2022) بأن الطلاب الصم أبطأ من أقرانهم السامعين في تعلم مهارة تأويل اللغة. وأن الطلاب الصم يعانون من صعوبة في تأويل المفردات، ويطلبون توجيهات مباشرة، ويستجيبون للتعليمات بصورتها المباشرة دون تأويل. ويعزو جينز وآخرون (Jeanes et al., 2000) هذا الضعف إلى ندرة الفرص التي يمارس فيها الصم تأويل اللغة.

رابعاً: الدراسات السابقة التي قاست المستوى الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع:

هناك العديد من الدراسات الغربية التي قاست المستوى الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع. فعلى سبيل المثال، قام مارشارك وآخرون (Marschark et al., 1994) بدارسة هدفت لمقارنة مستوى التعبير الإشاري والمكتوب للطلاب الصم بمستوى التعبير الشفهي والمكتوب لأقرانهم السامعين. حيث ضمت الدراسة (18) طالباً، (7) ذكور و(11) أنثى، ممن يعانون من ضعف سمعي متوسط إلى ضعف سمعي شديد جداً. وتراوحت أعمارهم ما بين (8) سنوات و(11) شهراً و(15) سنه و(10) شهور. جميع الطلاب الصم وضعاف السمع ينتسبون لمدارس الصم التي توظف أسلوب التواصل الكلي في عملية التواصل. كما ضمت الدراسة (16) طالباً، (5) ذكور و(11) أنثى، ممن يتمتعون بسمع سليم. حيث تراوحت أعمارهم ما بين (8) سنوات و(11) شهراً و(15) سنه و(9) شهور. جميع الطلاب السامعون ينتسبون لمدارس التعليم العام، ولا يوجد لديهم أقارب ممن يعانون من صمم أو ضعف سمعي. أثناء الدراسة، طُلِب من الطلاب أن يتخيلوا موقفين: الأول يتعلق باختطافهم من قبل طبق طائر، والآخر يتعلق باكتشاف حضارة تحت أعماق المحطات. ثم طُلِب من الطلاب السامعين أن يعلقوا على القصة الأولى باستخدام اللغة الشفهية، وطلب من الطلاب الصم أن يعلقوا على القصة الأولى باستخدام لغة الإشارة. كما طُلِب من الطلاب أن يكتبوا، فيما لا يقل عن صفحة، تعليقاً على

الموقف الثاني. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أطوال القصص المروية شفاهية ومتوسط أطوال القصص المروية باستخدام لغة الإشارة.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير للمجموعة (السامعين والصم) والجنس (ذكر وأنثى). كما توصلت الدراسة إلى أن متوسط القصص المروية شفاهية أو من خلال لغة الإشارة أطول من متوسط القصص المكتوبة. حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية F (1.30) = 15.96, MSe=12039. وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط القصص المروية شفاهية أو من خلال لغة الإشارة تحوي أهداف، وأفعال، ومخرجات أكثر من تلك التي تحويها القصص المكتوبة. كما أن الأهداف كانت أكثر دقة وتفصيلاً. وتوصلت نتائج الدراسة، أيضاً، إلى أن عدداً الكلمات قليلة الشيوع، والجمل المعقدة، والجمل الاعتراضية في كتابات الصم أقل من تلك الموجودة في كتابات الطلاب السامعين. وبناء على عدد الكلمات والمقاطع اللفظية (syllables) لكل قصة، توصل الباحثون إلى أن الطلاب الصم يكتبون قصص أقصر من تلك التي يكتبها أقرانهم السامعون.

وقام فابريتي وآخرون (Fabbretti et al., 1998) بدراسة هدفت إلى التعرف على المستوى الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع، ومقارنة المستوى الكتابي للطلاب الصم بأقرانهم السامعين من أبوين صم، وأقرانهم السامعين ممن لم يتفاعلوا مع صم ولم يكن لديهم أي معرفة مسبقة بلغة الإشارة. وقد ضمت الدراسة ثلاث مجموعات: شملت المجموعة الأولى (10) أشخاص، (4) ذكور و(6) إناث، ممن يعانون من ضعف سمعي شديد قبل اكتساب اللغة. جميع الأشخاص في المجموعة الأولى من أبوين صم، ومتوسط أعمارهم (29) سنة، ومتوسط سنوات تعليمهم (12) سنة. وشملت المجموعة الثانية (10) أشخاص، (3) ذكور و(7) إناث، يتمتعون بسمع سليم من أبوين صم، ومتوسط أعمارهم (30) سنة. ومتوسط تعليمهم (12) سنة. أما المجموعة الثالثة فقد شملت (10) أشخاص، (2) ذكور و(8) إناث، يتمتعون بسمع سليم، ولم يتفاعلوا مع صم، وليس لديهم أي معرفة بلغة الإشارة، ومتوسط أعمارهم (27) سنة، ومتوسط تعليمهم (9) سنوات. أثناء الدراسة قام الباحثون بما يلي: أولا: عرض الباحثون فيديو قصير من فيلم لوريل وهاردي، ثم طُلِب من الطلاب كتابة تقرير عن مشاهدوه.

ثانيا: عرض الباحثون فيديو لأشخاص صم يلعبون لعبة البطاقات –وتسمى في بعض البلدان البلوت– ويعلقون على لعبهم باستخدام لغة الإشارة. ثم طُلِب من الطلاب كتابة تقرير عما شاهدوه. ثالثاً: سرد الباحث وهو متقن للغة الإشارة قصة سرقة عقد باستخدام لغة الإشارة. ثم طُلِب من الطلاب كتابة تقرير عن قصة سرقة العقد. رابعاً: طُلِب من الطلاب كتابة خطاب يرفضون فيه حضور دعوة زواج صديق. بالنسبة للطلاب في لمجموعة الأولى والثانية فقد أكملوا كامل المهام. أما بالنسبة للمجموعة الثالثة فقد أكملو المهمتين الأولى والرابعة فقط. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الصم كتبوا قصص أقصر من تلك التي كتبها أقرانهم السامعون من أبوين صم، وأطول من القصص التي كتبها أقرانهم السامعون، ممن لم يتفاعلوا مع صم وليس لديهم أي معرفة بلغة الإشارة. كما توصلت الدراسة إلى أن متوسط الأخطاء الموجودة في كتابات الطلاب الصم أكثر من متوسط الأخطاء الموجودة لدى السامعين سواء كانوا من أبوين صم أو سامعين. وأن طبيعة الأخطاء الموجودة في كتابات الطلاب الصم هي أخطاء تعود لأسباب لغوية.

وقام سينجلتون وآخرون (Singleton et al., 2004) بدراسة هدفت إلى قياس قدرة الطلاب الصم على استخدام المصطلحات أثناء الكتابة، ومقارنة هذه القدرة بقدرة أقرانهم السامعين ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وقدرة أقرانهم السامعين ممن يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى. حيث ضمت الدراسة ثلاث مجموعات: شملت المجموعة الأولى (72) طالبا ممن يعانون من ضعف سمعي، (20) طالباً ممن لا يتقنون لغة الإشارة، و(20) طالباً ممن يتقنون لغة الإشارة بشكل متوسط، و(32) ممن يتقنون لغة الإشارة. وينتمي أفراد المجموعة الأولى لمدارس مختلقة: مدارس للصم، وفصول ملحقة بالمدارس العادية، ودمج كامل.

وشملت المجموعة الثانية (60) طالباً في المرحلة الابتدائية ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ويعيشون في الولايات المتحدة الأمريكية. لم يتم تشخيص أياً من هؤلاء الطلاب بصعوبات تعلم. كما شملت المجموعة الثالثة (60) طالباً ممن يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى، وينتسبون لمدارس التعليم العام، في مدارس تقع في أحياء متوسطي وضعيفي الدخل. أثناء الدراسة، شاهد أفراد المجموعة الثالثة مقطع الفيديو لمرة واحدة. وبعد نهاية الفيديو، طُلِب منهم كتابة تعليق على ما شاهدوه. وشاهد طلاب المجموعتين الأولى والثانية الفيديو مرتين. فبعد المشاهدة الأولى، طلب من طلاب المجموعة الأولى التعليق على ما شاهدوه بلغة الإشارة. وطلب من طلاب المجموعة الثانية كتابة تعليق على ما شاهدوه مستخدمين لغتهم الأولى. وبعد المشاهدة الثانية، طلب من طلاب المجموعتين الأولى والثانية كتابة تعليق على ما شاهدوه باللغة الإنجليزية.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات التي كتبها السامعون ممن يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو كلغة ثانية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات التي كتبها الصم، وعدد الكلمات التي كتبها السامعون—سواء أولئك الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو ثانية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى استخدام الصم الذين لا يجيدون لغة الإشارة للكلمات الأكثر شيوعاً وبين أقرانهم السامعين، الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو لغة ثانية.

ومن خلال حساب متوسط الكلمات المتكررة في النص،

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصم الذين لا يتقنون لغة الإشارة، وبين كل من: الطلاب الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى، والطلاب الصم الذين يتقنون لغة الإشارة، والطلاب الصم متوسطي الإتقان للغة الإشارة. وفيما يتعلق بالكلمات الوظيفية، فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب السامعين ممن يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو ثانية، والطلاب الصم –سواء أولئك الذين يتقنون لغة الإشارة، أو متوسطي الإتقان للغة الإشارة، أو الذين لا يتقنون لغة الإشارة.

وأما دراسة أنتيا وآخرون (Antia et al., 2005) فقد هدفت لمقارنة متوسط المستوى الكتابي للطلاب الصم بمتوسط المستوى الكتابي للطلاب السامعين في مقياس الاختبار الموحدة (Standardized test). حيث ضمت الدراسة (110) طالباً أصماً بين المرحلة الثالثة والمرحلة الثانية عشر. جميعهم مؤهلون لبرامج الدمج، ويتلقون تعليمهم من خلال معلم للصم. وجميعهم يستخدمون اللغة المنطوقة في عملية التواصل مع الآخرين. أثناء الدراسة، تم استخدام الجزء الخاص بالكتابة العفوية من اختبار اللغة المكتوبة (Test of Written Language)، النسخة الثالثة. حيث أعطي الطلاب صورة وطلب منهم كتابة قصة قصيرة في مدة لا تتجاوز (15) دقيقة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط أداء الطلاب الصم الكتابي أقل من متوسط أداء أقرانهم العاديين بمنحنى معياري واحد.

وأما دراسة عرفي وآخرون (Arfé et al., 2015) فقد هدفت للتعرف على مستوى القصص المروية شفاهية والمروية كتابة للطلاب الصم، ومقارنتها بمستوى بأقرانهم السامعين. حيث ضمت الدراسة (42) طالباً ممن يعانون من ضعف سمعي متوسط للشديد، وتتراوح أعمارهم من (7) إلى (15) سنة. كما ضمت الدراسة (48) طالبا سامعاً تتراوح أعمارهم من (7) إلى (13) سنة، وفي نفس المرحلة الدراسية. أثناء تطبيق الدراسة، تم عرض كتاب مصور، ثم طُلِب من الطلاب رواية قصة شفاهية حيث تم تسجيلها. ثم طُلِب من الطلاب كتابة القصة. لم يكن الطلاب مقيدين بزمن محدد. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط حجم القصص التي رواها الطلاب الصم وضعاف السمع شفاهية ومتوسط حجم القصص التي رواها أقرانهم السامعين شفاهية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.005)بين متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم ومتوسط عدد الكلمات التي كتبها أقرانهم السامعون. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.005)بين متوسط النصوص مكتملة البناء القصصي التي كتبها الطلاب السامعون والتي كتبها أقرانهم الصم، وعند مستوى (.01) بين ومتوسط النصوص المتماسكة منطقياً التي كتبها الطلاب السامعون والتي كتبها أقرانهم الصم.

وفي دراسة قام بها جاردنفورس وآخرون (Gärdenfors et al., 2019) هدفت إلى التعرف على طبيعة الأخطاء الإملائية التي ينتجها الطلاب الصم وضعاف السمع، ومقارنتها بالأخطاء الإملائية التي ينتجها الطلاب السامعون. كما هدفت الدراسة للتعرف على تأثير بعض المتغيرات: كدرجة الفقد السمعي ومستوى التعرض للغة الإشارة على استراتيجيات التهجئة التي يستخدمها الطلاب. حيث ضمت الدراسة (33) طالباً، (10) ذكور (23) أنثى، تتراوح أعمارهم بين (9) سنوات و(9) أشهر و(11) سنة و(6) أشهر. كما ضمت الدراسة (14) طالباً سامعاً ممن لا توجد لديهم أي خبرة سابقة في مجال لغة الإشارة. أثناء الدراسة، تم عرض (50) جملة على الطلبة المشاركين في الدراسة، ثم طُلِب من الطلاب المشاركين في الدراسة تذكر الجمل بأكبر دقة ممكنة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون عند مستوى (.01).

كما توصلت نتائج الدراسة إلى قلة الأخطاء الإملائية في كتابات الصم. وبالرغم من قلة الأخطاء الإملائية لدى الطلاب الصم، إلا أن هذه الأخطاء الإملائية لم تكن موجودة لدى أقرانهم السامعين. كما أظهرت الدراسة تأثير لغة الإشارة على كتابات الصم (First language interference).

وأما دراسة فيزي وآخرون (Vizzi et al., 2023) فقد هدفت إلى التعرف على المهارات الكتابية، والكفاءة الإملائية للأفراد الصم وضعاف السمع، ومقارنتها بأقرانهم السامعين. حيث ضمت الدراسة (16) شخصاً، (9) ذكور و (7) أناث، ممن يعانون من ضعف سمعي يتراوح ما بين الشديد والصمم الكلي. حيث بلغ متوسط أعمارهم (36,2)، ومتوسط سنوات تعليمهم (12.88) سنة. كما ضمت الدراسة (16) شخصاً، (9) ذكور و (7) أناث، سامعاً. حيث بلغ متوسط أعمارهم (35.51)، ومتوسط سنوات تعليمهم (12.88) سنة. أثناء الدراسة، تم عرض صورة لمجموعة أشخاص في مجمع تجاري، ثم طُلِب من المشاركين في الدراسة كتابة نص يصف الصورة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم أقل من متوسط عدد الكلمات التي كتبها أقرانهم السامعون، وأن الفروق بين متوسط عدد الكلمات التي كتبها الصم وأقرانهم السامعون ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.01).

كما توصلت الدراسة إلى أن متوسط عدد الجمل التي كتبها الصم أقل من متوسط عدد الجمل التي كتبها الطلاب السامعون. حيث كانت الفروق بين متوسط عدد الجمل التي كتبها الطلاب الصم والتي كتبها أقرانهم السامعون ذات دلالة إحصائية عند (.01). وبتحليل الباحثين للنصوص تبين بأن الطلاب الصم يكتبون عدد كلمات محدودة، ويلجؤون لاستخدام الكلمات المتحاورة معجمياً، على سبيل المثال سمر، وعمر،

وقمر، ونمر. وتمثلت أخطاء الطلاب الصم في كل من: تراكيب الكلمات الصرفية، وتراكيب الجمل النحوية، والاستخدام الدلالي للألفاظ. أما الأخطاء الإملائية فقد كانت غير معقولة صوتياً (Phonologically).

وقام آل الاصلع (2021) بدراسة هدفت لتقييم المستوى الكتابي لمجموعة من الطلاب ضعاف السمع وفقاً لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية آكتفل (ACTFL). حيث ضمت الدراسة (14) طالبا جامعياً ممن يعانون من ضعف سمعي، ويستخدمون السماعات الطبية. أثناء الدراسة، طلب الباحث من الطلاب كتابة أربع نصوص: النص الأول يتعلق بجدولهم اليومي، والنص الثاني يتعلق بما فعلوه أثناء إجازة نهاية الأسبوع المنصرم، والنص الثالث يتعلق بخططهم لإجازة منتصف الفصل التي تلي الدراسة، والنص الرابع يتعلق بتجربتهم في التعليم الجامعي مقارنةً بالتعليم العام. لم يكن الطلاب مقيدين بزمن محدد، وإنما كان زمن الاختبار مفتوحاً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تدني المستوى الكتابي للطلاب ضعاف السمع. وبناء على معايير آكتفل (ACTFL)، تبين بأن المستوى الكتابي للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الجامعية يتراوح ما بين المبتدئ أوسط والمبتدئ أعلى. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ضعاف السمع يدمجون كلمات محفوظه لكتابة جمل بسيطة. وفي بعض الأحيان، لا ترتقي هذه الكلمات المدموجة لوصفها بالجملة. كما أن كتابات الطلاب ضعاف السمع تفتقد إلى السياق اللغوي المطلوب لفهم النص. وتشير نتائج دراسة آل الاصلع (2021) إلى عدم تمكن الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الجامعية من الكتابة السردية سواء في الزمن الماضي، أو الحاضر، أو المستقبل.

خامساً: التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الدراسات السابقة، يتضح للقارئ ما يلي: أولاً: تتفق الدراسات السابقة على وجود تدني في مستوى المهارات الكتابية لدى الطلاب الصم وكثير من ضعاف السمع. ثانياً: قامت الدراسات الغربية بقياس المستوى الكتابي للطلاب الصم من حيث عدد الكلمات، والأخطاء الإملائية، والكلمات الجوهرية، والكلمات الوظيفية، والكلمات ذات البناء الصرفي الصحيح، والجمل ذات البناء النحوي السليم. كما قامت الدراسات الغربية بمقارنة مستوى الطلاب الصم بأقرانهم السامعين. أما الدراسة العربية (آل الاصلع، 2021) فقد هدفت لتقييم المستوى الكتابي لمجموعة من الطلاب ضعاف السمع وفقاً لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية آكتفل (ACTFL)، دون قياس المستوى الكتابي للطلاب الصم من حيث عدد الكلمات، والأخطاء الإملائية، والكلمات الجوهرية، والكلمات الوظيفية، والكلمات ذات البناء الصرفي الصحيح، والجمل ذات البناء النحوي السليم، ودون مقارنة مستوى الطلاب الصم وضعاف السمع بمستوى أقرانهم السامعين.

وبالنسبة الدراسة الحالية، فإنها تتفق مع الدراسات الغربية في قياس المستوى الكتابي للطلاب الصم من حيث عدد الكلمات، والأخطاء الإملائية، والكلمات الجوهرية، والكلمات الوظيفية، والكلمات ذات البناء الصرفي الصحيح، والجمل ذات البناء النحوي السليم ومقارنة هذا المستوى مع المستوى الكتابي لأقرانهم السامعين. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (آل الاصلع، 2021) من حيث إنها قامت بتحليل كتابات الصم وتقييمها وفقاً لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية آكتفل (ACTFL).

وتختلف هذه الدراسة عن دراسة آل الاصلع (2021) من حيث أن دراسة آل الاصلع (2021) طبقت على طلاب ضعاف سمع، ممن يستخدمون السماعات الطبية، وفي المرحلة الجامعية، في حين أن هذه الدراسة تقيس المستوى الكتابي للطلاب الصم في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. رابعاً: لم تقارن دراسة آل الاصلع (2021) بين المستوى الكتابي للطلاب ضعاف السمع وأقرانهم السامعين. لذا، قامت الدراسة الحالية بمقارنة المستوى الكتابي للطلاب الصم بالمستوى الكتابي لأقرانهم السامعين.

منهجية الدراسة:

مجتمع الدراسة:

في المملكة العربية السعودية، يقسم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية لقسمين: الطلاب الصم، وضعاف السمع. فالطلاب الذين يعانون من فقد سمعي يتراوح بين (35) و(69) ديسيبل يتم تصنيفهم كطلاب ضعاف سمع. حيث يتلقون تعليمهم في فصول خاصة ملحقة بمدارس التعليم العام أو في فصول التعليم العام مع أقرانهم السامعين. ويستخدم هؤلاء الطلاب اللغة المنطوقة للتواصل مع الآخرين. أما الطلاب الذين يعانون من فقد سمعي تصل درجته إلى (70) ديسيبل أو أعلى يتم تصنيفهم كطلاب صم. حيث يتلقون تعليمهم في فصول خاصة ملحة بالمدارس العادية أو في مدارس مخصصة للصم، معاهد الأمل، حيث يتم تعليم هؤلاء الطلاب باستخدام لغة الإشارة السعودية. ويتم تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع باستخدام المناهج المطبقة في التعليم العام (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437/1436).

عينة الدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة على (126) طالباً، (63) طالباً أصم و (63) طالباً يتمتعون بسمع سليم، ممن يلتحقون بمرحلتي الابتدائي والمتوسط، في كل من: منطقة الرياض، ومنطقة القصيم، ومنطقة حائل، في المملكة العربية السعودية. تم تطبيق الدراسة في هذه المناطق الثلاث لوجود معلمين أبدوا رغبتهم بالتعاون مع الباحث بجمع البيانات المتعلقة بالدراسة. علماً بأن الباحث قام بالتواصل مع معلمي صم، في شتى مناطق المملكة العربية السعودية، ولكنهم لم يستجيبوا أو لم يبدوا استعداً للمشاركة في الدراسة. أثناء اختيار الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، روعيت

المعايير التالية: أن يكون لدى الطالب أصماً، ويعتمد الطالب الأصم على لغة الإشارة في عملية التواصل، ويلتحق الطالب الأصم ببرامج تعليم الصم، الابتدائي أو المتوسط، مع مراعاة بأنه لا توجد لدى الطالب ذو الإعاقة السمعية أي إعاقة أخرى ظاهرة: كالإعاقة الجسمية والحركية، أو الإعاقة البصرية الشديدة. أما بالنسبة للطلبة السامعين، فقد روعيت المعايير التالية: ألا يعاني الطالب من أي إعاقة ظاهرة—سواء إعاقة سمعية أو غيرها من الإعاقات، وأن يكون الطالب ملتحق بمرحلة الابتدائي أو المتوسط.

وقد ضمت عينة الدراسة (63) طالباً أصما في كل من: منطقة الرياض، ومنطقة القصيم، ومنطقة حائل. وتراوحت أعمار عينة الدراسة بين (11) و (16) سنة. جميع عينة الدراسة تم تشخيصهم بصمم كلي، وثنائي. ووفقا لتقارير الطلاب، (8) طلاب لديهم أقارب صم أو ضعاف سمع، سواء كانوا آباء أو إخوة. وفي وقت تطبيق الدراسة، لم يجد الباحث في ملفات الطلاب بيانات تتعلق بالخبرة اللغوية، والذكاء اللفظي للطلاب. كما ضمت الدراسة (63) طالباً ممن يتمتعون بسمع سليم. جميع الطلبة السامعون ينتسبون لمدارس التعليم العام، مرحلتي الابتدائي والمتوسط، في منطقة حائل. ويتراوح أعمار الطلاب السامعين ما بين (11) و(16) سنة. أثناء الدراسة تبين للباحث بأن ثلاثة من الطلاب السامعين أشقاء لطلاب صم، جزء من عينة الدراسة. وفي وقت تطبيق الدراسة، لا يوجد في ملفات الطلاب السامعين بيانات تتعلق بذكائهم اللفظي.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لمعرفة المستوى الكتابي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ومقارنته بأقرانهم السامعين، تم تطبيق الدراسة على مرحلتين مختلفتين. في المرحلة الأولى، قام المعلمون بعرض صور للحرم المكي والكعبة المشرفة على الطلاب. وتعتبر صور الحرم المكي والكعبة المشرفة مثيرات تحفز الطلاب على الكتابة. وبعد عرض الصور، طلب المعلمون من كل طالب على حدة كتابة نص يتعلق بالصور التي شاهدوها. ممن الممكن أن تكون النصوص المكتوبة عبارة عن قصة شخصية أثناء زيارة الحرم المكي، أو وصف للمعلم الديني، أو سرد لحادثة تاريخية حدثت قرب أو داخل الحرم المكي...إلخ. تم اختيار صور الحرم المكي والكعبة المشرفة لارتباط هذه الصور الوثيق بالمجتمع السعودي.

وبالتالي، من المتوقع بأن جميع الطلاب يمتلكون معرفة أو خبرة، تتعلق بالمسجد الحرام قبل تطبيق الدراسة. ويكتسب الطلاب السعوديون خبرات مختلفة عن الحرم المكي حيث الكعبة المشرفة –سواءً كانت هذه الخبرة من خلال الذهاب لأداء مناسك العمرة؛ أو وجود أقارب أدوا فريضة الحج؛ أو من خلال النقل الحي والمباشر في التلفزيون السعودي– للفرائض الخمس والجمع، وصلاة التراويح والتهجد في رمضان، والنقل الحي لمناسك الحج؛ والبث المباشر والمستمر للحرم المكي في قناة القرآن؛ أو من خلال المناهج التعليمية ...إلخ. مما يسهل على الطالب الكتابة السردية. ويعتبر التحفيز بالصور لاستخراج نص مكتوب أسلوب علمية راسخاً، وفر العديد من النتائج القوية والقابلة للتحليل بشكل علمي (Gärdenfors et al., 2019) كما أن أسلوب التحفيز باستخدام الصور لاستخراج نص مكتوب يقيد السياق القصصي، مما يجعل من نتائج الطلاب قابلة للقياس والمقارنة. وفي المرحلة الثانية من الدراسة، طلب المعلمون من كل طالب على حدة كتابة حدث تعليمي أو موقف حياتي تعرضوا له في الماضي. لم يكن الاختبار محدوداً بزمن محدد. حيث تم إعلام الطلاب بأن الوقت مفتوح، وللطالب أن يراجع ورقة الإجابة ويسلمها متى ما شاء.

تحليل البيانات:

في هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن وذلك لملائمته لأهداف الدراسة الحالية، ولقدرته على الإجابة على أسئلة الدراسة الحالية. فالمنهج المستخدم في هذه الدراسة قادر على قياس، وتحليل، ووصف، ومقارنة الظواهر محل الدراسة؛ وذلك من أجل معرفة المستوى الفعلي للظواهر محل الدراسة، وتشخيص المشكلات، إن وجد، ووضع تصور مقترح لتحسين الأداء (Coccia & Benati, 2018).

ومن أجل معرفة المستوى الفعلي للمهارات الكتابية لدى الطلاب الصم، قام الباحث بتحليل الإنتاج الكتابي للطلاب يدوياً من خلال تحليل الأخطاء، ثم قام الباحث بعرض هذه النتائج ومقارنها بمعايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية (اكتيفل)؛ تم اختيار معايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية لأن اللغة العربية تفتقر إلى معايير كفاءة لغوية تقوم على أسس سليمة سواء على مستوى الشكل، أو المضمون، أو آلية التطبيق؛ وتتميز بالصدق، والثبات، مع التحقق من مستوى صعوبتها، وتمايز مفرداتها (الغفير، 2021)، ولوجود العديد من الدراسات التي أثبتت قدرة معايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية على قياس مستوى المتعلمين باللغة العربية (لمعرفة المزيد عن هذه الدراسات، انظر محمد وآخرون، 2021).

وتصنف معايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية الكفايات اللغوية، ومن ضمنها المهارات الكتابية، إلى أحد عشر مستوى وهي: المستوى المتميز، والمستوى المتفوق، والمستوى المتقدم الأعلى، والمستوى المتقدم الأوسط، والمستوى المتقدم الأدنى، والمستوى المتوسط الأعلى، والمستوى المتوسط الأوسط، والمستوى المتوسط الأدنى، والمستوى المبتدئ الأعلى، والمستوى المبتدئ الأوسط، والمستوى المبتدئ الأدنى.

ومن أجل مقارنة المستوى الكتابي للطلاب الصم بالمستوى الكتابي للطلاب السامعين، قام الباحث بحساب العدد الكلي للكلمات لكل طالب على حدة، وعدد الأخطاء الإملائية، وعدد الكلمات الجوهرية (سافرنا، والحرم، وسعينا، والصفا، والمروة)، وعدد الكلمات الوظيفية (إلى، عن، من)، وعدد

الكلمات ذات البناء الصرفي السليم، وعدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل.

ثم قام الباحث بتحليل البيانات احصائياً من خلال البرنامج الإحصائي (Jamovi)، مستخدماً مجموعة من اختبارات ت المستقلة (Independent T tests)، واختبار ويلش ت (Welch›s t-test). تم تطبيق اختبار ت المستقل على كل من: عدد الكلمات المكتوبة، وعدد الأخطاء الإملائية، وعدد الكلمات الجوهرية، وعدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم بعد التأكد من وجود مستوى تباين متساوي بين مجموعتي الدراسة (Equal variances between groups). كما تم تطبيق اختبار ويلش ت على كل من: عدد الكلمات الوظيفية، وعدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمتكامل وذلك لعدم وجود مستوى تباين متساوي بين مجموعتي الدراسة (Equal variances between groups).

نتائج الدراسة:

للإجابة على سؤال الدراسة الأول، وهو: ما هو المستوى الكتابي للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط وفقا لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (اكتيفل)؟

قام الباحث بتحليل الإنتاج الكتابي للطلاب يدوياً من خلال منهجية تحليل الأخطاء، ثم قام الباحث بمقارنة هذه النتائج بمعايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية (اكتيفل). حيث أظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى أداء الطلاب الصم الكتابي في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة يتراوح من المبتدئ الأدنى إلى المبتدئ الأعلى. كما أظهرت نتائج الدراسة بأن الإنتاج الكتابي للطلاب الصم يتسم بما يلي: أولا، أن التعبير عن الذات يكون من خلال مفردات محفوظة مسبقاً ضمن سياق لغوي محدود. ثانياً، أن التعبير السردي يتم من خلال دمج مفردات تم حفظها مسبقاً، إلا أن دمج الطلاب الصم للمفردات لا يرقى إلى وصفه بالجملة.

فعلى سبيل المثال كتب الطلاب عبارات من مثل «مكة عمرة»، و»سفر سيارة»، و»أنا أمي عمرة مطار»، و»عشاء مطعم» وغيرها من العبارات التي لا يمكن وصفها بجمل مكتملة البناء النحوي. ثالثاً: تدني المستوى السردي. حيث تراوحت كتابات الصم بين ما يمكن فهمه من قبل من اعتادوا على قراءة الإنتاج الكتابي للطلاب الصم. وبين ما يتعسر فهمه حتى على الأفراد المعتادين على قراءة الإنتاج الكتابي للطلاب الصم. رابعاً: كتابة عدد محدود من المفردات المحفوظة في سياقها أو كتابة عبارات مألوفة. فعلى سبيل المثال، قام بعض الطلاب، أثناء المهمة الأولى، بكتابة عبارات موجودة في المنهج الدراسي مثل «حج بيت الله». ولم يستطع نفس الطلاب، أثناء أداء المهمة الثانية، التعبير عن خبرات حياتية مروا بها.

للإجابة على سؤال الدراسة الثاني، وهو هل يختلف متوسط المستوى الكتابي للطلاب الصم عن المتوسط الكتابي لأقرانهم السامعين في مرحلتي الابتدائي والمتوسط؟

قام الباحث بتحليل البيانات احصائياً، من خلال البرنامج الإحصائي (Jamovi) وباستخدام مجموعة من اختبارات ت المستقلة (Independent T-tests) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المستوى الكتابي للطلاب الصم ومتوسط المستوى الكتابي لأقرانهم السامعين في كل من: عدد الكلمات المكتوبة، وعدد الأخطاء الإملائية، وعدد الكلمات الجوهرية (سافرنا، والحرم، وسعينا)، وعدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم. وجاءت نتائج اختبارات ت الإحصائية كما في الجدول (1):

جدول 1

نتائج اختبارات ت المتسلقة.

المحور	المجموعات	العدد	المتوسط	المنحنى المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
عدد الكلمات المكتوبة	الطلاب الصم	63	15.8	5.79	-18.4	.001**
	الطلاب السامعين	63	41.9	9.66		
عدد الأخطاء الإملائية	الطلاب الصم	63	3.94	1.68	-10.2	.001**
	الطلاب السامعين	63	7.13	1.81		
عدد الكلمات الجوهرية	الطلاب الصم	63	16.3	4.99	-12.5	.001**
	الطلاب السامعين	63	29.7	6.94		
عدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم	الطلاب الصم	63	8.62	3.31	-33.6	.001**
	الطلاب السامعين	63	35.3	5.36		

ملاحظة. ** دالة عند مستوى 01. فأقل

ويتضح من الجدول (1) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون عند مستوى (0.001). حيث بلغ متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم (15.8)، وانحراف معياري (5.79)، وهو أقل من متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب السامعون والذي بلغ (41.9)، وانحراف معياري (9.66). ويتضح

من الجدول (1)، أيضاً، بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الأخطاء الإملائية التي انتجها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون عند مستوى (0.001). حيث بلغ متوسط الأخطاء الإملائية التي انتجها الطلاب الصم (3.94)، وانحراف معياري (1.68)، وهو أقل من متوسط الأخطاء الإملائية التي انتجها الطلاب السامعون والذي بلغ (7.13)، وانحراف معياري (1.81). كما يضح من الجدول (1) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الكلمات الجوهرية التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون عند مستوى (0.001).

حيث بلغ متوسط عدد الكلمات الجوهرية التي كتبها الطلاب الصم (16.3)، وانحراف معياري (4.99)، وهو أقل من متوسط عدد الكلمات الجوهرية التي كتبها الطلاب السامعون والذي بلغ (29.7)، وانحراف معياري (6.94). ويتضح من الجدول (1)، أيضاً، بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم التي كتبها الطلاب الصم والتي كتبها أقرانهم السامعون عند مستوى (0.001). حيث بلغ متوسط عدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم التي كتبها الطلاب الصم (8.62)، وانحراف معياري (3.31)، وهو أقل من متوسط عدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم التي كتبها الطلاب السامعون والذي بلغ (35.3)، وانحراف معياري (5.36).

كما قام الباحث باستخدام اختبار ويلش ت (Welch›s T-tests) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الكلمات الوظيفية ومتوسط عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون. وقد تم اختبار ويلش ت لأن الاختبار لا يفترض مستوى تباين متساوي بين مجموعتي الدراسة (Equal variances between groups). وجاءت نتائج اختبارات ويلش ت الإحصائية كما يوضحها الجدول (2)، وعلى النحو التالي:

جدول 2

نتائج اختبارات ويلش ت.

المحور	المجموعات	العدد	المتوسط	المنحنى المعياري	قيمة ويلش ت	مستوى الدلالة
عدد الكلمات الوظيفية	الطلاب الصم	63	0	0	-50.9	.001**
	الطلاب السامعين	63	35.3	5.36		
عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل	الطلاب الصم	63	0	0	-81.9	.001**
	الطلاب السامعين	63	18.4	1.78		

ملاحظة. ** دالة عند مستوى 01. فأقل

يتضح من الجدول (2) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات الوظيفية التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون عند مستوى (0.001)، وفقا لاختبار ويلش. فالطلاب الصم لم يقوموا بكتابة كلمة وظيفية واحدة، عدد الكلمات (0) والانحراف المعياري (0)، وهو أقل بكثير، وفقا لقيمة ويلش ت (50.9-)، من متوسط عدد الكلمات الوظيفية التي كتبها الطلاب السامعون والذي بلغ (16.3)، وانحراف معياري (2.55). كما يتضح من الجدول (1) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون عند مستوى (0.001)، وفقاً لاختبار ويلش. حيث بلغ متوسط عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمتكامل التي كتبها الطلاب الصم (0)، وانحراف معياري (0)، وهو أقل بكثير وفقا لقيمة ويلش ت (81.9-)، من متوسط عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل والتي كتبها الطلاب السامعون والذي بلغ (18.4)، وانحراف معياري (1.78).

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المستوى الكتابي للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي، والمتوسط في المملكة العربية السعودية، وفقا لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (اكتيفل). كما هدفت الدراسة الحالية إلى المقارنة بين المستوى الكتابي للطلاب الصم وأقرانهم السامعين في كل من: العدد الكلي للكلمات، وعدد الأخطاء الإملائية، وعدد الكلمات الجوهرية، وعدد الكلمات الوظيفية، وعدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم، وعدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمتكامل. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المقارن. وقد قام الباحث بالتعاون مع معلمي الصم بتطبيق الاختبار على مرحلتين مختلفتين. في المرحلة الأولى، قام المعلمون بعرض صور للحرم المكي والكعبة المشرفة على جهاز عرض البيانات، البروجكتور. ثم طلب المعلمون من كل طالب كتابة نص يتعلق بالصور التي شاهدوها.

وفي المرحلة الثانية من الدراسة، طلب المعلمون من كل طالب كتابة نص يتعلق بحدث تعليمي أو موقف حياتي تعرضوا له في الماضي. لم يكن الاختبار محدد بوقت. حيث تم إعلام الطلاب بأن الوقت مفتوح، وللطالب أن يسلم متى ما شاء. وقد ضمت الدراسة (126) طالباً، (63) طالباً أصماً و(63) طالباً سامعاً، ممن يلتحقون في مرحلتي الابتدائي والمتوسط.

وبشكل عام، أظهرت نتائج الدراسة تدني المستوى الكتابي

للطلاب الصم. فبعرض المستوى الكتابي للطلاب الصم على معايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية (اكتيفل)، تبين بأن المستوى الكتابي للطلاب الصم يتراوح ما بين المبتدئ الأدنى إلى المبتدئ الأعلى. وتتفق هذه الدراسة مع ما ورد في دراسة آل الاصلع (2021) والتي توصلت إلى أن مستوى الطلاب الصم في المرحلة الجامعية، وفقاً لمعايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية (اكتيفل)، لا يتجاوز المبتدئ الأعلى. ومن الجدير بالذكر أن المستوى الكتابي لدى الطلاب لا يتحسن مع تقدمهم الدراسي. حيث إن الدراسة الحالية والتي طبقت في مرحلتي الابتدائي والمتوسط، ودراسة آل الاصلع (2021) التي طبقت على طلاب ضعاف سمع في المرحلة الجامعية، أشارتا إلى أن المستوى الكتابي للطلاب الصم لا يتجاوز المبتدئ الأعلى.

كما أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون. حيث إن عدد الكلمات التي كتبها الطلاب السامعون أكثر بكثير من تلك التي كتبها الطلاب الصم. وتتفق نتائج هذ الدراسة مع دراسة مارشارك وآخرون (Marschark et al., 1994)، ودراسة فابريتي وآخرون (Fabbretti et al., 1998)، ودراسة سينجلتون وآخرون (Singleton et al., 2004)، ودراسة أنتيا وآخرون (Antia et al., 2005)، ودراسة عرفي وآخرون (Arfé et al., 2015)، ودراسة جاردنفورس وآخرون (Gärdenfors et al., 2019) اللاتي توصلن إلى أن عدد الكلمات التي كتبها الطلاب السامعون أكثر من تلك التي كتبها الطلاب الصم.

وأن الفروق بين عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون ذات دلالة إحصائية. ويعزو الباحث هذا الأمر إلى أن الطلاب الصم يفتقدون إلى التعلم العرضي للمفردات أثناء المحادثات الصوتية العابرة—سواء أثناء الحديث مع الوالدين أو أثناء اللعب مع الأقران. ومن الأسباب وجود أطفال صم من أباء سامعين لا يجيدون لغة الإشارة. فهؤلاء الطلاب الصم وصلوا إلى المدرسة دون أن اكتساب لغة أولى تمكنهم من التواصل مع الآخرين (Marschark, et al., 1994; Ngobeni, Maimane & Rankhumise, 2020).

كما أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الأخطاء الإملائية التي انتجها الطلاب الصم والتي انتجها أقرانهم السامعون. حيث إن عدد الأخطاء الإملائية التي أنتجها الطلاب الصم أقل من الأخطاء الإملائية التي انتجها الطلاب السامعون. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة جاردنفورس وآخرون (Gärdenfors et al., 2019) التي أشارت إلى قلة عدد الأخطاء الإملائية التي ينتجها الصم عند مقارنتهم بالسامعين. وتختلف هذه الدراسة عن دراسة فابريتي وآخرون (Fabbretti et al., 1998) التي توصلت إلى أن الأخطاء الإملائية لدى الطلاب الصم أكثر من الأخطاء الإملائية لأقرانهم السامعين.

ويعزو الباحث قلة الأخطاء الإملائية لدى الطلاب الصم عند مقارنتهم بالطلاب السامعين إلى قلة عدد الكلمات التي أنتجها الطلاب الصم. فمتوسط عدد الكلمات التي انتجها الطلاب الصم (15.8) ومتوسط عدد الكلمات التي انتجها الطلاب السامعون (41.9). وقد يكون سبب قلة الأخطاء الإملائية لدى اطلاب الصم إلى استعمالهم مفردات محفوظة مسبقا أثناء التعرض لنص مطبوع.

كما أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات الجوهرية التي انتجها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون. حيث إن متوسط عدد الكلمات الجوهرية التي أنتجها الطلاب الصم أقل من الكلمات التي انتجها الطلاب السامعين. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة سينجلتون وآخرون (Singleton et al., 2004) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات الجوهرية التي انتجها الطلاب الصم وعدد الكلمات الجوهرية التي انتجها الطلاب السامعون. حيث إن متوسط عدد الكلمات الجوهرية التي أنتجها الطلاب الصم أقل من متوسط عدد الكلمات الجوهرية التي انتجها الطلاب السامعون.

ويعزو الباحث هذا الأمر إلى قلة عدد الكلمات التي أنتجها الطلاب الصم، بشكل عام. كما أن الطلاب الصم يفتقدون إلى التعلم العرضي للمفردات أثناء المحادثات الصوتية العابرة، وإلى التعلم المقصود لمفردات اللغة أثناء الدراسة النظامية.

كما أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم التي انتجها الطلاب الصم والتي انتجها أقرانهم السامعون. حيث إن الطلاب السامعين كانوا قادرين على كتابة عدد كلمات ذات بناء صرفي سليم أكثر من تلك التي كتبها أقرانهم الصم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة فيزي وآخرون (Vizzi et al., 2023) التي أشارت إلى عدم قدرة الطلاب الصم على بناء كلمات ذات تصريف سليم. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة ليبيرت وأليجريا (Leybaert & Alegria, 1995) التي أشارت إلى أن عدد الأخطاء في تصريف الكلمات لدى الطلاب الصم حوالي ضعف عدد الأخطاء الصرفية لدى السامعين. ويعاني الطلاب الصم وضعاف السمع من ضعف في وعيهم بتراكيب الكلمات الصرفية (Gaustad, 1986; Gaustad et al., 2002). حيث إن الطلاب الصم وضعاف السمع يمتلكون وعياً صرفياً ضعيفاً ومقارب لأقرانهم السامعين في الصف الرابع الابتدائي (Brown; 1984).

كما أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات الوظيفية التي ينتجها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سينجلتون وآخرون (Singleton et al., 2004) التي أشارت

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات الوظيفية التي كتبها الطلاب الصم وعدد الكلمات الوظيفية التي كتبها الطلاب السامعون. وقد بلغ متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب السامعون (16.3)، في حين أن الطلاب الصم لم ينتجوا كلمة وظيفية واحدة. ويعزوا الباحث هذا الأمر إلى أن الطلاب ضعاف السمع يدمجون كلمات جوهرية محفوظه مسبقاً لبناء جمل بسيطة. كما يعزوا الباحث هذا الأمر إلى عدم وعي الطلاب الصم بالاختلافات الموجودة بين بنى وتراكيب لغة الإشارة والبناء اللغوي للغات المنطوقة (Paul et al., 2013).

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتملة التي كتبها الطلاب الصم والتي كتبها أقرانهم السامعون. وتتفق هذه الدراسة ما توصلت إليه دارسة مارشارك وآخرون (Marschark et al., 1994)، ودراسة عرفي وآخرون (Arfé et al., 2015)، ودراسة فيزي وآخرون (Vizzi et al., 2023) التي أشارت إلى أن عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل التي يكتبها الطلاب الصم أقل من تلك التي يكتبها أقرانهم السامعون. وأن الطلاب الصم يكتبون جملاً غير مكتملة البناء النحوي. وتؤكد هذه الدراسة ما ذكرته الدراسات السابقة بأن الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع يعانون من ضعف في وعيهم بالبناء النحوي للغات المنطوقة (Berent, 1993; Bishop, 1983; Paul, 2009).

وبناء على نتائج الدراسة الحالية، يتضح بأن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في الخطط الدراسية، واستراتيجيات تدريس مهارات الكتابة للطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلتي الابتدائي والمتوسط. بالإضافة لذلك، يتضح بأن هناك حاجة ماسة إلى توفير المختصين القادرين على تدريس المهارات الكتابية لدى الطلاب الصم، أو إلى زيادة وعي المعلمين الحاليين بوجود أساليب علمية وممارسات مبنية على الأدلة من شأنها تطوير المهارات الكتابية لدى الطلاب الصم. ويتضح من الدراسة الحالية، بأن هناك حاجة ماسة إلى استخدام التعليم القصدي والمستمر للمفردات أثناء التعليم النظامي. فالطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع يفتقدون إلى التعلم العرضي للمفردات أثناء المحادثات.

وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن متوسط عدد الكلمات التي تم تصريفها بشكل سليم، وعدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل التي كتبها الصم أقل من تلك التي كتبها أقرانهم السامعون. وهذا الأمر يعكس ضعف الوعي النحوي والصرفي لدى الطلاب الصم. وعليه، تتضح الحاجة الماسة للتدريس الصريح والمباشر لمجموعة من المهارات ومنها: بناء الكلمات ذات التصريف السليم، وبناء الجمل ذات التركيب النحوي السليم والمكتمل، ومهارة ربط الجمل والأفكار ببعضها. وبناء على ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة، يتضح بأن هناك حاجة ماسة للقيام بدراسات علمية من أجل إيجاد أساليب علمية وممارسات مبينه على أدلة من شأنها أن تعالج الصعوبات الكتابية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

الخاتمة:

اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من القيود. أولى هذه القيود يتعلق بجنس عينة الدراسة، حيث إن جميع الطلاب في هذه الدراسة من الذكور. أما القيد الثاني فأنه يتعلق بعدم توفر بعض البيانات الخاصة بالطلاب، حيث إن درجات الذكاء اللفظي غير متوفرة، سواء للطلاب الصم وأقرانهم السامعين. أما القيد الثالث فهو متعلق بظروف تطبيق الدراسة. فالباحث لم يشرف بشكل مباشر على تطبيق الدراسة ولم يقم بقياس إخلاص المعلمين أثناء تطبيق الدراسة (Fidelity of implementation).

واشتملت هذه الدراسة على مجموعة من التوصيات والمقترحات للدراسات المستقبلية، ومنها: معرفة المستوى الكتابي للطلاب الصم ممن تمكنوا من زراعة القوقعة في مراحل حياتهم الأولى ومقارنة مستواهم الكتابي بمستوى أقرانهم السامعين، ومعرفة المستوى الكتابي للطلاب ضعاف السمع ومقارنة مستواهم الكتابي بمستوى الطلاب السامعين من جهة، والطلاب الصم من جهة أخرى. ومقارنة مستوى التعبير الشفهي للطلاب السامعين ومستوى التعبير الإشاري الصم للطلاب الصم. وللدراسات المستقبلية أن تبحث عن وسائل علمية تهدف لسد الفجوة الكتابية الموجودة بين الطلاب الصم من جهة، وأقرانهم السامعين من جهة أخرى.

وبناء على نتائج هذه الدراسة، يرى الباحث بأن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في الخطط الدراسية، واستراتيجيات تدريس مهارات الكتابة للطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلتي الابتدائي والمتوسط. كما أن الباحث يرى بأن هناك حاجة ماسة إلى توفير المختصين القادرين على تدريس المهارات الكتابية لدى الطلاب الصم، أو إلى زيادة وعي المعلمين الحاليين بوجود أساليب علمية وممارسات مبنية على الأدلة من شأنها تطوير المهارات الكتابية لدى الطلاب الصم. ويتضح من الدراسة الحالية، بأن هناك حاجة ماسة إلى استخدام التعليم القصدي والمستمر للمفردات أثناء التعليم النظامي. فالطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع يفتقدون إلى التعلم العرضي للمفردات أثناء المحادثات. كما يتضح من هذه الدراسة بأن هناك حاجة ماسة للتدريس الصريح والمباشر لمهارة بناء الكلمات ذات التصريف السليم، وبناء الجمل ذات التركيب النحوي السليم والمكتمل، ومهارة ربط الجمل والأفكار ببعضها

المراجع:

البلادي، عزيزة عوض نخيلان وحاجي، خديجة محمد عمر. (2021). مستوى تمكن طلبة شعبة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من مهارات الكتابة الأكاديمية

من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريسهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(36)، 22-58.

الحجوري، صالح بن عياد والجراح، محمد إبراهيم. (2016). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL: دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات. الأثر، 25، 83-105.

الزبيري، شريفة بنت عبد الله. (2015). الفروق في الفهم القرائي لدى التلميذات الصم زارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 3(9)، 319-358.

عيسى، محمد أحمد وعبد القادر، محسن مصطفى محمد ومصطفى، عزة عبد الحميد سيد وأبو المعاطي، وليد محمود. (2017). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية المهارات اللغوية للكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 99(1)، 51-91.

الغفير، فائزة. (2021). معايير اختبار تحديد الكفاءة اللغوية القبلي في اللغة العربية للناطقين، *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 2(6)، 201-218.

القحطاني، بدر ناصر. (2022). مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 15(2)، 468-501.

القريني، فيصل محمد والعاصم، خالد ناصر. (2021). قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض. *مجلة التخطيط والسياسة اللغوية*. 135، 8-62.

محمد، أحمد عادل شعبان وموسى، محمد محمود محمد وعبدالحليم، محمد رفعت حسنين. (2022). معايير المجلس الأمريكي (ACTFL) في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف*، 115(3)، 1-24.

المنتشري، علي بن محمد. (2021). دليلك لتعلم فنون الكتابة بصورة مبتكرة. دار تكوين.

المنيعي، عثمان والريس، طارق. (2014). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية «دراسة ميدانية». *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 1(3)، 82-112.

وزارة التعليم. (1413-1436). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، المملكة العربية السعودية.

يونس، علي فتحي. (2004). الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية بالعربية [ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

AlBaladi, Aziza Awad Nakhilan, & Haji, Khadija Muhammad Omar. (2021). The level of academic writing skills among students in the Department of Curriculum and Methods of Teaching the Arabic Language from their faculty members› point of view (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(36), 22-58. https://doi.org/10.26389/AJSRP.C120621.

Albirini, A. (2016). Modern arabic sociolinguistics: Diglossia, variation, codeswitching, attitudes and identity. Routledge.

Al-Ghafir, Fayza. (2021). Criteria for the pre-test of linguistic proficiency in Arabic for native speakers, *Humanitarian and Natural Sciences Journal,* 2(6), 201-218.

Al-Hajouri, Saleh bin Ayyad, and Al-Jarrah, Muhammad Ibrahim. (2016). American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Guidelines: A descriptive and analytical study of levels, skills, and competencies. Impact, 25, 83105-.

Almenei, Othman, and Alrayes, Tariq. (2014). Reading comprehension and written expression among deaf students enrolled in the colleges of the General Corporation for Technical and Vocational Training in the Kingdom of Saudi Arabia, "a field study." (In Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation,* 1(3), 82112-.

Almunashari, Ali bin Muhammad. (2021). Your guide to learning the art of writing creatively (In Arabic). Genesis house.

Alqahtani, Badr Nasser. (2022). Reading comprehension skills of deaf and hard of hearing students in the preparatory year program and their relationship to

between language by hand and language by eye. *Journal of learning disabilities,* 35(1), 39.56-

Berninger, V.W & Amtmann, D. (2003) Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/ or spelling problems: Research into practice. In H. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), Handbook of Learning Disabilities (pp. 323344-). The Guilford Press.

Berninger, V.W., & Winn, W.D. (2006) Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), Handbook of Writing Research (pp. 96–114). The Guilford Press.

Bishop, D. V. M. (1983). Comprehension of English Syntax by Profoundly Deaf Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 24, 415434-. https://doi.org/10.1111/j.14697610.1983-.tb00118.x.

Bowers, L., McCarthy, J., Schwarz, I., Dostal, H., & Wolbers, K. (2014). Examination of the spelling skills of middle school students who are deaf and hard of hearing. The Volta Review, 114(1), 29–56.

Brown, J. B. (1984). Examination of grammatical morphemes in the language of hard-of-hearing children. Volta Review, 86(4), 229–238.

Coccia, M., Benati, I. (2018). Comparative Studies. In: Farazmand, A. (eds) Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance. Springer. https://doi.org/10.1007-31816-319-3-978/1-1197_5

Collins, A., & Gentner, D. (1980). A framework for a cognitive theory of writing. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), Cognitive Processes in Writing (pp. 5172-). Erlbaum.

Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, some variables (In Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences. 15(2), 468501-.

Alqraini, F. A. I. S. L. (2019). Challenges of children who are d/Deaf and hard of hearing while learning to read. *International Journal of Literacies,* 26(1), 23.32-

Alqraini, Faisal Muhammad, and Alasim, Khaled Nasser. (2021). Measuring the reading comprehension level of deaf and hard of hearing students in the Riyadh region (In Arabic). *Journal of Language Planning and Policy,* 135, 862-.

Alzubairi, Sharifa bint Abdullah. (2015). Differences in reading comprehension among deaf female students with cochlear implants in the primary stage in Riyadh (In Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation,* 3(9), 319358-.

American Speech-Language-Hearing Association. (2019). Effects of Hearing Loss on Development. Retrieved September 28, 2023, from https://www.asha.org/public/hearing/effects-of-hearing-loss-on-development/

Antia, S. D., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 10(3), 244.255-

Arfé, B., Ghiselli, S., & Montino, S. (2016). The written language of children with cochlear implant. Hearing, Balance and Communication, 14(3), 103–110. https://doi.org/10.108021695717.20/16.1197619.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Routledge.

Berent, G. P. (1993). Improvements in the English syntax of deaf college students. American Annals of the Deaf, 138(1), 55.61-

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections

The Volta Review, 98(1), 147–168.

Holes, C. (2004). Modern Arabic: Structures, functions, and varieties. Georgetown University Press.

Issa, Mohamed Ahmed Ahmed, Abdel Qader, Mohsen Mustafa Mohamed, Mustafa, Azza Abdel Hamid Sayed, Abu Al-Maati, Walid Mahmoud. (2017). A proposed program based on self-regulated learning to develop the linguistic skills of academic writing among graduate students at the College of Education, Taif University (In Arabic). *Mansoura College of Education Journal*, 99(1), 5191-.

Jeanes, R. C., Nienhuys, T. G., & Rickards, F. W. (2000). The pragmatic skills of profoundly deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 5(3), 237.247-

Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of educational psychology,* 78(4), 243.

Kawar, K. (2021). Morphology and syntax in Arabic-speaking adolescents who are deaf and hard of hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing* Research, 64(10), 3867–3882. https://doi.org/10.10442021/_JSLHR-2100087-.

Kawar, K., Walters, J., & Fine, J. (2019). Narrative production in Arabic-speaking adolescents with and without hearing loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 24(3), 255–269. https://doi.org/10.1093/deafed/eny048.

Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., Greulich, L., & Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. Learning and individual differences, 21(5), 517.525-

Knoors, H., & Marschark M. (2014) School achievement and instruction. In M. Marschark, & H. Knoors, (Eds.). Teaching Deaf Learners: Psychological and Developmental

M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology,* 95(3), 465–481.

Fabbretti, D., Volterra, C., & Pontecorvo, V. (1998). Written language abilities of deaf Italians. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3(3), 231–244. doi: 10.1093/oxfordjournals.deafed.a014353.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. Word, 15(2), 325–340.

Gärdenfors, M., Johansson, V., & Schönström, K. (2019). Spelling in deaf, hard of hearing and hearing children with sign language knowledge. Frontiers in Psychology, 10(2463), 1–18. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02463.

Gaustad, M. G. (1986). Longitudinal effects of manual English instruction on deaf children's morphological skills. Applied Psycholinguistics, 7(2), 101-.127

Gaustad, M. G., Kelly, R. R., Payne, J. A., & Lylak, E. (2002). Deaf and hearing students› morphological knowledge applied to printed English. American Annals of the deaf, 5.21-

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. Remedial and special education, 7(1), 6.10-

Grenner, E., Åkerlund, V., Asker-Árnason, L., van de Weijer, J., Johansson, V., & Sahlén, B. (2020). Improving narrative writing skills through observational learning: a study of Swedish 5th-grade students. Educational Review, 72(6), 691–710. https://doi.org/10.10 8000131911.2018.1536035/.

Halliday, M. A. K. (1989) Spoken and Written Language; Oxford University Press.

Heefner, D. L., & Shaw, P. C. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale.

and Education, Volume 1, 2nd ed., Oxford Library of Psychology (pp. 144–155). Oxford University Press.

Mayer, C., & Trezek, B. (2019). Writing and deafness: State of the evidence and implications for research and practice. Education Sciences, 9(3), 185.

Mayer, C., & Trezek, B. J. (2015). Early literacy development in deaf children. Oxford University Press.

Mayer, C., Trezek, B. J., & Hancock, G. R. (2021). Reading achievement of deaf students: Challenging the fourth grade ceiling. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(3), 427–437.

McCutchen, D. (2006) Cognitive factors in the development of children's writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, (Eds.), Handbook of Writing Research (pp. 115–130). The Guilford Press.

Mitchell, R., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. Sign Language Studies, 4(2), 138–163. https://doi.org/10.1353/sls.2004.0005.

Moores, D. F., & Miller, M. S. (2001). Literacy Publications: American Annals of the Deaf 1996 to 2000. American Annals of the Deaf, 146(2), 77–80. Doi: 10.1353/aad.2012.0536.

Muhammad, Ahmed Adel Shaaban; Musa, Muhammad Mahmoud Muhammad; Abdel Halim, Muhammad Refaat Hassanein. (2022). American Council (ACTFL) standards for developing language production skills among non-native Arabic language learners. *College of Educations Journal at Beni Suef University,* 115(3), 1.24-10.21608/JFE.2022.286706.

Musselman, C., & Szanto, G. (1998). The written performance of deaf adolescents: Patterns of performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 245–257.

National Center for Education Statistics. (2011). Foundations (pp. 159179-). Oxford University Press.

Kyle, F. E., & Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 11(3), 273.288-

Leybaert, J., & Alegria, J. (1995). Spelling development in deaf and hearing children: Evidence for the use of morpho-phonological regularities in French. Reading and Writing: *An Interdisciplinary Journal,* 7, 89–109. doi: 10. 1007/BF01026949.

Maamouri, M. (1998). Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the arab region. Mediterranean Development Forum. World Bank.

Marks, C., & Stuckless, R. (1966). Assessment of the written language of deaf students. University of Pittsburgh, School of Education. http://eric.ed.gov/?id=ED010042.

Marschark, M. (1993). Psychological development of deaf children. Oxford University Press, USA.

Marschark, M., Mouradian, V., & Halas, M. (1994). Discourse rules in the language productions of deaf and hard of hearing children. *Journal of Experimental Child Psychology,* 57(1), 89–107. doi: 10.1006/jecp.1994.1005.

Matthews, D., & Kelly, C. (2022). Pragmatic development in deaf and hard of hearing children: A review. Deafness & Education International, 24(4), 296.313-

Maxwell, M. M., & Falick, T. G. (1992). Cohesion and quality in deaf and hearing children's written English. Sign Language Studies, 77, 345–371.

Mayer, C. & Akamatsu, C. T. (2011) Bilingualism and Literacy. In M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language,

to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 9(1), 86–103. DOI: 10.1093/deafed/enh01.

The Ministry of Education. (14361437-). Regulation Guideline for Special Education (In Arabic). The Kingdom of Saudi Arabia.

The World Health Organization, WHO. (2023). Deafness and hearing loss. Retrieved September 27, 2023, from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing- loss

Tibi, S., Tock, J. L., & Kirby, J. R. (2019). The development of a measure of root awareness to account for reading performance in the Arabic language: A development and validation study. Applied Psycholinguistics, 40(2), 303–322. doi:10.1017/S0142716418000589P

Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. (2010). Reading and deafness: Theory, research, and practice. Delmar/Cengage Learning.

Trussell, J. W., Nordhaus, J., Brusehaber, A., & Amari, B. (2018). Morphology instruction in the science classroom for students who are deaf: A multiple probe across content analysis. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 23(3), 271.283-

Vizzi, F., Angelelli, P., Iaia, M., Risser, A. H., & Marinelli, C. V. (2023). Writing composition ability and spelling competence in deaf subjects: A psycholinguistic analysis of source of difficulties. Reading and Writing, 36(5), 1201–1226.

Wang, Y., Trezek, B. J., Luckner, J., & Paul, P. V. (2008). The role of phonology and phonologically related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, 153(4), 396–407. DOI: 10.1353/aad.0.0061.

Whitehurst, G.J. and Lonigan, C.J. (1998), Child Development and Emergent Literacy. Child Development, 69: 848872-.

Williams, J., Sarchet, T., & Walton, D. (2022). The nation's report card: Writing 2011 (NCES 2012–470). Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Ngobeni, W. P., Maimane, J. R., & Rankhumise, M. P. (2020). The effect of limited sign language as barrier to teaching and learning among Deaf learners in South Africa. South African Journal of Education, 40 (2), 1.7-

Oliveira, K. L. S. D., Feitosa, A. L. F., Depolli, G. T., & Pedruzzi, C. M. (2020). Reading and writing performance in cochlear implant users: integrative review. Audiology-Communication Research, 25, 1.8- https://doi.org/10.1590229-2020-6431-2317/

Olson, D. R., & Astington, J. W. (1993). Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs. Educational Psychologist, 28(1), 7.23-

Paul, P. V. (2009). Language and deafness. Jones & Bartlett Learning.

Paul, P. V., Williams, C., & Wang, Y. (2013). Deaf students and the qualitative similarity hypothesis: Understanding language and literacy development. Gallaudet University Press.

Pinker, S. (2003). The language instinct: How the mind creates language. Penguin UK.

Quigley, S., Steinkamp, M., Power, D., & Jones, B. (1978). Test of syntactic abilities: Guide to administration and interpretation. Dormac.

Saiegh-Haddad, E. (2018). MAWRID: A model of arabic word reading in development. Journal of Learning Disabilities, 51(5), 454–462. doi: https://doi.org/10.1177002221941772046O/

Saiegh-Haddad, E., & Henkin-Roitfarb, R. (2014). The structure of Arabic language and orthography. Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives, 3.28-

Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared

Reading and Writing Instruction for Academically At-Risk Deaf and Hard of Hearing First-Year College Students. Community College Review, 50(1), 30–50.

Wolbers, K. A., Dostal, H. M., Cihak, D., & Holcomb, L. (2020). Written language outcomes of deaf elementary students engaged in authentic writing. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 25(2), 224.238-

Wolbers, K., Dostal, H., & Bowers, L. (2012). "I was born full deaf." Written language out- comes after 1 year of strategic and interactive writing instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 17(1), 19–38. https://doi.org/10.1093/deafed/enr018.

Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1996). Development of School-Aged Deaf, Hard-of-Hearing, and Normally Hearing Students› Written Language. Volta Review, 98(1), 3.7-

Yoshinaga-Itano, C., & Snyder, L. (1985). Form and meaning in the written language of hearing-impaired children. The Volta Review, 87(5), 75–90.

Younis, Ali Fathi. (2004) Linguistic Competence in Academic Writing in Arabic (In Arabic) [Unpublished Master Thesis]. Ain-Shams University.

فاعلية برنامج إثرائي لتنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب الموهوبين بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة جدة

Demonstrating the effectiveness of enrichment programs in cultivating innovative thinking among gifted students contributes to our understanding of how to nurture the potential of gifted individuals and enhance their future contributions.

د. أحمد سعد الغامدي
أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة المساعد
قسم التربية، كلية العلوم والآداب، جامعة الحدود الشمالية
ORCID: 0000-0002-3008-9742

Dr. Ahmad Saad Alghammdi
Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods for Special Education,
Department of Education, College of Arts and Sciences, Northern Border University

(قدم للنشر 2024/01/12، وقبل في 2024/02/18)

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى تقصي فاعلية برنامج إثرائي لتنمية التفكير الابتكاري في مادة اللغة العربية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة وتكونت عينة البحث من (25) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط، بمدينة جدة ويمثل المجموعة التجريبية عدد (62) طالبا، وتمثل المجموعة الضابطة بعدد (62) طالبا، وتم استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وأعد الباحث اختبار التفكير الابتكاري، وتوصل البحث إلى النتائج التالية: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإختبار التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية، مما أثبت فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الإثرائية، التفكير الابتكاري، الموهوبين، لمرحلة المتوسطة.

Abstract

The current study aims to assess the effectiveness of an enrichment program designed to enhance creative thinking within the context of the Arabic language subject among gifted middle school students. The research involved 52 first-year middle school students from Al-Andalus schools in Jeddah, with 26 students comprising the experimental group and 26 students forming the control group. Both descriptive and quasi-experimental methods were employed, and a Creative Thinking Test was administered by the researcher. The findings indicate a statistically significant disparity between the average scores of the experimental group and the control group in the post-application of the Creative Thinking Test, favoring the experimental group. This suggests the enrichment program's efficacy in fostering creative achievement among middle school students.

Keywords: Enrichment activities, creative achievement, gifted people, middle school.

مقدمة :

مما لا شك فيه أن عالمنا المعاصر يَشهد طفرات علمية وتكنولوجية ملحوظة في كافة المجالات؛ جعلت العملية التعليمية عامة وتعليم اللغة العربية خاصة أمام تحديات حقيقية، تستوجب من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس البحث عن أنسب السبل والإجراءات لمواكبة تلك التغيرات والتكيف معها، ليس هذا وحسب بل والتفكير بطريقة متقدمة لكل ما قد يطرأ من تغيرات مستقبلية.

تسعى الدول جاهدة للكشف عن الموهوبين دراسياً ورعايتهم، حيث تمثل رعاية الموهوبين استثمارًا طويل الأجل يضمن توافر أهم عنصر من عناصر التفوق والرقي، وهو القوى البشرية القادرة على القيادة الفكرية والعلمية والتكنولوجية في الحاضر والمستقبل بما منحها الله من قدرات واستعدادات متميزة.

وقد أدى التقدم العلمي والتكنولوجي إلى تنوع أساليب واستراتيجيات تدريس اللغة العربية، وظهرت الحاجة إلى إيجاد أسلوب أو طريقة لتبسيط وتيسير عملية نقل المعلومات إلى أذهان التلاميذ لحثهم على دراسة اللغة العربية وتنمية تفكيرهم الابتكاري ونتيجة للتطور التكنولوجي الذي يشهده العالم، ظهر استخدام البرامج الإثرائية التي تهتم بالعلم والتعليم وتقدم للطلاب المعلومات والمعرفة التي يحتاجها في دراسته بطريقة شيقة وممتعة.

فنتيجة التقدم والتغيرات المتسارعة في مختلف مناح الحياة وكذلك الصراع والتنافس الشديد بين الجماعات والدول في المجالات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، فإن تقديم الرعاية المتكاملة للموهوبين بهدف تنمية استعداداتهم المتميزة، واستثمار طاقاتهم إلى أقصى درجة ممكنة ضرورة ملحة لمواجهة هذه التحديات، وحل المعضلات التي تعترض مسيرة التنمية الوطنية (القريطي، 2014). ويحتاج العصر الذي نعيش فيه إلى أفراد يتمتعون بالمرونة قادرين على التكيف مع ظروفهم وحاجاتهم ومع المتغيرات السريعة التي تحدث في البيئة من حولنا حتى يستطيعوا أن يسايروا هذا التغير السريع والمستمر، وكذلك يكونوا قادرين على تقديم الفريد المتميز، ويتطلب تحقيق ذلك الاهتمام بالتعليم وتطويره، بحيث لا يصبح هدف التعليم تنمية الجانب المعرفي للطالب، فقط بل يتعدى ذلك إلى تنميته نفسيًا واجتماعيًا، وفي نفس الوقت توفير الظروف المناسبة لجميع التلاميذ، ولا سيما التلاميذ ذوي القدرات والإمكانات المتميزة من خلال التعرف عليهم واكتشافهم وتنمية مهاراتهم وصقل مواهبهم.

وتعد عملية رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين ذات جذور تاريخية قديمة، إلا أنَّه تزايد الاهتمام العالمي بها في مطلع القرن التاسع عشر، مع تطور حركة القياس العقلي والنفسي، ليزداد ميدان التنافس العالمي في مجال رعاية الموهوبين، من خلال صياغة التشريعات القانونية؛ لضمان حقوقهم، وتنفيذ البرامج والمدارس الخاصة بهم، وتقديم الخدمات التعليمية والإرشادية، وتخصيص الموارد المالية لدعم برامجهم، ليصبح العالم اليوم رائدا في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين .(Rimm & Devis, 2004)

وتقوم عملية رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين على تقديم خبرات إثرائية غنية غير متوفرة في الفصول الدراسية العادية، مما قد يسهم في إشباع حاجاتهم المعرفية والانفعالية، ويلبي شغفهم وفضولهم المعرفي، ودوافعهم نحو التسريع المعرفي. وتتعدد صور برامج رعاية الموهوبين مكانيا وزمانيا كالبرامج الإثرائية المدمجة مع الأنشطة الصفية العادية، أو من خلال غرفة المصادر، والمراكز الريادية الخاصة بهم، وقد تقدم خلال اليوم الدراسي، أو خارجه؛ مما يتيح الفرصة لتقديم موضوعات وخبرات متقدمة، من قِبل معلمين مؤهلين في مجال الموهبة والتفوق (Colangelo, 2011 & Davis) وتتطلب عملية رعاية الطلبة الموهوبين إجراء عملية تقييم مستمرة وشاملة للبرامج، والأنشطة، والخدمات المقدمة لهم؛ لتحديد مدى فاعليتها وجودتها، بهدف تحسينها وتطويرها (Callahan, 2004). ويرى (Vera & Hana, 2003) أن تعليم التفكير من أهم الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها النظم التربوية في الوقت الحاضر لمساعدة الطلاب على حل المشكلات، وتجاوز صعوبات التعلم التي تواجههم في المدرسة، وتقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة والحكم عليها بدقة وتحرير عقول التلاميذ وتفكيرهم، واحترام وجهات نظر الآخرين وآرائهم وأفكارهم.

كما يؤكد روبرات سوارت (2003) على أن تعليم مهارات التفكير من خلال محتوى المنهج تؤدي إلى خصوبة المنهج وعمق التعلم وإتقان الطلاب لمهارات التفكير، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب للعمل في بيئة صفية منفتحة، ولن يكون ذلك إلا باكتشاف الطاقات الكامنة لديهم وتنميتها واستثمارها بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالمنفعة. وقد أثبتت العديد من البحوث والدراسات دراسة بطران (2021) والتي هدفت إلى معرفة أثر فاعلية برنامج اثرائي في تنمية بعض المفاهيم العلمية والرياضية وأثره على التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة الموهوبين ودراسة محمد (2020) وهدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج اثرائي لتنمية التفكير الابتكاري والنقدي لدى عينة من التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي، ودراسة (الدلامي، 2015) وكانت بعنوان أثر برامج اثرائية في أداء الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، ودراسة (أحمد والشيخ، :(2014 بعنوان (فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم لتنمية مهارات حل المشكلات في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي، كما أوصت دراسة (الحدابي والأشوال، 2012) تزويد برنامج رعاية الموهوبين بالمواد الإثرائية بالمواد الإثرائية التي تنمي التفكير بشكل عام، كما إن البرامج الإثرائية تجعل المتعلمين في نشاط وتفاعل إيجابي وتنمي العمليات العقلية العليا وترفع درجة التحصيل المعرفي وتساعد الطالب على طرح الأفكار المتعددة ومن هذه الدراسات، دراسة (الغامدي، 2019) ودراسات كل من (Fleming, 2011; Lauver, 2012; Alliance, 2014)، وتأتي الأنشطة التعليمية

كإحدى منافذ وطرق التعلم التي تهتم بنشاط الطالب وتنمية شخصيته بصورة شاملة متكاملة فتعمل على تقديم المفاهيم والمهارات بطريقة تحفز الطالب على التفاعل والمشاركة فيكون أكثر ايجابية ودافعية مما يساعد في تنمية العديد من المجالات المعرفية ومنها اللغة العربية التي تحتل مكانة هامة في حياة الطالب ومواقف التعلم المتنوعة.

مشكلة البحث:

تتمحور مشكلة البحث في اهتمام الباحث بمجال الموهوبين، حيث يعتبر هؤلاء الطلاب فئة غير عادية تحتاج إلى رعاية وبرامج تعليمية متخصصة لتطوير قدراتهم الإبداعية والعقلية. كما يظهر قصور مناهج اللغة العربية الحالية وطرق تدريسها في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف المرحلة المتوسطة، حيث تقتصر عملية التدريس على الأساليب التقليدية دون استخدام الأساليب الحديثة التي تعزز التفكير الإبتكاري. ركزت الأبحاث والدراسات السابقة على أهمية تطوير برامج تعليمية مخصصة للطلاب الموهوبين لتلبية احتياجاتهم الفريدة وتعزيز قدراتهم العقلية والإبداعية. يواجه الطلاب الموهوبون تحديات فريدة في التعلم نتيجة لاختلاف احتياجاتهم وقدراتهم، وبالتالي يتطلب ذلك استراتيجيات تعليمية متخصصة للتعامل مع هذه الاحتياجات وتحقيق إمكانياتهم الكامنة.

كما ان الأدب والدراسات السابقة تسلط الضوء على أهمية تطوير برامج تعليمية متخصصة للطلاب الموهوبين، وذلك لتلبية احتياجاتهم الفريدة وتعزيز قدراتهم العقلية والإبداعية. ففي دراسة أجراها جينسن وروبنسون (2008)، تم التأكيد على أن الطلاب الموهوبين يواجهون تحديات فريدة في التعلم نتيجة لاختلاف احتياجاتهم وقدراتهم، مما يتطلب استراتيجيات تعليمية متخصصة لتحقيق إمكانياتهم الكامنة. كما يعاني الموهوبين في الصفوف العادية من عدم توافق ما يقدم لهم من المقررات التعليمية مع خبراتهم العقلية، وهو الأمر الذي يجعل نمو مواهبهم وقدراتهم بطيئًا ومحدودًا وبالتالي قد يؤدي إلى أن يفقدوا روح التحدي والمثابرة التي هي جزء أصيل من تكوينهم، ويصابوا بالكسل الذهني. كما أكد الطنطاوي (2006) أن المناهج المقدمة للتلاميذ العادين تشكل عثرة في طريق التلاميذ الموهوبين فهي لا تتناسب مع قدراتهم، وأن الأنشطة الواردة فيها لا تتناسب مع قدراتهم العقلية لا كماً ولا كيفاً، بل قد تكون لمثل هذه المناهج أثراً سلبياً على التلاميذ الموهوبين، حيث تعمل على وأد التفوق والموهبة لديهم كما أشارت دراسة لين وزولنجر (2016) بأن البرامج الإثرائية تلعب دوراً فعّالاً في تعزيز التفكير الإبتكاري لدى الطلاب الموهوبين وتحفيزهم للتعلم الذاتي واكتشاف مواهبهم. بناءً على هذه الدراسات، فإن الباحث يدرك أن هناك حاجة ملحة إلى تصميم برامج تعليمية خاصة تستهدف تنمية مهارات التفكير الإبتكاري لدى الطلاب الموهوبين في مجال اللغة العربية. وتأتي هذه المعرفة من خلال الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة التي أثبتت فعالية البرامج الإثرائية في تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز القدرات العقلية لهذه الفئة الخاصة من الطلاب.

ولذلك سعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية برنامج اثرائي في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة جدة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟
2. ما فاعلية البرنامج الاثرائي في تنمية التحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟

فروض البحث:

1. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.
2. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل وأبعاده لصالح التطبيق البعدي.
3. يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري ككل وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.
4. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري ككل وأبعاده لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1. تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
2. تقصي فاعلية برنامج اثرائي في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
3. تقصي فاعلية برنامج اثرائي في تنمية التحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

قد يسهم البحث الحالي فيما يأتي:

1. تقديم برامج إثرائية في تدريس مادة اللغة العربية تساعد المسئولين بوزارة التربية والتعليم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلاميذ.
2. تبصرة المشرفون على المعلمين بأهمية البرامج الإثرائية في تدريس اللغة العربية، لتوجيه المعلمين وحثهم على استخدامها.
3. تقديم نماذج من أدوات تقييم مهارات التفكير الابتكاري في مادة اللغة العربية.
4. تفيد المسئولين في إعداد برامج تدريب معلمي اللغة العربية.
5. توجيه نظر التربويين وواضعي المناهج والمعلمين إلى ضرورة استخدام مداخل وبرامج حديثة في تدريس مادة اللغة العربية.

حدود البحث:

1 – الحدود الموضوعية.

- يقتصر البحث على عينة من تلاميذ الصف الأول المتوسط.
- يهدف البحث إلى تنمية ثلاث قدرات ابتكارية: الطلاقة والمرونة والأصالة.
- يستخدم اختبار التفكير الابتكاري واختبار تحصيلي معدلين من قبل الباحث.

2 – الحدود المكانية.

- يتم إجراء البحث في مدرسة محددة أو عدة مدارس تابعة لنفس المنطقة أو المدينة.

3 – الحدود الزمانية.

- يمتد البحث على فترة زمنية معينة، مثلاً، يتم تنفيذه خلال فصل دراسي معين أو خلال عام دراسي محدد.

منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج شبه التجريبي فيما يتصل بتطبيق البحث وضبط المتغيرات، والتصميم القائم على استخدام مجموعتين (التجريبية والضابطة) مع القياس القبلي والبعدي لمتغيراتها.

إجراءات البحث:

1. دراسة الأدبيات والبحوث السابقة المرتبطة بالبرامج الاثرائية وتنمية التفكير الابتكاري ومقرر مادة اللغة العربية.
2. اعداد الإطار النظري للبحث.
3. إعداد مواد وأدوات البحث وتتمثل في:
   - اختبار التحصيل من إعداد الباحث.
   - اختبار التفكير الابتكاري من إعداد الباحث.
4. عرض مواد وأدوات البحث على عدد من المحكمين من أساتذة التربية العلمية وعلم النفس التربوي.
5. إجراء التعديلات التي أقرها السادة المحكمون ومن ثم إعدادها في الصورة النهائية.
6. ضبط أدوات البحث من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من التلاميذ ثم حساب الثبات والصدق.
7. تطبيق أدوات البحث على مجموعتي البحث قبليًا.
8. تدريس الوحدة باستخدام برنامج اثرائي على عينة البحث التجريبية.
9. تطبيق أدوات البحث بعديًا على عينة البحث.
10. إدخال البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي وتفسير النتائج في ضوء ما وضع من فروض ونتائج الدراسات السابقة.
11. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما توصلت له نتائج البحث التجريبية.

متغيرات البحث:

1. المتغير المستقل: البرنامج الإثرائي.
2. المتغير التابع: التفكير الابتكاري، والتحصيل الدراسي.

مصطلحات البحث:

التفكير الابتكاري: Creative Thinking:

يعرف الدباغ (2008) التفكير الابتكاري بأنه عملية ذهنية ينتج الفرد فيها شيء جديد ومبتكر، ويتميز بالأصالة وبتنوع الأفكار أو الأشياء وربط عناصر ذات علاقات قائمة على حل المشكلات عن طريق توليفة جديدة تتضمن الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتألف.

التعريف الاجرائي للتفكير الابتكاري: يعرف بأنه هو قدرة الطالب عن التعبير عن أفكاره بطريقة ومبتكرة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير الابتكاري.

البرنامج الإثرائي:

يعرفه كل من (السعيد، 2011) هو إدخال تعديلات وإضافات على المناهج العادية المقررة للطلبة العاديين حتى تشبع حاجات الطلبة المتفوقين في المجالات الانفعالية والإبداعية.

التعريف الإجرائي: هو محتوى تربوي منظم يراعى حاجات

ومتطلبات نمو طالب الموهوب ويفوق البرامج المقدمة للطلاب العاديين، ويحقق مجموعة من الأهداف من خلال الأنشطة والممارسات العملية التي يقوم بها الأطفال الموهوبين داخل الفصل وخارجها والتي تعتمد على حواسهم المختلفة وذكائهم المرتفع وتهدف إلى تنمية الموهبة الأكاديمية لديهم، وتوفر الوسائل المعينة والمساعدة على ذلك داخل غرفة الفصل وخارجه.

الطلاب الموهوبين: gifted people

هم الطلاب الذين يتمتعون بقدرات عقلية على مستوى عالٍ تمكنهم من الوصول إلى مستويات مرتفعة من التفكير والتي بدورها تمكنهم من حل المشكلات والاختراع وتقويم الثقافة إذا ما قدمت لهم الرعاية والخدمات والإمكانات التربوية المناسبة (Cannon. et al, 2009).

التعريف الاجرائي: الطلاب الموهوبين: هو الطالب الذي يتسم بمستوى مرتفع من القدرات الأدائية عن أقرانه في مجالات كالقدرة العلمية، أو القدرة الابتكارية، أو القدرة الفنية، وهم يتسمون بوجود قدرات في مجالات أكاديمية معينة ويحتاج إلى برامج إثرائية خاصة لتنمية هذه القدرات

أدبيات البحث:

إن التعليم كان وما زال متجهًا نحو واقع الحياة لفهم مكوناته ولتوظيف عناصره من أجل فهم أعمق، وليتعامل الطالب مع واقعه بأفضل أسلوب وبطريقة حضارية ليخرج في نهاية المطاف الإنسان القادر على فهم مجتمعه، وهذا لا يتم إلا بتسخير ما وجد لدى الطالب بالفطرة من آليات تفكير لجعله قادرًا على التحليل والاستنتاج والموازنة والتصنيف والجمع والاستقصاء واتخاذ القرار، لا ليصف ما يحدث أمامه فقط، بل ليعلل ويبني وينطلق إلى آفاق أرحب.

أولاً: الطلاب الموهوبين gifted people

ويعرف الطلاب الموهوبين: بأنهم هم الأشخاص الذين يتميزون بقدرات أدائية عالية في المجالات المعرفية والإبداعية والفنية والقيادية، أو في مجالات أكاديمية محددة ويحتاجون إلى نشاطات أو خدمات أخرى غير المتوفرة في المدارس بهدف توفير الفرص اللازمة لتطوير هذه القدرات إلى أقصى قدر ممكن (الشريف، 2011).

مما يؤكد تميز الطالب الفائق بقدرات لغوية مرتفعة؛ لأن معدل النمو اللغوي لديه أعلى من أقرانه العاديين، لذا فهم أقدر على استخدام الكلمات وتكوين الجمل والتراكيب اللغوية وتحليلها وفق الضوابط النحوية، كما لديهم سرعة في اكتساب اللغة فهما وتعبيرا لفظيا أو كتابيا وتذوقًا، والقدرة الفائقة على الملاحظة والاستيعاب، التعامل مع الألفاظ بكفاءة؛ للتعبير عن أفكاره م وآرائهم التي ينقل وغا إلى غيره م من الناس، سواء أكان بطريقة منطوقة أو مكتوبة وبشكل واضح، كما لديهم قدرة فائقة على التعميم واستنتاج العلاقات النحوية بين وحدات التركيب؛ ومن ثم اكتساب مهار ات التركيب اللغوي النحوي، وقد اهتمت اللغات عامة واللغة العربية خاصة بمستوى التركيب اللغوي ووضعته في المستوى الأعلى لتعلم اللغة تحدثًا وكتابةً (عبد الحميد، 2020، ص.785).

يعرفها (خالد، 2021، ص.171) الموهوبين بأنهم الأفراد الذين يصلون في أدائهم إلى مستوى مرتفع في مجال من المجالات غير الأكاديمية كمجال الفنون والألعاب الرياضية والمجالات الترفيهية المختلفة والمهارات الميكانيكية والقيادة الاجتماعية وغير ذلك من المجالات ويعتبر التلميذ الموهوب كذلك عندما يتوافر له أي شرط من الشروط الآتية:

- أن يكون لديه نسبة ذكاء مقدارها 120 على الأقل وتم تحديده بأحد الاختبارات التي تقيس الذكاء.
- أن يكون لديه مستوى عال من الاستعدادات الخاصة مثل: الاستعداد العلمي أو الفني أو القيادة.
- أن يكون لديه مستوى عال من القدرة على التفكير الإبداعي.

ويأتي الاهتمام بهذه الفئة من منطلق أنها فئة ذهبية وثروة قومية تشكل رأس مال غالبا بالإضافة إلى انه أفضل أنواع الاستثمار التي تساعد الأمم على النمو والتقدم (الشربيني وصادق، 2002).

ولذا أصبح الاهتمام المبكر والرعاية المتكاملة لهم بهدف تنمية استعداداتهم المتميزة واستثمار طاقاتهم إلى أقصى درجة ممكنة ضرورة ملحة يفرضها التقدم المذهل والتغير السريع في شتى الحياة (القريطي، 2014).

كما إن الاهتمام برعاية الموهوبين في أي مجتمع متطور يجب أن تبدأ من الطفولة المبكرة، وذلك من خلال اكتشاف الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال وتنمية قدراتهم ومواهبهم الفائقة في تلك الفترة الخصبة التي تفصح عن بوادر التفوق والموهبة.

خصائص الأطفال الموهوبين:

تحديد خصائص الأطفال الموهوبين على درجة كبيرة من الأهمية في المساعدة على اكتشافهم وتحديد مواهبهم، ومع ذلك فإن تحديد خصائص الأطفال الموهوبين قبل المدرسة ما زال يحتاج إلى البحث، فالأطفال الموهوبين يتمتعون بلياقة بدنية أفضل من أقرانهم، ويظهرون قدرات عالية في القراءة واستخدام اللغة، والمهارات الحسابية، ويمارسون هوايات عديدة، ويتمتعون بالثقة بالنفس، ويحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات ثبات الشخصية (السرور، 2002، ص.53).

وفيما يلي عرض لخصائص الأطفال الموهوبين في مجالات النمو المختلفة:

1. الخصائص العقلية:

يتميز الموهوبون بمجموعة من الخصائص العقلية التي تميزهم عن غيرهم من أقرانهم، فهم يتعلمون بسرعة وسهولة أكثر من

غيرهم، ويتميزون بتعدد الاهتمامات والميول، ويسألون أسئلة كثيرة، ولديهم بصيرة فائقة تجاه حل المشاكل، ولديهم قدرة على حفظ كمية كبيرة من المعلومات (أبو عوف،1997).

ويتسم الموهوبون بأنهم يعطوا أولوية للخيال الإبداعي على التفكير المنطقي ويختبروا الأفكار والخبرات الجديدة، ويتميزوا بالقوى العقلية المتوازنة، ويحافظوا في حياتهم على التقدم الذي أحرزوه في الطفولة (السيد، 2004).

ولقد توصل تيرمان في دراسته الطولية على مدى 35 سنة أن معدل النمو اللغوي لدى الموهوبين يكون أفضل في حال مقارنتهم بالعاديين، وأن قدراتهم على القراءة السليمة، والقدرة على التذكر، ودقة الملاحظة، والتفكير العلمي أعلى من أقرانهم، وكانوا أكثر رغبة في المعرفة والقدرة على إنجاز الأعمال (سليمان وأحمد، 2001).

يتميز الأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا بخصائص سلوكية معرفية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة في نموهم مثل (إدراك النظم الرمزية والأفكار المجردة- حب الاستطلاع- الاستقلالية- قوة التركيز- قوة الذاكرة- الولع بالمطالعة- تنوع الاهتمامات- تطور لغوي مبكر).

يتميز الطفل الموهوب بخصائص عقلية يتميز بها الطفل العادي في هذه المرحلة، ولكن الاختلاف في كم وكيف هذه الخصائص فهو لديه القدرة على حل المشكلات بشكل أفضل من الطفل العادي، يسأل كثير من الأسئلة المعقدة، يتميز بطلاقه لغوية فائقة، وقدرة عالية على الحفظ والتذكر.

2. الخصائص الجسمية:

أشارت لدراسات إلى أن الأطفال الموهوبين يتميزون عن أقرانهم العاديين بأنهم أكثر طولا وأكثر وزنا وأقوى وأكثر حيوية ويتمتعون بصحة جيدة وأنهم يحافظوا على تفوقهم الجسمي والصحي مع مرور الزمن (الأشول، 1997).

ويتسم الموهوبون بأنهم يخلو من العيوب الجسمية والاضطرابات العصبية، وينامو فترة قصيرة، ولديهم طاقة زائدة باستمرار، ويتميزوا بإتقان بعض المهارات الحركية مثل المشي والجري (السيد، 2004).

يتميز الطفل الموهوب بصحة جسمية وخلو من عيوب النطق وبعض الاضطرابات العصبية، ويتميز بالحركة والنشاط والحيوية ويتمكن من جميع المهارات الحركية قبل أقرانه العاديين.

3. الخصائص الخلقية:

إن الأطفال الموهوبين بحكم قدراتهم العقلية أقدر على تقييم أعمالهم ومعرفة ما هو صواب وما هو خطأ في السلوك الذي يقومون به مقارنة بأقرانهم متوسطي الذكاء، وهم أكثر التزاما بالمنظومات القيمية في المجتمع الذي يعيشون فيه (الأشول، 1997).

حيث تشير عدة دراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين مراحل النضج الأخلاقي وبين مراحل النضج العقلي المعرفي، وأن الأطفال الأكثر نضجا من الناحية المعرفية يكونوا عادة أقل تمركزا حول الذات من الأطفال العاديين (جروان، 2012، ص.128).

يتسم الموهوبون بصفات أخلاقية حميدة كالصدق والضمير الحي ورفض الغش والكرم، والصبر على المعوقات (شقير، 1999).

مما سبق يتميز الطالب الموهوب بنمو خلقي عالي أفضل من أقرانه العاديين بحكم تفوقه العقلي، ويتحلى بكثير من الصفات الحميدة ويبتعد عن الصفات السيئة.

4. الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

أن الأطفال الموهوبين يمتازوا مقارنا بالأطفال الآخرين ببعض الخصائص الاجتماعية فهم أكثرا تكاملا في شخصياتهم، تفاعلهم الاجتماعي واسع وشامل، أكثر توافقا، سهولة التكيف مع المواقف الجديدة، يشعروا بالحرية أقل نزوعا إلى المفاخرة والمباهاة من العاديين رغم تفوقهم، تقبل التوجيهات برضى والانسجام مع الآخرين (أبو سماحة، 1992).

يتسم الأطفال الموهوبون بأن لديهم إحساس بالمسئولية مع ميلهم للعمل مع أقرانهم، محبوبون؛ من قبل أقرانهم؛ يفضلون اللعب الهادي حتى مع الجماعة، ولديهم قدرة عالية على الاتصال والتواصل بمستوى متقدم عن أقرانهم، كما أنهم مرغوبون اجتماعيا من قبل معلميهم (شقير، 1999).

مما سبق يتسم الطالب الموهوب بالاتزان الانفعالي مقارنا بالأطفال العاديين، ولديه قدرة عالية على الاندماج مع الأخرين وخاصا مع الأكبر منه سنا، ولديه القدرة على تحمل المسئولية، ويكون قائد أثناء اللعب ومؤثر في زملائه لأنه محبوب من قبل الزملاء والمعلمين أيضا.

ثانيا: البرنامج الإثرائي: Enrichment program

يحتل التدريس مكانة رفيعة في البرنامج الدراسي للطالب، فهو يرمي إلى إكساب الطالب المعرفة العلمية، وطرق العلم وعملياته، وتنمية الاتجاهات والميول العلمية، كما يسعى إلى تكوين وتطوير المهارات العلمية سواء العقلية واليدوية المناسبة لدى الطلبة من خلال قيامهم بالأنشطة العملية (زيتون، 2008).

ويعتمد البرنامج الاثرائي على اختيار المناهج المناسبة، وتنظيم العملية التعليمية وأساليب اكتساب الأطفال للخبرات المطلوبة من أجل استمرار نموهم وتطورهم الذهني، ولا يعني الإثراء مجرد تقديم مزيد من الأعمال بنفس المستوى المقرر للطفل العادي، وإنما يعني تقديم أعمال ذات إعداد ومستوى خاص (حسين، 2013).

يعرف جروان (2008) الإثراء بأنه عبارة عن إدخال تعديلات

أو إضافات على المناهج المقررة للتلاميذ العاديين كي تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحس حركية بحيث تكون التعديلات أو الإضافات على شكل زيادة مواد دراسية لا تقدم للتلاميذ العاديين، أو بزيادة مستوى الصعوبة في المواد الدراسية التقليدية أو التعمق في مادة أو أكثر من المواد الدراسية.

وتعد تنمية قدرة الطلاب على الابتكار من أهم أهداف التربية؛ فتنمية قدرة الطلاب على الابتكار تعينهم على التغلب على مشاكل الحياة التي تواجههم فهي بمثابة الغاية النهائية للتربية.

كم إن الموهوبين بحاجة إلى العديد من البرامج الإثرائية نظراً لما يملكونه من خصائص لغوية وإبداعية للاستطلاع والاستكشاف خاصة في المجالات الأكاديمية مما يدعو المهتمون إلى تصميم البرامج التربوية الإثرائية التي تتناسب مع خصائص الطلاب وسماتهم (Cannon, et al, 2009, 13).

وهناك مجموعة من البرامج لرعاية الموهوبين نوجزها فيما يلي:

أولا: برامج التسريع أو الإسراع:Acceleration Programs

يقصد بالإسراع علم التقيد بالخطة التربوية مع السماح للطفل الموهوب أن يقطع المرحلة الدراسية بسرعة أكبر من السرعة العادية، أي أن المقصود هنا تزويد الطفل الموهوب بخبرات تعليمية تعطي عادة للأطفال الأكبر منه سنا، وهذا يعني تسريع محتوى التعلم بدون تعديل في المحتوى أو بأساليب التعليم (القمش، 2011).

حيث ما يواجه الأطفال الموهوبون إحباطات وملل كبير نتيجة انتظارهم لزملائهم العاديين لاكتساب المعلومة التي استوعبوها هم من أول مرة.

لذلك يمكن استخدام التسريع الأكاديمي وهو السماح للطالب الموهوب أو المتفوق بالتقدم بدرجات السلم التعليمي بسرعة تتناسب مع قدراته، وذلك بتمكينه من إتمام المناهج الدراسية المقررة في مدة أقصر أو عمر أصغر من المعتاد (جروان، 2002).

ويعرف القريطي(2014) البرنامج الاثرائي بأنه: «تلك الترتيبات التي يتم بمقتضاها إعداد المنهج المعتاد للطلاب بطريقة مخططة وهادفة، وذلك بإدخال خبرات تعليمية وأنشطة إضافية لجعله أكثر اتساعا وتنوعا وعمقًا وتعقيدا، بحيث يصبح أكثر تحديا واستثارة لاستعدادات الموهوبين والمتفوقين، وإشباعا لاحتياجاتهم العقلية والتعليمية.»

يشير مفهوم الإثراء إلى تلك الترتيبات التي يتم بمقتضاها تحرير المنهج المعتاد بطريقة مخططة وهادفة وذلك بإدخال خبرات تعليمية إضافية لجعلة أكثر اتساعا وتنوعا، وعمقا وتعقيدا، بحيث يصبح أكثر ملاءمة لاستعدادات المتعلمين الموهوبين (جروان، 2002).

عرفها (Guskey, 2010) هي «مجموعة من خبرات التعلم التي تقدم للطلاب في قيمة حقيقية تساعدهم على التغيير، وتزودهم بالفرص التي تساعدهم على الاستمرار في التعلم وتوسيع نطاق الخبرات لديهم.

والإثراء يعني إثراء البيئة التعليمية وذلك عن طريق توفير مناخ يساعد على التعلم من أدوات وإمكانات ومصادر وأفكار وخبرات تحقق النمو، وتثير الدافعية للتعلم واستخدام استراتيجيات تعلم وتعليم مناسبة (الناشف، 2003).

وتصنف برامج الإثراء إلى نوعين:

- الإثراء الأفقي أو المستعرض: ويعني إضافة وحدات دراسية وخبرات جديدة لوحدات المنهج الأصلي في عدد من المقررات، بحيث يتم تزويد الموهوبين بخبرات تعليمية غنية في موضوعات متنوعة.
- الإثراء العمودي أو الراسي: ويعني تعميق محتوى وحدات دراسية معينة في مقرر أو منهج، بحيث يتم تزويد الموهوبين بخبرات غنية في موضوع واحد فقط من الموضوعات، أي زيادة المعرفة بالمادة المتصلة جوهريا بالمنهج (يوسف، 2010).

ويتم اختيار الأنشطة التي يمارسها الطالب الموهوب بعناية حتى تساعده على تنمية مهاراته العقلية ومواهبه بكفاءة وأهم هذه الأنشطة:

1. الربط بين المفاهيم المختلفة.
2. ابتكار أفكار جديدة.
3. استخدام أسلوب حل المشكلات.
4. استخدام أسلوب المناقشات (سليمان، 1999، ص. 128).

ويؤكد حسن (2014) على أهمية الانشطة الإثرائية في أنها:

1. تنقل مستوى ميول المتعلمين نحو تعلم العلوم وتحقيق تأثيرات إيجابية كثيرة على نتائج التعلم المنشودة.
2. تجعل التعلم ذا معنى، والتلميذ مفكراً، ومجرباً وايجابياً.
3. تنمي لدي المتعلم قدرات اتخاذ القرار والاعتماد على الذات والاتجاهات والعادات والقيم العلمية ومهارات التفكير الناقد والابتكاري من خلال ما توفره من أنشطة استقرائية واستنتاجية.
4. توفر للمتعلم الفهم الصحيح لطبيعة العلم وممارسة مهارته وهو من المخرجات الأساسية للتربية العلمية.
5. تعمل على توسيع مجالات الاهتمامات العلمية وزيادة الاستقلالية لدي المتعلمين في إحراز المعرفة وتنمية روح التعاون لتأكيد الثقة في أفكارهم.

وللدور المهم الذي تلعبه الأنشطة الإثرائية في العملية التعليمية داخل الصف تحت إشراف وتوجيهات المعلم.

ويؤكد (Osborn, 2014) أن برامج الإثراء التربوي تعتبر من أكثر البرامج التربوية المناسبة لمواجهة احتياجات المتفوقين والموهوبين وتنمية قدراتهم حيث تتاح لهم فرص الانخراط في أنشطة شيقة وممتعة مثل الرحلات العلمية والدراسة المتعمقة في بعض الموضوعات وممارسة الألعاب التي تتحدى التفكير وتساعدهم على تقديم حلول ابتكارية للمشكلات التي تواجههم.

ثالثاً: التفكير الابتكاري Creative Thinking

ولأن تنمية التفكير والابتكار لدى التلاميذ يحتاج إلى مناهج دراسية وبرامج تعليمية مصممة بشكل مختلف يبعث على التحدي في نفوس التلاميذ بشكل إيجابي وأن تسمح الأهداف التربوية والتعليمية لعقول التلاميذ بالاستمرار في القيام بنشاطاتها بصورة تسمح لها بالتوسع والامتداد خارج نطاق الحقائق العلمية الموجودة في صفحات الكتاب المدرسي (الكناني، 2012).

كما وصف (Renzulli, 2004) التفكير الابتكاري بأنه ذو طلاقة ومرونة وأصالة في الأفكار، منفتح على الخبرة، مستجيب للجديد حتى وإن كان غير منطقياً في الأفكار والأفعال من منتجاته أو منتجات الآخرين، محب للاستطلاع، تأملي، مغامر، يتلاعب بالأفكار، لا يخشى المخاطرة في أفكاره وأفعاله إلى الحد الذي لا يمكن فيه كبح المخاطر، حساس للتفاصيل، يقدر الجماليات في الأفكار والأشياء، يمتلك استجابات فعالة للمثيرات الخارجية سواء كانت أفكاراً أو مشاعر.

والتفكير الابتكاري هو عملية دمج فكرتين مستقلتين عن بعضهما أو أكثر في فكرة جديدة لم تكن موجودة من قبل وخارجة عن المألوف باستخدام القدرات الذهنية للتوصل إلى حل للمشكلة بحيث يهدف إلى إحداث التفكير والابتكار (Sumalee, et al, 2012).

والتفكير الابتكاري هو قدرة الفرد على الإنتاج، إنتاجًا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير» (خير الله، 1975).

ويرى (Sawyer,et al, 2003) أن التفكير الابتكاري عملية بين شخصية (Interpersonal) وضمن الشخصية (Intrapersonal) التي بواسطتها تتطور النواتج، الأصلية ذات النوعية المتميزة والمهمة (العتوم، 2009).

ويرى المجلس العربي للموهوبين (2002) ان التفكير الابتكاري يقوم على الافتراضات الأساسية الآتية:

1. الابتكار مهارة يمكن لكل فرد لديه الاستعداد أن يتعلمها من خلال مادة تعليمية أو تدريبية.
2. الابتكار ليس حكراً على الطلبة الموهوبين، أو الأشخاص ذوي الذكاء العالي، كما أنها تعتمد على أهداف الفرد وعملياته الذهنية وخبراته، وخصائصه الشخصية.
3. الابتكار يعني التحرر من الخوف والمنع لذلك فأن إيجاد الفرد المبتكر يعتمد على الوسط البيئي المناسب والمدرس الجيد.
4. الفكرة المبتكرة فكرة ضعيفة هشة، لا تصمد للنقد في بدايتها (المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، 2002)

مما سبق يتضح أن البرامج التعليمية تساعد في إكساب الطلاب الموهوبين مهارات التفكير الابتكاري التي تساعدهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات وذلك من خلال البرامج الاثرائية المتنوعة والفريدة والتي من خلالها يمكن للطلاب الموهوبين مراقبة كيف يتعلم أقرانهم وكيف يوظفون معرفتهم وكيف يطبقون مهاراتهم في الحياة.

طرق تنمية التحصيل الابتكاري:

يرى كل من (Maker & Nielson, 1995) أن السمات الرئيسية التي يجب تعديلها هي تطوير السلوكيات الابتكارية في الفصول الدراسية، ومن الجدير بالذكر أن البيئة المدرسية التي تفضل التركيز على الموهبة والابتكار تتميز بتنمية الإبداع والتفكير الناقد وحل المشكلات والتفكير الاستقلالي والتعلم الفردي والذاتي والتشجيع على المغامرة وقت التعلم هي الأقل تنظيما مقارنة بالفصول الدراسية التقليدية ويتم إعلام المعلمين وتدريبهم على ذلك.

هذا ما يؤكده عبد الفتاح (2008) أنه لا يمكن للمعلم أن ينمي التلميذ ابتكارياً إلا إذا كان هو نفسه مبتكراً لطرق وأساليب وأنشطة التدريس ومحباً للابتكارية ومهتماً بتنميتها لذلك فإنه على المعلم أن يهيئ التلميذ لتلقي المعارف ثم التأمل في هذه المعارف وتحدد التساؤلات ومن ثم يطرحها حتى يزيد من وعي التلميذ بالموضوعات الدراسية واستثارة غريزة حب الاستطلاع لديه وزيادة رغبته في الحصول علي المعرفة وكذلك العمل على تهيئة البيئة الدراسية المناسبة للتعليم من أنشطة ووسائل تشويق ومهارات اتصال وفقاً لنوع النشاط الابتكاري المطروح، وهناك ثماني خطوات أو كفايات يجب على المعلم الأخذ بها لتنمية الابتكارية والتحصيل الابتكاري عند التلاميذ في الصف الدراسي:

1. القدرة على صياغة الأهداف التي تحقق ابتكارية التلاميذ في صورة سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها.
2. القدرة على تنظيم خبرات التعلم المناسبة لتنمية التحصيل الابتكاري لتلاميذ.
3. القدرة على إدارة المناقشة بين التلاميذ حين يتبادلون فيها الأفكار المبتكرة.

4. القدرة على زيادة الدافعية عند التلاميذ للمشاركة بفاعلية في العملية التعليمية.
5. القدرة على تزويد التلاميذ بمصادر تعليمية تنمي الابتكار لديهم.
6. توفير الوقت الكافي للتلميذ حتى يتمكن من اللعب الحر.
7. توفير أدوات اللعب التي تستثير التجريب والاكتشاف عند التلميذ.
8. إعطاء الحرية للتلميذ في اختيار النشاط الذي يمارسه.

اعداد ادوات البحث:

أولاً: إعداد البرنامج المقترح لتنمية التفكير الابتكاري

مواصفات البرنامج الإثرائي:

هدف البرنامج الإثرائي المقترح في البحث الحالي إلى تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب الموهوبين بالصف الأول المتوسط، وقد تضمن البرنامج الاثرائي في البحث الحالي مجموعة المواضيع والأنشطة المناسبة للطلاب الموهوبين بالصف الأول المتوسط (أربعة مواضيع)، تم وضعها في صورة دروس معروضة في فيديوهات (أربعة دروس) لتنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب عينة البحث وفق دروس النحو بالكتاب المدرسي، ويقوم نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه باختبار عينة البحث الحالي في اختبار التفكير الابتكاري قبليا وبعديا لقياس مدى فعالية البرنامج ا لإثرائي المقترح في تنمية تلك التفكير الابتكاري التي صمم البرنامج الاثرائي من أجل تنميتها لدى عينة البحث الحالي

فلسفة البرنامج الإثرائي

يرتكز البرنامج على منطلق أساسي هو أن الإلمام بقواعد النحو الموجودة بالكتاب المدرسي مما يؤدي إلى تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين؛ إذ تنمو قدراتهم على التعبير عن حاجاتهم بأساليب وتراكيب لغوية صحيحة نحويا؛ نتيجة فهمهم العميق لما يعرض عليهم وتفكيرهم في تركيب الجمل وفق القواعد النحوية بين موضوعاته؛ ومن ثم إنتاج جمل وتعبيرات لغوية سليمة النحو والدلالة؛ عندئذ يصل المتعلمون إلى ما هو مبتكر وجديد وإبداعي.

ثانياً: الاختبار التحصيلي

أ- تحديد الهدف من الاختبار: استهدف هذا الاختبار قياس مستويات تحصيل الطلاب في مقرر اللغة العربية بجميع مستوياته وذلك طبقا لمستويات بلوم.

ب- تحديد الأوزان النسبية لمستويات التعلم (جدول المواصفات) وذلك من خلال التحليل الدقيق للمحتوى العلمي للفصول التي يتضمنها مقرر اللغة العربية والاهمية النسبية لكل مستوى من مستويات التعلم وذلك في جدول المواصفات وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول 1

الأوزان النسبية لمستويات التعلم (جدول المواصفات) وذلك من خلال التحليل الدقيق للمحتوى العلمي للفصول التي يتضمنها مقرر اللغة العربية والاهمية النسبية لكل مستوى من مستويات التعلم وذلك في جدول المواصفات

الموضوع	التذكر		الفهم		التطبيق		المجموع	الوزن النسبي
	العدد	الأرقام	العدد	الأرقام	العدد	الأرقام		
الأول: المذكر والمؤنث	6	1،2،7، 17،18، 28	7	8،30،6،32 34،35،40،	9	5،9،12،19،20،21 23،33،42،	22	50%
الثاني: النكرة والمعرفة	2	3،11	3	14،25،31	1	16	6	%13.64
الثالث: المبتدأ والخبر	5	13،26 ،27، 15،29،	8	4،10 24،36،37، 38،39،44،	3	22،41،43	16	%36.36
المجموع	13		18		13		44	%100
الوزن النسبي	%29.55		%43.18		%27.27			

الوزن النسبي الصورة الأولية للاختبار:

تم إعداد الصورة الأولية للاختبار مشتملة على (44) سؤالاً يقيس المستويات المعرفية (التذكر- الفهم- التطبيق) حدد الباحث درجة واحدة لكل سؤال تكون إجابة الطالب الموهوب عليه إجابة صحيحة ويأخذ الطالب الموهوب صفراً عندما لا تتطابق إجابته على السؤال مع الإجابة الصحيحة وبذلك تصبح الدرجة الكلية= 44 درجة.

تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين «أعضاء

هيئة التدريس لإبداء الرأي حول صلاحية الاختبار ومدى ملاءمة أسلوب الاختبار للطلاب الموهوبين من الصف الأول المتوسط، وفي ضوء أراء السادة المحكمين قام الباحث بحصر التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون وتم الأخذ بها وتقديم الإختبار في صورته النهائية.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (22) طالباً من الطلاب غير عينة البحث وتم القيام بالتجربة الاستطلاعية بهدف:

أ. حساب صدق الاختبار (الاتساق الداخلي) لاختبار التحصيل.
ب. حساب ثبات اختبار التحصيل.
ج. الإجابة على مفردات اختبار التحصيل بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب من طلاب عينة البحث الاستطلاعية على مفردات اختبار التحصيل، ومن ثم حساب متوسط الزمن الكلي.

بعد تعديل اختبار التحصيل في ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين وبعد التأكد من الاتساق الداخلي للاختبار وكذلك ثباته أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

ثالثاً: إعداد اختبار التفكير الابتكاري:

للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نص على:

ما فاعلية برنامج إثرائي في تنمية التفكير الابتكاري في مادة اللغة العربية لدى طلاب الموهوبين بالصف الأول المتوسط؟

لإعداد اختبار التفكير الابتكاري قام الباحث بما يلي:

1. تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار تحديد قدرة الطالب الموهوب بالصف الأول المتوسط على التفكير الابتكاري في اللغة العربية.

2. تحديد نوع مفردات اختبار التفكير الإبتكاري:

قام الباحث بوضع عدد من الأسئلة مفتوحة النهاية لقياس الطلاقة والمرونة والأصالة في اللغة العربية، وكان عدد المفردات 17 مفردة وعند صياغة المفردات تقيس أسئلة الاختبار القدرات الابتكارية التي وضعت لقياسها، تتطلب أسئلة الاختبار من الطلاب تفكيراً ابتكارياً في المادة.

3. عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين:

تم عرض الاختبار على مجموعة السادة المحكمين «أعضاء هيئة التدريس لإبداء الرأي حول صلاحية الاختبار لمعرفة مدى وضوح ودقة صياغة مفردات الاختبار، ومدى ارتباط مفردات الاختبار بموضوعات الكتاب، وفي ضوء أراء السادة المحكمين قام الباحث بحصر التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون وتم الأخذ بها.

4. التجربة الاستطلاعية للاختبار

قام الباحث بتطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة استطلاعية مكونة من 22 طالب (غير العينة الأساسية للبحث) من مدرسة تابعة لمدينة جدة.

أ– حساب صدق الاختبار «الاتساق الداخلي» للاختبار

تم ايجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل قدرة من قدرات التفكير الابتكاري والاختبار ككل كما يوضحها جدول (2) التالي:

جدول 2

معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لاختبار التفكير الابتكاري

الأبعاد	معاملات الإرتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
الطلاقة	0.896**	0.01
المرونة	0.887**	0.01
الأصالة	0.891**	0.01

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط لكل بُعد من أبعاد التفكير الابتكاري، ودرجات الاختبار الكلي (0.887 و0.896) وهي دالة عند مستوى 0.01 ومن هذه النتائج تستطيع أن نستدل على ارتفاع صدق المفهوم بالنسبة لاختبار التفكير الابتكاري نظراً لارتفاع الاتساق الداخلي لأبعاده.

ب– حساب ثبات اختبار التفكير الابتكاري:

وتم حساب ثبات الاختبار من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون باستخدام برنامج الاحصاء SPSS لكل قدرة من قدرات التفكير الابتكاري في الاختبار ككل ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات لهذه القدرات:

جدول 3

معامل ثبات ألفا كرونباخ وكودر ريتشاردسون لاختبار التفكير الإبتكاري

عددمفردات الاختبار	ثبات ألفا كرونباخ	ثبات كودر ريتشارسون
17	0.794	0.784

ويتضح من جدول (3) أن قيمتا معامل الثبات كما أسفر عنهما تطبيق معادلتى ألفا كرونباخ وكودر ريتشارسون هى (0.794 & 0.784) وهما قيمتان مرتفعتان، وهذا يدل على ثبات الاختبار قيد البحث، وأن معاملات الثبات دالة عند مستوى (0.01)، ومن ثم فهي معاملات ثبات يمكن الوثوق بها.

7) تحديد زمن الاجابة على اختبار التحصيل الابتكاري:

تسجيل زمن أداء أفراد العينة الاستطلاعية لكل سؤال من أسئلة الاختبار وذلك تحديد زمن اجابة أول طالب وآخر طالب أجاب على كل مفردة وأخذ المتوسط يكون هو الزمن اللازم للاجابة على مفردة واحدة

8) تصحيح اختبار التفكير الابتكاري:

لما كان اختبار التفكير الابتكاري يعتمد على مجموعة من القدرات المختلفة تتطلب ذلك إعطاء كل تلميذ ثلاثة أنواع من الدرجات في كل وحدة من وحدات الاختبار ويشير ممدوح الكناني (2005، 33) إلى ما يلي:

درجة الطلاقة لكل سؤال: وتقاس بعدد الأفكار المناسبة والصحيحة التي لها معنى مفهوم على أن تكون أيضا متعددة.

درجة المرونة لكل سؤال: وتقاس بالقدرة على التنوع في الأفكار والإجابات المناسبة حيث إنه كلما زاد عدد الاجابات المتنوعة والمناسبة التي يذكرها الطالب تزيد درجة المرونة حيث يكون لكل إجابة درجة واحدة.

درجة الأصالة لكل سؤال: ولحساب درجة أصالة الفكرة نقسم عدد الأفراد الذين قدموا تلك الفكرة (مجموع تكرار الفكرة) على عدد المجموعة الكلية ثم نضرب الناتج في 100، وبعد ذلك نحول تلك النسبة المئوية إلى درجة أصالة، وتم استخدام الجدول الذي أعده ممدوح الكناني (2005، 33) لتقدير درجة الأصالة من النسب المئوية للتكرار كما بالجدول (4).

جدول 4

النسبة المئوية لدرجة الأصالة من النسبة المئوية

من 20% فأكثر	16–20%	12–%	8–%	4– %	أكبر من صفر% أقل من 2%
صفر	1	2	3	4	5

وقد اتضح للباحث بعد تصحيح اختبار عينة التجربة الاستطلاعية (عينة الصدق والثبات) أن الطلاب الموهوبين حصلوا على درجات عالية في الطلاقة ودرجات متوسطة في المرونة، أما في الأصالة فدرجات الطلاب كانت قليلة جدا وفي كثير من الأسئلة كانت أغلب الأفكار مكررة.

تم وضع الاختبار في صورته النهائية بعد المرور بالخطوات السابقة، وقد تكون الاختبار في صورته النهائية من (17) سؤالاً مفتوح النهاية يرتبط كل سؤال بمحتوى الوحدة.

أ– التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق أدوات البحث على الطلاب الموهوبين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ثم قام الباحث بتصحيح إجابات الطلاب ورصد الدرجات للتأكد والتحقق من التكافؤ في القياسات القبلية للمتغيرات التابعة (التفكير الابتكاري)، وتم تطبيق اختباري «التحصيل والتفكير الابتكاري» على الطلاب الموهوبين في المجموعتين التجريبية والضابطة،

وتوضح جداول التالية الفرق بين متوسطات درجات مجموعة البحث (التجريبية، الضابطة) ومستوى الدلالة الاحصائية، وذلك على اختبار التحصيل والتفكير الابتكاري قبل تنفيذ التجربة كما يلي:

جدول 5

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والدرجة الكلية (44 درجة) في الاختبار التحصيلى قبلياً

المستويات المعرفية	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجة الحرية"df"	مستوى الدلالة
التذكر	ضابطة	26	5.42	1.137	1.424	50	غير دال
	تجريبية	26	5.92	1.383			
الفهم	ضابطة	26	7.88	1.071	1.836	50	غير دال
	تجريبية	26	7.31	1.192			
التطبيق	ضابطة	26	5.54	0.948	0.793	50	غير دال
	تجريبية	26	5.77	1.142			
الدرجة الكلية للاختبار	ضابطة	26	18.85	1.994	0.264	50	غير دال
	تجريبية	26	19	2.209			

يتضح من جدول (5) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المستويات الفرعية للاختبار التحصيلي وفي الدرجة الكلية للاختبار في القياس القبلي، حيث جاءت قيم «ت» غير دالة إحصائياً، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في الاختبار التحصيلي.

جدول 6

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في لاختبار التفكير الإبتكارى قبليا

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجة الحرية"df"	مستوى الدلالة
الطلاقة	ضابطة	26	32.58	4.588	0.139	50	غير دال
	تجريبية	26	32.73	3.305			
المرونة	ضابطة	26	4.50	2.214	0.563	50	غير دال
	تجريبية	26	4.85	2.222			
الأصالة	ضابطة	26	4.81	1.625	1.447	50	غير دال
	تجريبية	26	4.12	1.818			
الدرجة الكلية للإختبار	ضابطة	26	41.88	5.638	0.132	50	غير دال
	تجريبية	26	41.69	4.856			

يتضح من جدول (6) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأبعاد الفرعية لاختبار التفكير الابتكاري وفي الدرجة الكلية للاختبار في القياس القبلي، حيث جاءت قيم «ت» غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في اختبار التفكير الابتكاري.

ب– تنفيذ تجربة البحث:

قام الباحث بتطبيق البرنامج الاثرئي على الطلاب الموهوبين ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة.

ما مدى فاعلية برنامج إثرائي في تنمية التحصيل عند الطلاب الموهوبين في الصف الأول المتوسط؟

وللتحقق من صحة الفرض الأول والذي نص على أنه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات غير المرتبطة (المستقلة) لتحديد دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي والدرجة الكلية تمهيداً لتحديد فاعلية برنامج إثرائي في تنمية التحصيل لدى الطلاب الموهوبين بالصف الأول المتوسط بمستوياته المختلفة ويوضح جدول (7) قيم «ت» ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات الاختبار التحصيلي بعدياً.

جدول 7

قيم "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات الاختبار التحصيلي بعدياً

المستويات المعرفية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية "df"	مستوى الدلالة
التذكر	تجريبية	26	8.81	0.981			
	ضابطة	26	6.12	1.243	8,669	50	0.05
	تجريبية	26	12.31	1.192			0.05
الفهم	ضابطة	26	8.96	0.916	11.350	50	
	تجريبية	26	8.85	1.047			
التطبيق	ضابطة	26	5.62	0.852	12.206	50	0.05
الدرجة الكلية للاختبار	تجريبية	26	29.96	2.271			
	ضابطة	26	20.69	1.914	15.915	50	0.05

ويتضح من جدول (7) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المستويات المتضمنة بالاختبار والدرجة الكلية للاختبار؛ حيث جاءت جميع قيم «ت» أكبر من القيمة الجدولية حيث «ت» الجدولية عند مستوى (0.05) ودرجات حرية (50)= 2؛ مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي؛ وهذا يؤكد فعالية المعالجة التجريبية في تنمية التحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلي:

من خلال ما أظهرته النتائج من فاعلية برنامج اثرائي في تنمية التحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية، يمكن أن ترجع هذه الفاعلية إلى:

1. استخدام التدريس بالبرامج الإثرائية تتميز بتوفير عنصر التحفيز وتحقيق الأهداف خلال وقت معقول، كما تزيد من التفاعل الإيجابي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الأول المتوسط، مما أثر بشكل إيجابي في زيادة تحصيلهم.
2. استخدام البرامج الاثرائية يسهم في تيسير الموقف التعليمي وتوضيح المفاهيم وتقريبها لأذهان الطلاب.
3. كما أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق الاختبار التحصيلي على كلا من المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرامج الاثرائية، على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، وذلك في الاختبار التحصيلي ككل ولكل من مستوى الفهم والتطبيق والتذكر ويمكن ارجاع هذا إلى استخدام البرامج الاثرائية وكذلك الأسئلة التي يطرحها المعلم ويوجهها للطلاب وكذلك انهماك الطلاب بالنشاط ومحاولة التفكير بصوت عالي ساعد في زيادة استعابهم وتحصيلهم للمادة العلمية.

النتائج الخاصة باختبار التفكير الابتكاري:

للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على: ما فاعلية برنامج إثرائية في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب الموهوبين في الصف الأول المتوسط؟، وللتحقق من صحة الفرض الثالث الذي نص على أنه:

يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري في اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية.

استخدم الباحث اختبار «ت» للمجموعات غير المترابطة لتحديد دلالة الفروق الفردية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الابتكاري تمهيداً لتحديد فاعلية برنامج اثرائي في تنمية التفكير الابتكاري للطلاب الموهوبين بالصف الأول المتوسط، وجدول (8) يوضح قيمة «ت» ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في أبعاد اختبار التفكير الإبتكارى والدرجة الكلية بعدياً:

جدول 8

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في أبعاد اختبار التفكير الابتكارى والدرجة الكلية بعدياً

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة"ت"	درجة الحرية "df"
الطلاقة	ضابطة	26	7.23	1.632	3.042	50
	تجريبية	26	8.81	2.079		
المرونة	ضابطة	26	8.04	8.24	2.746	50
	تجريبية	26	8.81	1.167		
الأصالة	ضابطة	26	34.92	3.588	4.948	50
	تجريبية	26	39.92	3.698		
الدرجة الكلية للإختبار	ضابطة	26	50.19	4.783	5.437	50
	تجريبية	26	57.54	4.958		

ويتضح من جدول (8) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأبعاد المتضمنة بالاختبار والدرجة الكلية للاختبار؛ حيث جاءت جميع قيم «ت» أكبر من القيمة الجدولية حيث قيمة «ت» الجدولية عند مستوى (0.05) ودرجات حرية (50) =2؛ مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في

اختبار التفكير الإبتكاري؛ مما يؤيد فعالية المعالجة التجريبية وفي تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج التي تم الحصول عليها وتحليلها، يمكن قبول الفرض الثالث من فروض البحث، وهو: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ولاختبار الفرض الرابع والذي نص على الآتي:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار التفكير الابتكاري لصالح التطبيق البعدي.

وقد تم حساب قيمة «ت» ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبتكاري في اللغة العربية بأبعاده والدرجة الكلية كما يوضحها جدول (9) الآتي:

جدول 9

قيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى في إختبار التفكير الابتكاري ككل وفى أبعاده الفرعية وقيمة "η^2" حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية أبعاد التفكير الابتكاري في اللغة العربية والدرجة الكلية

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجة الحرية "df"	قيمة "η^2"	مقدار حجم التأثير
الطلاقة	قبلي	26	32.73	3.305	8.494	25	0.74	كبير
	بعدي	26	39.92	3.698				
المرونة	قبلي	26	4.85	2.222	11.089	25	0.83	كبير
	بعدي	26	8.81	1.167				
الأصالة	قبلي	26	4.12	1.818	8.427	25	0.74	كبير
	بعدي	26	8.81	2.079				
الدرجة الكلية للاختبار	قبلي	26	41،69	4.854	14.343	25	0.89	كبير
	بعدي	26	57.54	4.958				

يتضح من جدول (9) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي والدرجة الكلية للاختبار حيث جاءت جميع قيم «ت» أكبر من القيمة الجدولية حيث «ت» الجدولية عند مستوى (0.05) ودرجات حرية (25) = 2.060 مما يعنى حدوث نمو في التفكير الابتكاري بأبعاده الرئيسة لدى التفكير المجموعة التجريبية وهذا يدل على فعالية المعالجة التجريبية في تنمية التفكير الابتكاري.

ويتضح أيضا من جدول (9) أن قيم «η^2» تراوحت بين (0.74 & 0.89) لأبعاد اختبار التفكير الإبتكاري حيث بلغت قيمتها (0.89) للدرجة الكلية؛ مما يعني أن المعالجة التجريبية تسهم فى التباين الحادث في التحصيل بنسبة 89 % مما يدل على فعالية المعالجة التجريبية في تنمية التفكير الإبتكاري لدى طلاب المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج الخاصة باختبار التفكير الابتكاري:

من خلال ما أظهرته النتائج من فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المجموعة التجريبية بالصف الأول المتوسط يمكن أن ترجع هذه الفاعلية إلى:

1. استخدام البرامج الإثرائية تزيد من التفاعل الإيجابي وتنمي مهارة الابتكار والتفكير الابتكاري عند الطلاب مما يزيد من تفكيرهم الابتكاري.
2. استخدام الأنشطة الإثرائية ساهم بشكل كبير في اثارة ذهن الطلاب وتنمية التفكير الابتكاري لديهم.
3. تنفيذ الأنشطة الإثرائية أتاح جو من الحرية وتبادل الآراء بين طلاب المجموعة التجريبية مما هيأ المناخ لتنمية التفكير الابتكاري في اللغة العربية.
4. طرح الأسئلة التي تتيح للطلاب التفكير والابتكار ساعد في زيادة الدافعية واهتمام التلاميذ وعدم حدوث ملل أو ضعف التركيز أو تشتت ذهني في أثناء تعلمهم لموضوعات اللغة العربية.

ملخص نتائج البحث:

1. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار

التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

2. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.
3. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
4. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين؛ القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري لصالح التطبيق البعدي.

بذلك نجد أن نتائج البحث الحالي قد أجابت على أسئلة البحث التي شكلت في مجملها أهداف البحث، وتمحورت الأسئلة حول التفكير الابتكاري لدى الطلاب الموهوبين، ومدى فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية لدى الطلاب الموهوبين وعبر إجراءات البحث للإجابة عن أسئلته، والتحقق من صحة فروضه، أمكن التوصل للاستنتاجات التالية:

1. وجود أثر إيجابي للبرامج الإثرائية في تنمية التفكير الابتكاري (لطلاب المجموعة التجريبية).
2. وجود أثر إيجابي للبرامج الإثرائية في زيادة التحصيل عند الطلاب الموهوبين.
3. زادت البرامج الإثرائية من حب الطلاب واستمتاعهم باللغة العربية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن أن يوصى الباحث بما يلي:

1. ضرورة الاهتمام بالطلاب الموهوبين من قبل واضعي المناهج بتقديم أنشطة مختلفة وبرامج إثرائية لهم في اللغة العربية، تعمل على تحفيزهم للابتكار.
2. تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة على استخدام وسائل التكنولوجيا والاستراتيجيات الحديثة في تدريس اللغة العربية للطلاب الموهوبين وبخاصة استخدام البرامج الإثرائية.
3. الاهتمام بتنمية الابتكار والقدرات الابتكارية في اللغة العربية لدى الطلاب الموهوبين.
4. إعادة النظر في مناهج ومقررات اللغة العربية المقدمة للطلاب الموهوبين.

بحوث ودراسات مقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن القيام بالبحوث والدراسات الآتية:

1. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على مقرر اللغة العربية في باقي صفوف المرحلة الابتدائية والثانوية.
2. فعالية الأنشطة الإثرائية في فروع العلوم لتنمية مهارات التفكير البصري والحس العلمي لدي تلاميذ المرحلة الثانوية.
3. فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية حل المشكلات والاتجاه نحو اللغة العربية لدى الطلاب.
4. فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية مهارات البحث العلمي الاستقصاء.
5. اجراء دراسة لتطوير محتوى مناهج اللغة العربية بفروعها في ضوء البرامج الإثرائية.

المراجع:

أبو عوف، طلعت محمد محمد. (1997). مدى فاعلية محك تقدير المدرسين في التعرف على الطلاب الموهوبين لغويا. [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية التربية. جامعة سوهاج.

أبو سماحة، كمال. (1992). تربية الموهوبين والتطوير التربوي، دار الفرقان.

أحمد، هالة إبراهيم والشيخ، فضل المولى. (2014). أساليب التعليم المفضلة لدى طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي وعلاقتها بالنوع والتحصيل والتخصص الأكاديمي وفقا لنموذج كولب، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الوادي، 2(3)، 13-38.

جروان، فتحي. (2008). أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جراون، فتحي عبد الرحمن. (2012). الموهبة والتفوق والإبداع، الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). الابداع مفهومه معاييره نظرياته- قياسه تدريبه مراحل العملية الإبداعية. دار الفكر للطباعة والنشر.

حسين، عايدة فاروق. (2013). مناهج غير العاديين وأسس بنائها. دار النشر الدولي.

حسن، سعيد صديق. (2014). فاعلية نموذج بايبي البنائي

المدعم بأنشطة إثرائية في تحصيل مادة العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدي التلاميذ الموهوبين علمياً في الصف الثاني الإعدادي، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب، 3(1)، 3-3.

خالد، زينب أحمد عبد الغني. (2021). الموهوبين والفائقون والتحديات المستقبلية كثرة بشرية لنهضة المجتمع وتطويره والمشاركة الحقيقية في تنمية وتطوير المجتمع في ضوء معايير ومؤشرات الجودة، *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 171.

خير الله، سيد. (1975). اختبار القدرة على التفكير الابتكاري بحوث نفسية وتربوية. دار النهضة العربية

الدباغ، ثائر فاضل عبد علي. (2008). دراسة مقارنة في التحصيل الدراسي والتوافق النفسي والجنس بين ذوي التفكير الابداعي العالي والواطئ لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة بغداد، [رسالة ماجستير غير منشورة] في علم النفس التربوي جامعة بغداد، كلية الآداب.

الدلامي، مهنا عبد الله. (2015). أثر برامج اثرائية في أداء الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة بغداد،229-257.

روبرت سوارت. (2003). تدريس التفكير الناقد في محتوى التعليم، قراءات في تعليم التفكير والمنهج. ترجمة (جابر عبد الحميد). دار النهضة العربية.

زيتون عايش محمود. (2008). أساليب تدريس العلوم، (ط6). دار الشروق للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الرحمن سيد وأحمد، صفاء غازي. (2001). المتفوقون عقلياً خصائصهم، واكتشافهم، وتربيتهم، ومشكلاته. مكتبة زهراء الشرق.

سليمان، علي السيد. (1990). مقدمة في البرامج التربوية للموهوبين والمتفوقين عقليا. مكتبة الصفحات الذهبية.

السعيد، هلا. (2011). الدمج بين جدية التطبيق والواقع. مكتبة الانجلو المصرية.

شقير، زينب محمود. (1999). رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين.

السرور، ناديا هايل. (2002). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. (ط3). دار الفكر للطباعة والنشر.

الشربيني، زكريا وصادق، يسرية. (2002). أطفالنا عند القمة الموهبة التفوق العقلي الإبداع. دار الفكر العربي.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد. (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. مكتبة الأنجلو المصرية.

الأشول، عادل عز الدين. (1997). الخصائص الشخصية للطفل الموهوب، المؤتمر العالمي للموهوبين. الموهوب تنميته واكتشافه ورعايته.

الطنطاوي، رمضان عبد الحميد. (2006). الموهوبين وأساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، رضا أحمد يوسف. (2020). برنامج اثرائي مقترح قائم على الدلالات النحوية لتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية* – جامعة المنصورة، (110) - 785 ابريل.

عبد الفتاح، إسماعيل. (2008). الابتكار وتنميته لدى الأطفال. مكتبة الدار العربية للكتاب.

عبيد، ماجدة السيد. (2004)، تربية الموهوبين والمتفوقين. دار الصفا للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب. (2009). تنمية التفكير. (ط2). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القريطي، عبد المطلب أمين. (2014). الموهوبون والمتفوقون- خصائصهم- اكتشافهم- رعايتهم. عالم الكتب.

القمش، مصطفى نوري. (2011). مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الكناني، ممدوح عبد المنعم. (2012). الإحصاء النفسي والتربوي. دار المسيرة.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين: (2002)، المؤتمر العلمي العربي لرعاية الموهوبين والمتفوقين. (ملخصات أوراق العمل)، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

الناشف، هدى محمود. (2003). تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة. دار الكتاب الحديث.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (2010). الذكاءات المتعددة (نافذة على الموهبة والتفوق والإبداع). المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

Ahmed, Hala Ibrahim, and Al-Sheikh, Fadl Al-Mawla (2014). «Preferred Teaching Methods among Bachelor Students in Elementary Education at the University of Khartoum in the Educational Design Course and its Relationship with

Boston: Pearson Education.

Fleming, N. (2011). After-school program offers enrichment to at-risk pupils. Education Week, 30(23), 1011-.

Khaled, Zeinab Ahmed Abdulghani (2021). «The Gifted, the Talented, and the Future Challenges as Human Capital for Societal Renaissance and Development, and Genuine Participation in the Community Development in Light of Quality Standards and Indicators. Journal of Educational Mathematics, Egyptian Association for Educational Mathematics, Vol. 24, No. 2, pp. 158.

Hassan, Saeed Sadek (2014). «The Effectiveness of the Constructivist BSCS Model Supported by Enrichment Activities in Achieving Scientific Knowledge and Developing Beyond Knowledge Skills for Scientifically Gifted Students in the Second Preparatory Grade. *International Journal of Specialized Education,* International Group for Consultations and Training, Volume 3, Issue 1, pp. 330-.

Guskey, T. R. (2010). Lessons of mastery learning. Educational leadership, 68(2), 5257-.

Mohamed, H. A. K. (2020). The effectiveness of an enrichment program in developing innovative and critical thinking in a sample of gifted students in the basic education stag. (In Arabic): Part Two. (Doctoral dissertation). Helwan University, Faculty of Arts, Department of Psychology.

Maker, C.J., & Nielson, A.B. (1995). Curriculum development and teaching strategies for gifted learners, 2nde ed, Austin,TX: Pro-Ed.

Osborn J. (2014). Gifted children: Are Their Gifts Being Identified, Encourage, or Gender, Achievement, and Academic Specialization According to Kolb›s Model. Journal of Social Studies and Research, Al Wadi University, 2(3), 1338-.

Aldulaimi, Muhanna Abdullah (2015). «The Impact of Enrichment Programs on the Performance of Gifted Students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Research*, University of Baghdad.

Batran, M. M. S. Z. (2021). The effectiveness of an enrichment program in developing scientific and mathematical concepts and its impact on thinking in gifted kindergarten children. (In Arabic). (Doctoral dissertation). Beni Suef University, College of Early Childhood, Department of Psychological Sciences.

Callahan, C. M. (2004). Asking the Right Questions: The Central Issue in Evaluating Programs for the Gifted and Talented. In C. M. Callahan (Ed.), Essential readings in gifted education. Program Evaluation in Gifted Education (p. 1–11). Corwin Press

Cannon, J. G., Broyles, T. W., Anderson, R. G. & Seibel, G. A. (2009). Summer Enrichment Program: Providing agricultural literacy and career exploration to gifted and talented students. *Journal of Agricultural Education*, 50(2), 26–37.

Colangelo, N. & Davis, G. (2011). The reference in the education of the gifted. (Translator: Abu Jadu, S. & Abu Jadu, M). Riyadh: King Abdulaziz and his Companions Foundation for Giftedness and Creativity.

Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2004). Education of the gifted and talented (5th ed.).

Ignored? Retrieved,2016, from http:// www.aboutoyrkids.org/articles/.

Vera, C. & Hana, C. (2003). Developing of Logical Thinking in Science Subjects teaching. *Journal of Baltic Science Education.* 2(4), 12- 20.

Renzulli, J. (2004) . Apractical system for Identifying gifted and talented students.

Sumalee ,C,(2012). The Learner ‹s creative thinking Learning innovation to encourage human thinking. Eur. J. Soc. Sci. 28, 213- 218.

R. Keith Sawyer, Vera John-Steiner, Seana Moran, Robert J Sternberg, David Henry Feldman, *Jeanne Nakamura, and Mihaly Csikszentmihalyi*,(2003) Creativity and Development, Counterpoints: Cognition, Memory, and Language, Oxford University Press.

Lauver, S. (2012). Supporting student success through after-school and expanded learning programs. District Administration, 48(3), 4043-

مساهمة الاستشعار عن بعد في دراسة أثر تطور شبكة الطرق على تشكل الجزر الحرارية في مدينة عنيزة

The Impact of the Road Network Development on Forming Heat Islands in Unayzah Using Remote Sensing Techniques

د. هيفاء علي الخشيبان

أستاذ جغرافية النقل المساعد، قسم الجغرافيا، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم

ORCID:0000-0002-9070-361X

Dr. Haifa Ali Alkhushiban

Assistant Professor of Transportation Geography, Department of Geography, College of Languages and Human Sciences, Qassim Universityy

(قدم للنشر 2024/01/25، وقبل في 2024/03/01)

المستخلص

تُعنَى الدِّراسة باستخدام تقنيات الاستشعار عن بُعد لقياس درجة حرارة السطح (LST)، والجُزُر الحراريَّة (UHI) لشهر يوليو في مدينة عنيزة وعلاقتها بتطوُّر شبكة الطرق البريَّة للأعوام (2000، 2013، 2023)، باستخدام المرئيَّات الفضائيَّة لاندسات 5 و8 و9، وبيانات Open Street Map، وإنتاج خرائط التوزيع الزماني والمكاني لشبكة الطرق، وحرارة السطح، والجُزُر الحراريَّة بالمدينة، باستخدام ARCGIS، وتشتمل أهداف الدراسة على تحديد اتجاه نمو وتطوُّر شبكة الطرق البريَّة، وعلاقتها بتشكُّل الجُزُر الحراريَّة. وقد خَلَصَت الدراسة إلى النتائج الآتية: نموّ شبكة الطرق بمعدَّل (67 %) للفترة 2000-2013، و(36 %) للفترة 2013-2023، باتِّجاه الشمال الغربي، والغرب، والجنوب الغربي، نتج عن ذلك ارتفاع درجة حرارة سطح الأرض بمعدَّل (11°م) من عام 2000 حتى عام 2023، وظهور قِمَم الجُزُر الحراريَّة التي تتراوح بين (31-34°م)، بشكلٍ غير مسبوقٍ خلال السنوات الأخيرة، خاصةً في اتِّجاه الشمال الغربي، كما أظهرَت النتائج تفاوتًا ملحوظًا في متوسِّط شِدَّة الجزيرة الحراريَّة على الطرق من سنةٍ إلى أُخرى، حيث ارتفع متوسِّط شِدَّة الجُزُر الحراريَّة حول الطرق من (21.6°م) عام 2000 إلى (28.4°م) عام 2023، وفي ضوء ذلك، أوصت الدِّراسة بالآتي: الاهتمام بتشجير أرصفة الطرق والجُزُر الوسطيَّة، التحوُّل إلى النقل العام واستبدال المواد الإسفلتية بالأسفلت الأبيض، الاستفادة من تقنيات الاستشعار عن بُعد في رَصْد وتقييم أثر استخدامات الأرض على البيئة.

الكلمات المفتاحية: الجزر الحرارية، شبكة الطرق، مدينة عنيزة، استشعار عن بعد، لاندسات.

Abstract

The current study is concerned with using remote sensing techniques to measure the Land Surface Temperature (LST) and Heat Islands (UHI) in July at Unayzah and their relationship to the development of the land road network for the years (2000, 2013, and 2023), using satellite visuals Landsat 5, 8, and 9, and Open Street Map data, and producing maps of the temporal and spatial distribution of the road network, surface temperature, and heat islands in the city, using (ARCGIS). The objectives of the study include determining the direction of growth and development of the land road network, and its relationship to the formation of heat islands. The most Prominent Findings of the Study: The road network grew at a rate of (67%) for the period 2000-2013, and (36%) for the period 2013-2023, towards the northwest, west, and southwest. This resulted in an increase of the land surface temperature at a rate of (11 °C) since 2000 until 2023, and the appearance of heat island peaks, ranging between (31 - 34 °C), in an unprecedented manner during recent years, especially in the northwest direction. The findings also reveals a noticeable variation in the average intensity of the heat island on the roads from one year to another, as the average intensity of the heat island around the roads increased from (21.6°C) in 2000 to (28.4°C) in 2023.Recommendations of the Study: Interest in planting road sidewalks and central islands, switching to public transportation and replacing asphalt materials with white asphalt, and utilizing remote sensing techniques to monitor and evaluate the impact of land uses on the environment.

Keywords: UHI, road network, Unayzah city, Remote Sensing, Landsat.

المقدمة:

تشهد دول العالم تطوُّرًا وتزايدًا ملحوظًا في درجات الحرارة، وفقًا لما أشارت إليه المنظَّمة الدولية للأرصاد الجوية؛ إذ يُعَدّ عام 2023 العام الأدفأ، ويُعزَى ذلك بشكلٍ واضحٍ إلى مساهمة الغازات المتزايدة في رَفْع درجة الحرارة والاحتباس الحراري، فقد سجَّلت غازات الاحتباس الحراري في الغلاف الجوي عام 2023 رقمًا قياسيًّا جديدًا في درجات الحرارة عن الأعوام الماضية (المنظمة الدولية للأرصاد الجوية، 2023)، كما تشهد المدن الحضريَّة الكُبرى تَجمُّع أعدادٍ هائلةٍ من السكَّان، وانتشار الأنشطة البشرية المتعدِّدة، وتَنوُّع استخدامات الأرض، بما فيها من مناطق سكنية، وشبكات نقْل، وخدمات تعليمية وصناعية وتجارية، تُسهم –بلا شكٍّ– في إحداث تغيُّرات مناخيَّة بالمدن الكُبرى، مقارنةً بما يحيط بها، بل تُعَدُّ من أهمّ عوامل تغيُّر المناخ، خاصةً درجة الحرارة (Yang & Liu, 2006)، فعمليات إزالة الغطاء النباتي، وإحلال المواد المصنَّعة كالأسمنت والخرسانة والأسفلت، وتلوُّث الهواء في المدن؛ أسهمت في رَفْع درجة حرارة المدن، بسبب حدوث تغيُّرات في الخصائص الفيزيائية للسطح (الألبيدو، السعَة الحرارية، ناقليَّة الحرارة، الرطوبة)؛ مما يؤدِّي إلى تغيُّرات في التدفُّقات الإشعاعيَّة على السطح، وإلى الهواء القريب الملامِس لهذا السطح (المحمد والدخيل، 2013). وينتج عن ذلك تشكُّل ما يُسمَّى بالجُزُر الحراريَّة فوق المدن الحضرية Urban Heat Island، والتي تُسهم في وجود تغيُّرات ومشكلات بيئية داخل نطاق المدن؛ حيث تعمل درجات حرارة سطح الأرض المرتفعة على تَدهوُر ظروف الراحة الحرارية، بالإضافة إلى تكثيف مشكلات الطاقة في المدن (Santamouris, 2014).

ويأتي الامتداد العمراني وما يتبعه من توسُّع بالطرق المرصوفة في مقدِّمة الأنشطة البشرية التي تشهدها المدن، كما يُعدُّ الرَّصْف الأسفلتي أكثر أنواع الرَّصْف شيوعًا في العالم؛ لما له من مميِّزات، كسهولة التنفيذ، وإعادة التأهيل، والصيانة، وسلامة المركبات، إلَّا أنه أحد الأسباب الرئيسة في تخزين درجة الحرارة أثناء النهار، وإعادة انبعاثها إلى الغلاف الجوِّي، فمعدَّل امتصاص الأشعة تحت الحمراء من قِبَل الغلاف الجوِّي السُّفْلي فوق الطريق الأسفلتي أكبر بمقدار (60) وات للمتر المربَّع من ذلك، فوق أسْطُح التربة أو الرصيف الخرساني (Asaeda et al, 1996)؛ فالتوصيل الحراري يُمثِّل إحدى الخصائص المهمَّة للطرق الأسفلتية؛ نظرًا لأن الرصيف الأسفلتي يمكن أن يكون له تَبادُل حراري، من خلال الإشعاع، والحمل الحراري، والتوصيل (Shamsaei, et al, 2022)، كما تُظهر بعض الدراسات أن درجة الحرارة على الطريق الأسفلتي يمكن أن تقترب من 65°م؛ وهذا يعني أنه يمكن الحصول على 160 كيلووات/ ساعة من الطاقة خلال 8 ساعات من طريق يبلغ طوله كيلومترًا واحدًا وعرضه 10 أمتار (Jiang et al, 2017).

تعتمد العديد من الدراسات المهتمة بالتغيُّرات المناخية وعلاقتها بالعمليات الهيدرولوجية والزراعية واستخدامات الأرض والغطاء النباتي على حساب (LST) باعتباره عاملًا مؤثرًا على كثيرٍ من النواحي البيئيَّة، وقد جاءت هذه الدِّراسة من أجل البحث في التغيُّرات الزمانية لدرجات حرارة سطح الأرض في مدينة عنيزة، وتتبُّع نمو شبكة الطُّرق البريَّة، وإبراز علاقتها كأحد استخدامات الأرض بتشكُّل الجزر الحرارية في المدينة، وذلك من خلال قياس درجة حرارة سَطْح الأرض (LST) والجُزُر الحراريَّة (UHI) للفترة (2000-2023) بالاعتماد على المرئيات الفضائية للقمر الصناعي Landsat؛ حيث أثبتت بعض الدراسات التي أُجريت على الجزر الحرارية الحضرية في فترة السبعينيَّات والثمانينيَّات والتي اعتمدت على الصور الفضائية المنخفضة الدقة –إمكانيَّة استخدام صور الأقمار الصناعية في تحديد وتحليل الجزر الحرارية (Pongracz et al, 2006).

المشكلة:

تُعَدُّ دراسة أسباب التغيُّر المناخي المتنوِّعة من الدراسات الحديثة سواء على المستوى العالمي أو المحلي، كما يُعَدّ النمو العمراني وبخاصة شبكة الطرق الأسمنتيَّة أحدَ هذه الأسباب وأكثرَها أهميةً في التأثير على درجة حرارة سَطْح الأرض ومن المواضيع الجغرافية المهمَّة التي تهتمُّ بها الدولة في الوقت الحاضر؛ للوقوف على الآثار المناخية الناجمة عنها، وطَرْح الحلول المناسبة لتحقيق التنمية المستدامة وجودة الحياة للسكان ومُرْتادِي الطرق. كما يتسم التوسُّع العمراني –وخاصةً الشبكة الطرقيَّة في المملكة العربية السعودية– بالنموّ والتطوُّر السريع، سواء على مستوى المدن الكبرى أو المحافظات، وبالرغم من الجانب الإيجابي لهذا التطوُّر فإنَّ من سلبياته نمو الكتلة الخرسانية والطُّرق الأسفلتيَّة على حساب المناطق الخضراء؛ مما ينتج عنه تراجُعٌ مستمرٌّ في مساحة الأراضي الخضراء وتذبذُب درجات الحرارة وعدم استقرارها، وتأتي مدينة عنيزة وبقيَّة مدن منطقة القصيم بمثابة سلَّة غذاء المملكة العربية السعودية، وإحدى أهمّ المناطق الزراعية التي تسعى الدراسة الحاليَّة للكشف عن أهمّ الآثار البيئية والمناخية الناجمة عن توسُّع شبكة الطرق البريَّة فيها، وذلك باستخدام تقنيات الاستشعار عن بُعد. ويمكن صياغة مشكلة الدِّراسة بالتَّساؤُلات الآتية:

1. ما مقدار واتجاه نموّ شبكة الطرق في مدينة عنيزة؟
2. ما مقدار مُتوسِّط درجات حرارة سَطْح الأرض في المدينة خلال الفترة الزمنيَّة 2000–2023؟
3. ما مقدار تَشكُّل الجُزُر الحراريَّة في مدينة عنيزة خلال سنوات الدِّراسة؟
4. ما مدى العلاقة بين تَشكُّل الجُزُر الحراريَّة ونموّ شبكة الطُّرق البريَّة في المدينة؟

منطقة الدراسة:

تتوسَّط مدينة عنيزة منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، وتقع جنوب وادي الرمَّة بين خطَّيْ طول 38َ 43ْ، 18َ 44ْ شرقًا،

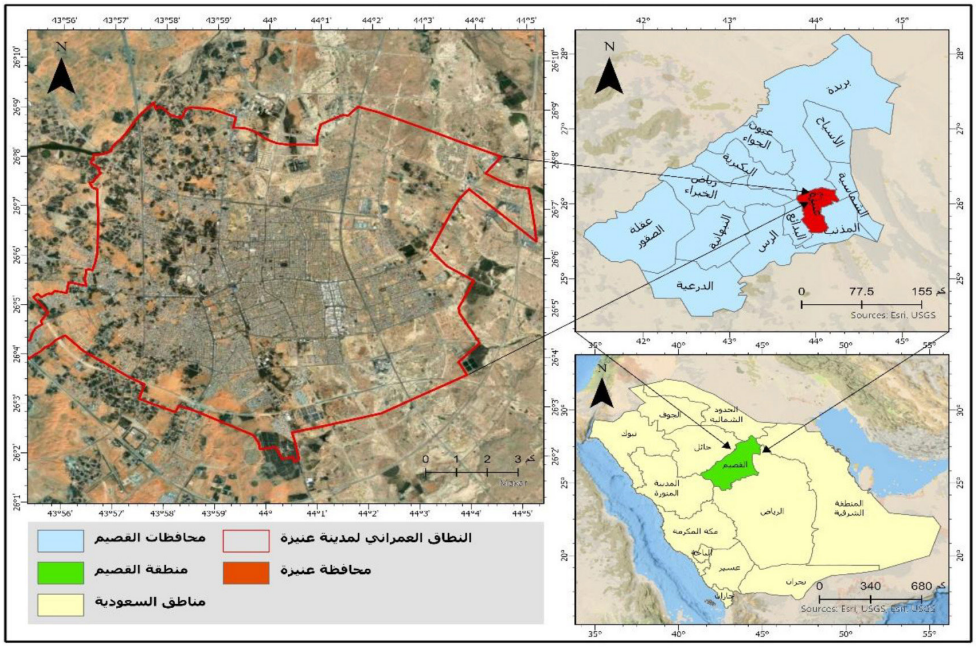
ودائرتيّ عرض 46َ 25ْ، 13َ 26ْ شمالًا، وتُعدُّ طريقًا قديمًا لقوافل الحجاج والمعتمرين، ومدينة تجارية وصناعية وزراعية، كما أنها تُمثِّل النقطة التي تصل بين محافظات المنطقة؛ لموقعها المتوسط بين بقيَّة المحافظات (القاضي، 1407) شكل رقم (1)، كما تشهد مدينة عنيزة –كبقيَّة مدُن المملكة العربية السعودية– امتدادًا حضريًّا، ونموًّا عمرانيًّا، وتطوُّرًا ملحوظًا، في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية، فقد زاد عدد السكان من (163.729) نسمة عام 2010م إلى (184.644) نسمة عام 2022م (الهيئة العامة للإحصاء، 2022)؛ مما يقتضي توفير العديد من الخدمات كمدِّ شبكة من طُرق النقل البري الإسفلتية، ذات النسبة العالية في امتصاص الإشعاع الشمسي، وانعكاساته على النسيج العمراني، والتي قد تنتج عنها آثارٌ بيئيَّة مُباشِرة وغير مُباشِرة؛ كتلوُّث الهواء والماء، وزيادة استخدام السيارات، وموارد الطاقة، وانبعاث الغازات الدفيئة، فضلًا عن تأثير الجُزُر الحراريَّة.

ونظرًا لأهميَّة مدينة عنيزة كأحد أهمِّ المدن الزراعية في المملكة العربية السعوديَّة، التي ازداد بها معدَّل التحضُّر والعمران على حساب الأراضي الزراعية؛ جاءت هذه الدِّراسة لتحديد دور نموّ شبكة الطرق البرية في المدينة في التأثير على درجة حرارة سَطْح الأرض وتَشكُّل الجُزُر الحراريَّة، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد الاتجاه العام لتطوُّر شبكة الطُّرق البريَّة في مدينة عنيزة، باستخدام تقنيات الاسْتِشْعار عن بُعْد.
2. حساب درجات حرارة سطح الأرض والجُزُر الحراريَّة في مدينة عنيزة باستخدام تقنيات الاسْتشعار عن بُعْد، والكشف عن تبايُنها الزماني والمكاني.
3. تحديد العلاقة بين تطوُّر شبكة الطرق وتشكُّل الجُزُر الحراريَّة في المدينة.

شكل 1

موقع منطقة الدراسة



ملاحظة. المصدر من إعداد الباحث استنادًا إلى الهيئة العامة للمساحة الجيولوجية،2017 وأمانة منطقة القصيم، 2024.

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات المحلية:

اعتمدت الحبيب (2007)، في دراستها: «الجزيرة الحرارية في مدينة الدمام باستخدام تقنية الاسْتشعار عن بُعْد»، على بيانات العمل الميداني، ومقارنتها ببيانات الصور الرقمية للقمر الصناعي لاندسات 5 والمستشعر TM، بَعد تحويلها – وفقًا لنماذج وكالة ناسا للعلوم الفضائية – إلى درجة حرارة مئوية ومُطْلَقة، وقد توصَّلت الدراسة إلى أن نمَط الجُزُر الحراريَّة، يختلف تبعًا لاستخدام الأرض، وأن التخطيط الجيِّد للأحْياء ووجود الحدائق، له أثر إيجابي على درجات الحرارة، بعكس المناطق الصناعية في المدينة، التي تُعدُّ بؤرةً تتركَّز فيها الجُزُر الحارَّة، وأوصت الدراسة بضرورة التشجير والتخطيط الجيِّد للأحْياء، وإعْمار مناطق الصحارِي، مع عدم المساس بأراضي الواحات.

كما أشار (Aina et al, 2017) في دراستهم Spatiotemporal Variations in the Impacts of Urban Land Use Types on Urban Heat Island

Effects: The Case of Riyadh, Saudi Arabia إلى دور التحضر واستخدامات الأرض والغطاء النباتي في التأثير على درجة حرارة سطح الأرض LST خاصة في البيئات الصحراوية وقد استخدم الباحثين صور لاندسات المتعددة لمدينة الرياض خلال الأعوام 1985 ، 1995، 2002 لمختلف أنواع استخدام الأرض، وقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاه لارتفاع درجات الحرارة في جميع أنواع استخدامات الأرض في منطقة الدراسة والذي ممكن أن يعود إلى التغيرات المناخي، كما اشارت الدراسة إلى أن المناطق الصناعية تتمتع بأعلى درجات حرارة مقارنة بمناطق الغطاء النباتي التي تمثل أدناه، كما اوصت الدراسة بضرورة اتخاذ التدابير اللازمة للتخفيف من درجات الحرارة في المدينة وإجراء المزيد من الدراسات لاستخلاص LST بدلا من استخدام السطوع عند القمر الصناعي، والاستفادة من البيانات السكانية لتحليل مدى تعرض السكان لدرجات الحرارة المرتفعة.

أيضًا توصَّلت العاجزة (2018)، في دراستها: «أثر التوسُّع العمراني على متوسطات درجات الحرارة في شمال مدينة الرياض» باسْتخدام تقنيات الاسْتِشْعار عن بُعْد»، من خلال استخدام برنامج (ERDAS، ARCMAP)، وكذلك استخدام مرئيَّات لاندسات (4و5) للأعوام 1985 و 2000 ومرئية لاندسات (8) لعام 2016، وأن أحياء شمال مدينة الرياض، شهدت توسُّعًا عمرانيًّا ملحوظًا في عام 1985، بنسبة تغيُّر (3.3 %)، بينما في عام 2016وصلت إلى (16.6 %)، كما أن متوسط درجة حرارة الهواء في شهر إبريل الأقل حرارة في عام 1985حيث بلغت (13.4°)، بينما في عام 2000 بلغت (14.9°م)، وفي عام 2016 بلغت (15.5°م)، أيْ أن متوسط درجة الحرارة لشهر إبريل كانت الأعْلَى في عام 2016، كما توصَّلت الدراسة إلى أن العلاقة بين النموِّ العمراني وارتفاع درجة حرارة السطح، هي علاقة ارتباط طرديَّة متوسطة.

كما اتبع ال سالم (2021) في دراسة «مراقبة تغير الجزر الحرارية بمدينة ينبع غرب المملكة باستخدام تقنية الاستشعار عن بعد: دراسة في الجغرافيا المناخية» منهج التحليل المكاني للمرئيات الفضائية الخاصة بالقمر الصناعي لاندسات، من خلال معالجة المرئيات لاشتقاق طبقات الإشعاع الطيفي، ومن ثم استخلاص درجات الحرارة، وهدفت الدراسة إلى تحديد مناطق تركز الجزر الحرارية وتطورها الزمني في مدينة ينبع، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع متوسط درجات الحرارة من 31.75 °م عام 2001، إلى 35.24 °م عام 2019، وزادت مساحة الجزر الحرارية أعلى من 35°م من 0.72 كم2، بنسبة 0.22 % من إجمالي مساحة المدينة عام 2001، إلى 11.23 كم2، بنسبة 3.43 % من إجمالي مساحة المدينة عام 2010، إلى 198.6 كم2 بنسبة 60.63 % من إجمالي مساحة المدينة عام 2019، وارجع الباحث سبب هذا التطور في توسع مساحة الجزر الحرارية في المدينة إلى النمو الحضري وتطور استعمالات الأرض، التي تؤثر على الإشعاع الطيفي ودرجة الحرارة المستخلصة من صور الأقمار الصناعية.

ثانياً: الدراسات الإقليمية

اعتمد المحمد والدخيل (2013)، في دراستهما: «التغيُّرات الزمانية والمكانية للجُزُر الحراريَّة في مدينة دمشق»، على بيانات القمر الصناعي Terra/MODIS لاستخلاص درجة الحرارية الحضرية السطحية (لمدَّة ثمانية أيام متتالية، وبقدرة تفسير مكانية (1) كم، صيفًا وشتاءً لعام 2010 ، لفترة النهار 11:59 والليل 23:59)، وذلك لدراسة ظاهرة الجزيرة الحرارية، وأظْهرت النتائج أن الجزء الشرقي من المدينة، يُعدُّ بؤْرةً حراريةً في كافَّة فصول السنة، وذلك بسبب كثافة السكان، العمران، الطرق، وسائل النقل، الطاقة، وقدرتها على الخزْن الحراري العالي، في حين تَبقَى المناطق الخضراء الواقعة في الجنوب الشرقي من مدينة دمشق (الغوطة الشرقية)، من أبْرد المناطق الحضرية، وقد أوصت الدراسة بحاجة شرق مدينة دمشق إلى إقامة أحْزمة خضراء؛ للتخفيف من ارْتفاع درجات الحرارة فيها.

وأشار الجشعي (2018)، في دراسته: «التحليل المكاني للجُزُر الحراريَّة في مدينة النجف باستخدام التقنيات الجغرافية»، إلى ارتفاع درجة الحرارة لشهر اغسطس في سنة 2017 في مدينة النجف، حسب استعمالات الأرض، ومن خلال نتائج المرئيَّات الفضائية مقارنةً مع شهر اغسطس في سنة 1987 ، وسُجِّلت أعْلَى قِيَم لدرجة الحرارة في اسْتعمالات الأرض الخاصة بالنقْل، كما ظهر من تحليل نتائج المرئيَّات الفضائية لشهر شباط؛ أن للغطاء النباتي أهمية في التعديل من التطرُّف الحراري، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالزراعة ضِمْن اسْتعمالات الأرض بالنقل والصناعة، وضرورة عدم التجاوز على المسطَّحات الخضراء عند تصميم المدن.

وكان الهدف الرئيس لدراسة (Elmarakby., et al, 2020) «Spatial Morphology and Urban Heat Island: Comparative Case Studies»، هو دراسة التباين في درجة حرارة سطْح الأرض (LST)، للمناطق الأربع: (القاهرة الفاطمية، وسط البلد، مدينة نصر، مدينة الشروق)، من خلال استخدام تقنيات الاسْتِشْعار عن بُعْد، وأشارت النتائج إلى وجود تباين جغرافي في شِدَّة UHI، حيث تُعدُّ مدينة نصر هي المنطقة التي تعاني منها بقوة، مقارنةً بالمدن الأخرى بنسبة (30.3 %)، بسبب وجود الأراضي غير المستغَلَّة، والمناطق العسكرية والصناعية، تليها مدينة الشروق بنسبة (28.4 %)، بسبب وجود العديد من المناطق تحت الإنشاء، ثمَّ القاهرة الفاطمية بنسبة (26.3%)، في حين أن وسط المدينة هي المنطقة الأقل معاناة من UHI، بنسبة (23 %)، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتخطيط الحضري للمدن، وتتبُّع ظاهرة الجزيرة الحرارية مكانيًّا وزمانيًّا.

سلط (Patel, et al, 2024) في دراستهم Land surface temperature responses to land use dynamics in

urban areas of Doha, Qatar الضوء على أثر استخدامات الأرض في التأثير على LST لمدة 23 عاماً في مدينة الدوحة، قطر. وذلك باستخدام المرئيات الفضائية للقمر الصناعي Landsat وتوصلت الدراسة إلى استمرار توسع المناطق المبنية في المدينة حيث زادت نسبة النطاق العمراني من 46.86 % عام 2013 إلى 71.23 % عام 2022، وأشارت الدراسة إلى ارتفاع درجة حرارة الهواء في الصيف من 38.8°م عام 2000 إلى 45°م عام 2023، وبلغت أقصى درجة حرارة سطحية LST لعام 2000 حوالي 34°م و51°م عام 2023 حيث بلغ متوسط تغير درجة حرارة سطح الأرض LST حوالي 7.6°م خلال الفترة 2000–2023، وارجع الباحثين سبب ارتفاع درجات الحرارة الى توسع النطاق العمراني وطول ساعات النهار ووقوع المدينة في النطاق الصحراوي الجاف.

ثالثاً: الدراسات العالمية

وجد (Ikechukwu 2015)، في دراسته «The Effects of Road and Other Pavement Materials on Urban Heat Island (A Case Study of Port Harcourt City)»، أن الحرارة المعَاد إشعاعها بواسطة الهياكل الحضريَّة، ومواد الطرق، ومواد الرصْف (الأسفلت)، والخرسانة، والنباتات، والأرض؛ تؤدِّي دورًا مهمًّا للغاية في التأثير على الجُزُر الحرارية(UHI) ، حيث إن هذه المواد لها تأثير على زيادة الجزيرة الحرارية الحضرية في مدينة بورت هاركورت، وقد كان للأسفلت الأثر الأكبر في زيادة الجزيرة الحرارية الحضرية، بارتفاع أربع درجات في درجة الحرارة، تليها الخرسانة بارتفاع ثلاث درجات، والأرض (الأرض العادية) بارتفاع درجتين، وأخيرًا الغطاء النباتي (العُشْب) بارتفاع درجة حرارة واحدة، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة أو إعادة تصميم المخطَّط الرئيسي لمدينة بورت هاركورت بالكامل؛ لتوفير المزيد من المناطق الخضراء، بدلًا من الأرْصفة والمناطق الخرسانية؛ لتقليل آثار الجُزُر الحرارية، وتحسين الظروف المعيشيَّة للسكان في مدينة بورت هاركورت.

كما أشارت دراسة « Rahman, et al., 2022) Impact of Urbanization on Urban Heat Island Intensity in Major Districts of Bangladesh Using Remote Sensing and Geo-Spatial Tools »، إلى أن التطوُّر الحضري يرتبط ارتباطًا وثيقًا، بتغيُّرات الغطاء الأرضي لاسْتخدام الأراضي، والتي تؤثِّر في درجة حرارة سطح الأرض (LST)، وكثافة الجُزُر الحرارية الحضري (UHI)، وقد استهدفت الدراسة تحديد التغيُّرات الزمانية والمكانية لكثافة الجُزُر الحرارية UHI فترة الشتاء، بين عامي 2000 - 2019، باسْتخدام تقنيات الاسْتِشْعار عن بُعْد، واستخدمت لهذا الغرض صور لاندسات (8)، ولاندسات (5)، وأظهرت نتائج الدراسة أن تشكُّل الجُزُر الحراريَّة في المقاطعات الرئيسة في بنجلادش في اتجاهٍ متصاعدٍ، ما عدا مقاطعتي راجشاهي ورانغبور، بينما المناطق الكبيرة لديها ارتفاع في درجة الحرارة أكبر من المناطق الصغيرة، حيث لاحظ الباحثون كثافة عالية من الجزر الحرارية UHI ، تبلغ أكثر من (10) درجاتٍ مئوية في مدينة ميمنسينغ، وأكثر من (9) درجاتٍ مئوية في شاتوغرام، بينما باريسال (8) درجات مئوية، مقارنةً بالمناطق الأخرى، بسبب الكثافة السكانية، والتحضُّر غير المخطَّط له، كما حدَّد الباحثون مناطق LST (النقاط الساخنة) الأعْلَى في جميع المناطق، التي سيتمُّ زيادتها مع التوسُّع الحضري، وأوصت الدراسة بضرورة وضْع استراتيجيات للحدِّ من تشكُّل الجُزُر الحرارية، خاصةً في المناطق ذات الكثافة السكانية العالية، والحدِّ كذلك من الآثار المحتمَلة على تغيُّر المناخ الإقليمي.

وفي السياق ذاته، استخدم (Thu Tran, & Yang, 2023) في دراستهما: «Using Thermal Remote Sensing to Quantify Impact of Traffic on Urban Heat Islands during COVID»، نموذج الانْحدار المتعدِّد، بالاعتماد على بيانات الاسْتِشْعار عن بُعْد، لعامي (2019 و 2020)، خلال فترة الإغلاق COVED-19، على اعتبار أن فترة الإغلاق بمثابة متغيِّر لتقييم أثر كثافة الحركة المرورية، على تشكُّل الجُزُر الحرارية في سِتِّ مقاطعات، وهي: (مقاطعة سان فرانسسكو، مقاطعة سانتا كلارا، مقاطعة سان ماتيو، مقاطعة مارين، مقاطعة كونترا كوستا، مقاطعة الأميدا)، وتشير نتائج التحليل إلى أن انخفاض حجْم حركة المرور في المناطق الحضرية، يمكن أن يقلِّل بشكلٍ كبيرٍ من شِدَّة الجُزُر الحرارية، حيث إنه خلال فترة إغلاق حركة المرور بسبب COVED-19؛ انخفضت شِدَّة الجزيرة الحرارية (1.52°م، 2.5°م)، خلال فترة النهار والظهيرة، حيث تُزيد الحركة المرورية من انبعاث الغازات المسبِّبة للاحتباس الحراري، كالكربون والغازات الدفيئة، كما أن هناك تباينًا مكانيًّا بين المقاطعات السِت، في شِدَّة الجزيرة الحرارية، وربما يعود ذلك إلى تأثير القُرب والبُعْد عن المسطَّحات المائية.

جرى في الدراسات السابقة المحلية والاقليمية والعالمية على حدٍ سواء مناقشة أساليب استخلاص درجة حرارة سطح الأرض (LST) والجزر الحرارية (UHI) وتأثرها بأنواع استخدامات الأرض؛ كما تتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في مواكبة الدراسات الخاصة بالجزر الحرارية وتحليلها الزماني والمكاني ومناقشة علاقتها بأنواع استخدام الأرض، إلا أن الدراسة الحالية جاءت لمناقشة وتحليل الجزر الحرارية حسب نوع استخدام الأرض المتمثل في الطرق البرية داخل مدينة عنيزة لفترات زمنية متعددة ضمن اطار مكاني مختلف عن الدراسات السابقة يتمثل في مدينة عنيزة كأحد الدراسات الأولى –على حد علم الباحث– التي تناقش مواضيع الجزر الحرارية على مستوى المدن ذات المساحات الصغيرة في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، الذي قام على تتبُّع الظاهرة المدروسة، ثمَّ وصْفها، وتحليلها مكانيًّا وزمانيًّا، وأيضًا المنهج الكمِّي، الذي يعتمد على التحليل

الإحصائي لبيانات المرئيات الفضائية، وأخيرًا اسْتخدام الاسلوب الكارتوجرافي؛ لتحْويل النتائج المتحصَّل عليها إلى قاعدة بيانات، تُستخدَم في تمْثيل الخرائط والرسوم البيانية، وذلك من خلال المراحل الآتية:

1. مرحلة جمْع البيانات:

أ. تمَّ تحميل صور الأقمار الصناعية لمدينة عنيزة، بالاعتماد على بيانات القمر الصناعي Landsat، من خلال المرئيات (5, 8, 9)، لكلٍّ من الأعوام الثلاثة التي شملتها الدراسة (2000, 2013, 2023) لشهر يوليو، من موقع هيئة المساحة الجيولوجية الأمريكية USGS. جدول رقم (1). وقد تم اختيار شهر يوليو باعتبار أن أشهر الصيف تُمثل أشد شهور السنة في شدة الجزر الحرارية فوق المدن الحضرية وذلك نتيجة زيادة معدلات الاشعاع الشمسي والطاقة المكتسبة خلال النهار، وما ينتج عن ذلك من زيادة خطورة الجزر الحرارية فوق المدن في التأثير على صحة السكان وراحتهم وزيادة معدلات استهلاك الطاقة خلال موسم الصيف.

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات المحلية:

اعتمدت الحبيب (2007)، في دراستها: «الجزيرة الحرارية في مدينة الدمام باستخدام تقنية الاسْتشعار عن بُعْد»، على بيانات العمل الميداني، ومقارنتها ببيانات الصور الرقمية للقمر الصناعي لاندسات 5 والمستشعر TM، بَعد تحويلها – وفقًا لنماذج وكالة ناسا للعلوم الفضائية – إلى درجة حرارة مئوية ومُطْلَقة، وقد توصَّلت الدراسة إلى أن نَمَط الجُزُر الحراريَّة، يختلف تبعًا لاستخدام الأرض، وأن التخطيط الجيّد للأحْياء ووجود الحدائق، له أثر إيجابي على درجات الحرارة، بعكس المناطق الصناعية في المدينة، التي تُعدُّ بؤرةً تتركَّز فيها الجُزُر الحارَّة، وأوصت الدراسة بضرورة التشجير والتخطيط الجيّد للأحْياء، وإعْمار مناطق الصحاري، مع عدم المساس بأراضي الواحات.

كما أشار (Aina et al, 2017) في دراستهم Spatiotemporal Variations in the Impacts of Urban Land Use Types on Urban Heat Island Effects: The Case of Riyadh, Saudi Arabia إلى دور التحضر واستخدامات الأرض والغطاء النباتي في التأثير على درجة حرارة سطح الأرض LST خاصة في البيئات الصحراوية وقد استخدم الباحثين صور لاندسات المتعددة لمدينة الرياض خلال الأعوام 1985 ، 1995، 2002 لمختلف أنواع استخدام الأرض، وقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاه لارتفاع درجات الحرارة في جميع أنواع استخدامات الأرض في منطقة الدراسة والذي ممكن أن يعود إلى التغيرات المناخي، كما اشارت الدراسة إلى أن المناطق الصناعية تتمتع بأعلى درجات حرارة مقارنة بمناطق الغطاء النباتي التي تمثل أدناه، كما اوصت الدراسة بضرورة اتخاذ التدابير اللازمة للتخفيف من درجات الحرارة في المدينة وإجراء المزيد من الدراسات لاستخلاص LST بدلا من استخدام السطوع عند القمر الصناعي، والاستفادة من البيانات السكانية لتحليل مدى تعرض السكان لدرجات الحرارة المرتفعة.

أيضًا توصَّلت العاجزة (2018)، في دراستها: «أثر التوسُّع العمراني على متوسطات درجات الحرارة في شمال مدينة الرياض» باسْتخدام تقنيات الاسْتِشْعار عن بُعْد»، من خلال استخدام برنامج (ERDAS، ARCMAP)، وكذلك استخدام مرئيَّات لاندسات (4و5) للأعوام 1985 و 2000 ومرئية لاندسات (8) لعام 2016، وأن أحْياء شمال مدينة الرياض، شهدت توسُّعًا عمرانيًّا ملحوظًا في عام 1985، بنسبة تغيُّر (3.3 %)، بينما في عام 2016 وصلت إلى (16.6 %)، كما أن متوسط درجة حرارة الهواء في شهر إبريل الأقل حرارة في عام 1985 حيث بلغت (°13.4)، بينما في عام 2000 بلغت (°14.9م)، وفي عام 2016 بلغت (°15.5م)، أيْ أن متوسط درجة الحرارة لشهر إبريل كانت الأعْلَى في عام 2016، كما توصَّلت الدراسة إلى أن العلاقة بين النموّ العمراني وارتفاع درجة حرارة السطح، هي علاقة ارتباط طرديَّة متوسطة.

كما اتبع ال سالم (2021) في دراسة «مراقبة تغير الجزر الحرارية بمدينة ينبع غرب المملكة باستخدام تقنية الاستشعار عن بعد: دراسة في الجغرافيا المناخية» منهج التحليل المكاني للمرئيات الفضائية الخاصة بالقمر الصناعي لاندسات، من خلال معالجة المرئيات لاشتقاق طبقات الإشعاع الطيفي، ومن ثم استخلاص درجات الحرارة، وهدفت الدراسة إلى تحديد مناطق تركز الجزر الحرارية وتطورها الزمني في مدينة ينبع، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع متوسط درجات الحرارة من 31.75 °م عام 2001، إلى 35.24 °م عام 2019، وزادت مساحة الجزر الحرارية أعلى من 35 °م من 0.72 كم2، بنسبة 0.22 % من إجمالي مساحة المدينة عام 2001، إلى 11.23 كم2، بنسبة 3.43 % من إجمالي مساحة المدينة عام 2010، إلى 198.6 كم2 بنسبة 60.63 % من إجمالي مساحة المدينة عام 2019، وارجع الباحث سبب هذا التطور في توسع مساحة الجزر الحرارية في المدينة إلى النمو الحضري وتطور استعمالات الأرض، التي تؤثر على الإشعاع الطيفي ودرجة الحرارة المستخلصة من صور الأقمار الصناعية.

ثانياً: الدراسات الإقليمية

اعتمد المحمد والدخيل (2013)، في دراستهما: «التغيُّرات الزمانية والمكانية للجُزُر الحراريَّة في مدينة دمشق»، على بيانات القمر الصناعي Terra/MODIS لاستخلاص درجة الحرارية الحضرية السطحية (لمدَّة ثمانية أيام متتالية، وبقدرة تفسير مكانية (1) كم، صيفًا وشتاءً لعام 2010 ، لفترة النهار 11:59 والليل 23:59)، وذلك لدراسة ظاهرة الجزيرة الحرارية، وأظْهرت النتائج أن الجزء الشرقي من المدينة، يُعدُّ بؤْرةً حراريةً في كافَّة فصول السنة، وذلك بسبب كثافة السكان، العمران، الطرق، وسائل

النقل، الطاقة، وقدرتها على الخزْن الحراري العالي، في حين تَبقَى المناطق الخضراء الواقعة في الجنوب الشرقي من مدينة دمشق (الغوطة الشرقية)، من أبْرد المناطق الحضرية، وقد أوصت الدراسة بحاجة شرق مدينة دمشق إلى إقامة أحْزمة خضراء؛ للتخفيف من ارْتفاع درجات الحرارة فيها.

وأشار الجشعي (2018)، في دراسته: «التحليل المكاني للجُزُر الحراريَّة في مدينة النجف باستخدام التقنيات الجغرافية»، إلى ارتفاع درجة الحرارة لشهر اغسطس في سنة 2017 في مدينة النجف، حسب استعمالات الأرض، ومن خلال نتائج المرئيَّات الفضائية مقارنةً مع شهر اغسطس في سنة 1987 ، وسُجِّلت أعْلَى قِيَم لدرجة الحرارة في اسْتعمالات الأرض الخاصة بالنقْل، كما ظهر من تحليل نتائج المرئيَّات الفضائية لشهر شباط؛ أن للغطاء النباتي أهمية في التعديل من التطرُّف الحراري، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالزراعة ضِمْن اسْتعمالات الأرض بالنقل والصناعة، وضرورة عدم التجاوز على المسطَّحات الخضراء عند تصميم المدن.

وكان الهدف الرئيس لدراسة Elmarakby., et al, 2020) «Spatial Morphology and Urban Heat Island: Comparative Case Studies»، هو دراسة التباين في درجة حرارة سطْح الأرض (LST)، للمناطق الأربع: (القاهرة الفاطمية، وسط البلد، مدينة نصر، مدينة الشروق)، من خلال استخدام تقنيات الاسْتِشْعار عن بُعْد، وأشارت النتائج إلى وجود تباين جغرافي في شِدَّة UHI، حيث تُعدُّ مدينة نصر هي المنطقة التي تعاني منها بقوة، مقارنةً بالمدن الأخرى بنسبة (30.3 %)، بسبب وجود الأراضي غير المستغَلَّة، والمناطق العسكرية والصناعية، تليها مدينة الشروق بنسبة (28.4%)، بسبب وجود العديد من المناطق تحت الإنشاء، ثمَّ القاهرة الفاطمية بنسبة (26.3 %)، في حين أن وسط المدينة هي المنطقة الأقل معاناة من UHI، بنسبة (23%)، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتخطيط الحضري للمدن، وتتبُّع ظاهرة الجزيرة الحرارية مكانيًّا وزمانيًّا.

سلط (Patel, et al, 2024) في دراستهم Land surface temperature responses to land use dynamics in urban areas of Doha, Qatar الضوء على أثر استخدامات الأرض في التأثير على LST لمدة 23 عاماً في مدينة الدوحة، قطر. وذلك باستخدام المرئيات الفضائية للقمر الصناعي Landsat وتوصلت الدراسة إلى استمرار توسع المناطق المبنية في المدينة حيث زادت نسبة النطاق العمراني من 46.86 % عام 2013 إلى 71.23 % عام 2022، وأشارت الدراسة إلى ارتفاع درجة حرارة الهواء في الصيف من 38.8 ° م عام 2000 إلى 45 ° م عام 2023، وبلغت أقصى درجة حرارة سطحية LST لعام 2000 حوالي 34 °م و51 °م عام 2023 حيث بلغ متوسط تغير درجة حرارة سطح الأرض LST حوالي 7.6 °م خلال الفترة 2000-2023، وارجع الباحثين سبب ارتفاع درجات الحرارة الى توسع النطاق العمراني وطول ساعات النهار ووقوع المدينة في النطاق الصحراوي الجاف.

ثالثاً: الدراسات العالمية

وجد Ikechukwu (2015)، في دراسته «The Effects of Road and Other Pavement Materials on Urban Heat Island (A Case Study of Port Harcourt City)»، أن الحرارة المعَاد إشعاعها بواسطة الهياكل الحضريَّة، ومواد الطرق، ومواد الرصْف (الأسفلت)، والخرسانة، والنباتات، والأرض؛ تؤدِّي دورًا مهمًّا للغاية في التأثير على الجُزُر الحرارية(UHI) ، حيث إن هذه المواد لها تأثير على زيادة الجزيرة الحرارية الحضرية في مدينة بورت هاركورت، وقد كان للأسفلت الأثر الأكبر في زيادة الجزيرة الحرارية الحضرية، بارتفاع أربع درجات في درجة الحرارة، تليها الخرسانة بارتفاع ثلاث درجات، والأرض (الأرض العادية) بارتفاع درجتين، وأخيرًا الغطاء النباتي (العُشْب) بارتفاع درجة حرارة واحدة، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة أو إعادة تصميم المخطَّط الرئيسي لمدينة بورت هاركورت بالكامل؛ لتوفير المزيد من المناطق الخضراء، بدلًا من الأرْصفة والمناطق الخرسانية؛ لتقليل آثار الجُزُر الحرارية، وتحسين الظروف المعيشيَّة للسكان في مدينة بورت هاركورت.

كما أشارت دراسة (Rahman, et al., 2022)، « Impact of Urbanization on Urban Heat Island Intensity in Major Districts of Bangladesh Using Remote Sensing and Geo-Spatial Tools»، إلى أن التطوُّر الحضري يرتبط ارتباطًا وثيقًا، بتغيُّرات الغطاء الأرضي لاسْتخدام الأراضي، والتي تؤثِّر في درجة حرارة سطح الأرض (LST)، وكثافة الجُزُر الحرارية الحضري (UHI)، وقد استهدفت الدراسة تحديد التغيُّرات الزمانية والمكانية لكثافة الجُزُر الحرارية UHI فترة الشتاء، بين عامي 2000 - 2019، باسْتخدام تقنيات الاسْتِشْعار عن بُعْد، واستخدمت لهذا الغرض صور لاندسات (8)، ولاندسات (5)، وأظهرت نتائج الدراسة أن تشكُّل الجُزُر الحراريَّة في المقاطعات الرئيسة في بنجلادش في اتجاهٍ متصاعدٍ، ما عدا مقاطعتي راجشاهي ورانغبور، بينما المناطق الكبيرة لديها ارتفاع في درجة الحرارة أكبر من المناطق الصغيرة، حيث لاحظ الباحثون كثافة عالية من الجزر الحرارية UHI ، تبلغ أكثر من (10) درجاتٍ مئوية في مدينة ميمنسينغ، وأكثر من (9) درجاتٍ مئوية في شاتوغرام، بينما باريسال (8) درجات مئوية، مقارنةً بالمناطق الأخرى، بسبب الكثافة السكانية، والتحضُّر غير المخطَّط له، كما حدَّد الباحثون مناطق LST (النقاط الساخنة) الأعْلَى في جميع المناطق، التي سيتمُّ زيادتها مع التوسُّع الحضري، وأوصت الدراسة بضرورة وضْع استراتيجيات للحدِّ من تشكُّل الجُزُر الحرارية، خاصةً في المناطق ذات الكثافة السكانية العالية، والحدِّ كذلك من الآثار المحتمَلة على تغيُّر المناخ الإقليمي.

وفي السياق ذاته، استخدم (Thu Tran, & Yang, 2023) في دراستهما: «Using Thermal Remote Sensing to Quantify Impact of Traffic on Urban Heat Islands during COVID»، نموذج الانْحدار المتعدِّد، بالاعتماد على بيانات الاسْتِشْعار عن بُعْد، لعامي (2019 و 2020)، خلال فترة الإغلاق COVED-19، على اعتبار أن فترة الإغلاق بمثابة متغيّر لتقييم أثر كثافة الحركة المرورية، على تشكُّل الجُزُر الحرارية في سِتّ مقاطعات، وهي: (مقاطعة سان فرانسسكو، مقاطعة سانتاكلارا، مقاطعة سان ماتيو، مقاطعة مارين، مقاطعة كونتراكوستا، مقاطعة الأميدا)، وتشير نتائج التحليل إلى أن انخفاض حجْم حركة المرور في المناطق الحضرية، يمكن أن يقلِّل بشكلٍ كبيرٍ من شِدَّة الجُزُر الحرارية، حيث إنه خلال فترة إغلاق حركة المرور بسبب COVED-19؛ انخفضت شِدَّة الجزيرة الحرارية (1.52 °م، 2.5 °م)، خلال فترة النهار والظهيرة، حيث تُزيد الحركة المرورية من انبعاث الغازات المسبّبة للاحتباس الحراري، كالكربون والغازات الدفيئة، كما أن هناك تباينًا مكانيًّا بين المقاطعات السِت، في شِدَّة الجزيرة الحرارية، وربما يعود ذلك إلى تأثير القُرب والبُعْد عن المسطَّحات المائية.

جرى في الدراسات السابقة المحلية والاقليمية والعالمية على حدٍ سواء مناقشة أساليب استخلاص درجة حرارة سطح الأرض (LST) والجزر الحرارية (UHI) وتأثرها بأنواع استخدامات الأرض؛ كما تتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في مواكبة الدراسات الخاصة بالجزر الحرارية وتحليلها الزماني والمكاني ومناقشة علاقتها بأنواع استخدام الأرض، إلا أن الدراسة الحالية جاءت لمناقشة وتحليل الجزر الحرارية حسب نوع استخدام الأرض المتمثل في الطرق البرية داخل مدينة عنيزة لفترات زمنية متعددة ضمن اطار مكاني مختلف عن الدراسات السابقة يتمثل في مدينة عنيزة كأحد الدراسات الأولى —على حد علم الباحث— التي تناقش مواضيع الجزر الحرارية على مستوى المدن ذات المساحات الصغيرة في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، الذي قام على تتبُّع الظاهرة المدروسة، ثمَّ وصْفها، وتحليلها مكانيًّا وزمانيًّا، وأيضًا المنهج الكمِّي، الذي يعتمد على التحليل الإحصائي لبيانات المرئيات الفضائية، وأخيرًا استخدام الاسلوب الكارتوجرافي؛ لتحْويل النتائج المتحصَّل عليها إلى قاعدة بيانات، تُستخدَم في تمْثيل الخرائط والرسوم البيانية، وذلك من خلال المراحل الآتية:

1. مرحلة جمْع البيانات:

أ. تمَّ تحميل صور الأقمار الصناعية لمدينة عنيزة، بالاعتماد على بيانات القمر الصناعي Landsat، من خلال المرئيات (5, 8, 9)، لكلٍ من الأعوام الثلاثة التي شملتها الدراسة (2000, 2013, 2023) لشهر يوليو، من موقع هيئة المساحة الجيولوجية الأمريكية USGS. جدول رقم (1). وقد تم اختيار شهر يوليو باعتبار أن أشهر الصيف تُمثل أشد شهور السنة في شدة الجزر الحرارية فوق المدن الحضرية وذلك نتيجة زيادة معدلات الاشعاع الشمسي والطاقة المكتسبة خلال النهار، وما ينتج عن ذلك من زيادة خطورة الجزر الحرارية فوق المدن في التأثير على صحة السكان وراحتهم وزيادة معدلات استهلاك الطاقة خلال موسم الصيف.

جدول 1

خصائص مستشعر القمر الصناعي Landsat 9-8-5.

المستشعر	النطاقات الطيفية (نانومتر)	الدقة (أمتار)	المكانية	الدقة الزمنية (أيام)	التغطية (كيلومتر)	الدقة (bits)	الإشعاعية
لاندسات **TM 5**	450 - 2350	30		16	185	8	
لاندسات **OLI 8**	435 - 2300	30 (PAN: 15)		16	185	12	
لاندسات **OLI 9**	435 - 2300	30 (PAN: 15)		8	185	12	

ملاحظة/ المصدر: USGS Landsat Program Web site

ب. تمَّ تحميل ورسْم شبكة الطرق لمدينة عنيزة لعام 2023، من خلال موقع Open Streets map، وبالنسبة لعامي (2000, 2013)، فقد تمَّ رسْم شبكة الطرق، بالاعتماد على خاصيَّة الرجوع بالزمن داخل برنامج Google Earth Pro.

2. مرحلة حساب درجة حرارة سطْح الأرض (LST) والجُزُر الحراريَّة (UHI):

قبل البدء في تطبيق المعادلات على المرئيات الفضائية، تمت معالجة الصور الفضائية لمدينة عنيزة، وذلك بعمل تصحيح هندسي للصور ليتماشى مع الإسقاط المحلي لمدينة عنيزة WGS 1984 UTM ZONE 38N. هذه العملية ضرورية لضمان دقة عالية في البيانات المستخدمة في التحليلات التي سنقوم بها في هذه الدراسة.

كم تمَّ حساب حرارة السطْح الأرضي (LST)، من بيانات القمر الصناعي Landsat، وباسْتخدام المعادَلات الرياضية التحليلية، وبناء النماذج المتعدِّدة، لحساب الانعكاسية السطحيَّة، والإشْعاع الطيفي، والسطوع الحراري، واستخدام مؤشِّر تسوية الاختلاف النباتي (NDVI)، فضلًا عن استخدام الانبعاث الأرضي ((LSE(E))؛ للوصول إلى تقدير درجة حرارة سطْح الأرض (LST) في مدينة عنيزة، وتحليل التغيُّرات الزمانية والمكانية، لتشكُّل الجزر الحرارية (UHI)، شكل رقم (2). وذلك بالاعتماد على الاتي:

أ.استخراج Land Surface Temperature (LST) حرارة السطح الأرضية بالاعتماد على مرئيات Landsat-5 لعام 2000.

تم استخدام الباند الحراري 6 لحساب درجة حرارة سطح الأرض (LST) لمرئيات القمر الصناعي Landsat-5. يمكن تلخيص الخطوات التي تم القيام بها في ثلاث خطوات أساسية:

1. تحويل الرقم الرقمي (DN) إلى إشعاع (Lγ):

$$L_\gamma = \left(\frac{LMAX_\gamma - LMIN_\gamma}{QCALMAX - QCALMIN}\right) \times (QCAL - QCALMIN) + LMIN_\gamma$$

Where:

- **Ly** = Spectral radiance
- **QCAL** = Quantized calibrated pixel value in DN
- **LMAXy** = Spectral radiance scaled to QCALMAX in (watts / (m2 * sr * µm))
- **LMINy** = Spectral radiance scaled to QCALMIN in (watts / (m2 * sr * µm))
- **QCALMIN** = Minimum quantized calibrated pixel value (corresponding to LMINy) in DN
- **QCALMAX** = Maximum quantized calibrated pixel value (corresponding to LMAXy) in DN

2. حساب درجة حرارة السطوع بوحدة الكلفن:

$$T_k = \frac{K2}{\ln\left(\frac{K1}{L_\gamma} + 1\right)}$$

Where:

- **T** = Effective at satellite Temperature in Kelvin>
- **K2** = Calibration constant 2.
- **K1** = Calibration constant 1.
- **Ly** = Spectral radiance

3. تحويل درجة الحرارة من وحدة الكلفن الى الدرجة المئوية.

$$T_c = T_k - 273.15$$

1. Conversion to Top-of-Atmosphere (TOA) Radiance.

L(λ) = ML x Band 10 + AL – Oi Where:

- **L(λ)**: TOA spectral radiance ML: Radiance multiplicative band (MTL txt) AL: Radiance add band #10 (MTL txt)
- **Oi**: correction value (for Landsat 8&9 Band#10 = 0.29

جدول 2

معامل الضرب (ML) ومعامل الإضافة (AL) للحزمة الطيفية من ملف البيانات الوصفية للمرئية الفضائية باند 10

المعامل	Landsat8	Landsat9
ML	0.0003342	0.00038000
AL	0.1	0.10

ملاحظة/ المصدر بيانات الملف المرفق مع المرئيات

ture Co

- **L(λ)**: TOA spectral radiance
- **K1**: K1 constant for band#10 (MTL txt)
- **K2**: K2 constant for band#10 (MTL txt)

2. Conversion to Top-of-Atmosphere (TOA) Brightness Temperature

Kelvin (k) to Celsius degree Co BT = K2 / ln (k1/L(λ)+1) – 273.15 Where:

- **BT:** Top of Atmosphere brightness tempera-

جدول 3

الثابت الحراري من ملف البيانات الوصفية للمرئية الفضائية

الثابت	Landsat5	Landsat8	Landsat9
K1	607.76	774.8853	799.0284
K2	1260.56	1321.0789	1329.2405

ملاحظة/ المصدر بيانات الملف المرفق مع المرئيات

3.Normalized Difference Vegetation Index (NDVI)

NDVI = (NIR-RED) / (NIR+RED)

Where: *NIR* is the reflectance band in the NIR channel and *RED* is reflectance band in the red channel.

جدول رقم 4

الانعكاسية في حزمة الأشعة قرب الحمراء (NIR) والحمراء المرئية (RED)

	Landsat 5	Landsat 8	Landsat 9
NER	Band 4	Band 5	Band 5
RED	Band 3	Band 4	Band 4

ملاحظة/ المصدر بيانات الملف المرفق مع المرئيات

- h: Plank's constant = 6.626 * 10-34 m K
- s: Boltzmann constant = 1.38*10-23 JK
- E: Land Surface Emissivity

ج. حساب Urban Heat Island:

بعد الحصول على نتائج حرارة سطح الأرض (LST) تم حساب (UHI) باستخدام المعادلة التالية:

$$UHI = \frac{LST - LST_m}{SD}$$

Where:

- UHI: Urban Heat Island
- LST: Land Surface Temperature
- LSTm: LST mean
- SD: standard deviation of LST

4. Land Surface Emissivity (LSE (E)):

LSE = 0.004 * PV + 0.986

PV = ((NDVI – NDVI min) / (NDVI max – NDVI min))2

where:

- PV: Portion of Vegetation

5. Land Surface Temperature (LST):

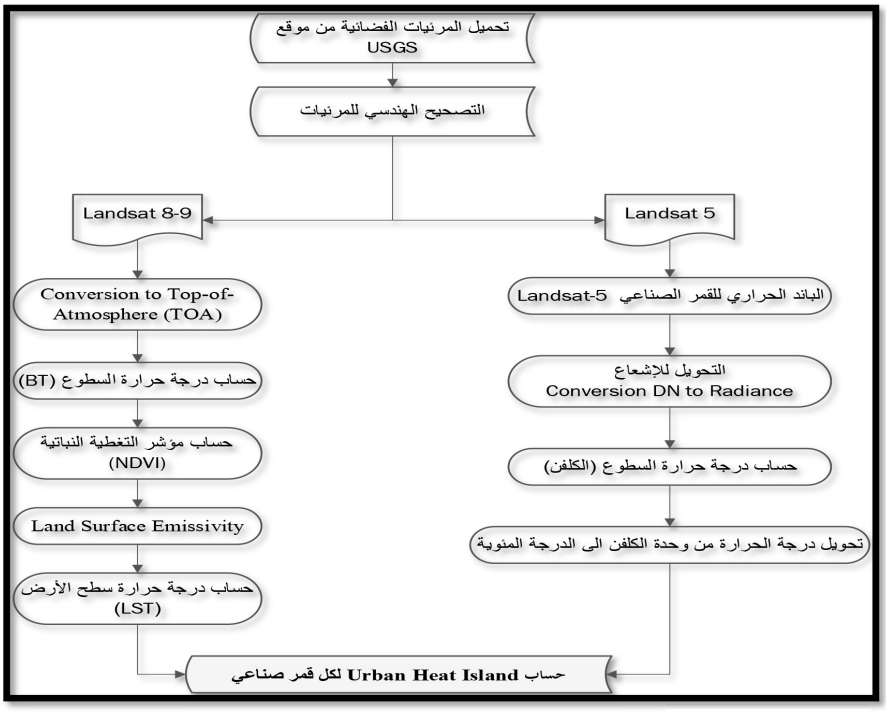
LST = BT / (1+ (λ * BT / C2) * ln (E))

Where:

- BT: Top of Atmosphere brightness temperature Co
- λ: Wavelength of emitted radiance for Landsat8 Band#10 λ= 10.8 and for Band#11 λ=12
- C2 = h*c/s C2= 14388 m K

شكل 2

***منهجية الدراسة لحساب* UHI**



ملاحظة/ المصدر:

1. (Sholihah & Shibata, 2019)
2. (Oppong, J, 2021)
3. (Mahmud,2023)
4. (Rahman, et al., 2022)

وتجدر الإشارة الى أن اختلاف الدقة المكانية التمييزية للأقمار الصناعية التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة قد تعطي تأثيرات متباينة من قمر الى أخر؛ حيث أن القمر الصناعي Landsat 8 و Landsat 9 يحتوي على الباند البانكروماتي PAN الذي يوفر دقة مكانية أعلى من (15 مترًا) للقدرة على تمييز التفاصيل الدقيقة أكثر من Landsat 5. بالإضافة إلى

ذلك، تتيح Landsat 8 و Landsat 9 تكنولوجيا تصوير أكثر تحديثاً، التي تحسن من الدقة الإشعاعية بوجود 12 بتًا، مقارنة بـ 8 بتٍ في Landsat-5. جدول رقم (1)، هذه الفروقات في الدقة المكانية والإشعاعية يمكن أن تؤثر على نتائج تحليلات LST و UHI، كما أن الأقمار الصناعية ذات الدقة الإشعاعية الأعلى يمكن أن تسهم في تقليل الضوضاء في الصورة، مما يحسن من دقة التحليلات التي تعتمد على الإشعاعات.

3. مرحلة التحليل المكاني:

للتوصُّل إلى تطوُّر الجزيرة الحرارية، وعلاقتها بتطوُّر شبكة الطرق في مدينة عنيزة، ولمعرفة تأثير تطوُّر الطرق على شِدَّة الجزيرة الحرارية بالمدينة؛ تمَّ استخدام Zonal Statistical analysis، داخل برنامج ArcGIS، حيث تمَّ رسْم حرم مكاني Buffer، حوالَيْ شبكة الطرق، بمقْدار 200 مترٍ، باعتبارها الحرم المكاني الذي تؤثر عليه الطرق بشكل كبير، وحساب التغيُّرات بين السنوات الثلاث، مِن أجْل مقارنة أعْلَى وأدْنَى متوسط لدرجة الحرارة المسجَّلة في كلِّ سنة.

4. مرحلة إنتاج الخرائط:

من خلال الخطوات السابقة، وباستخدام التحليلات المكانيَّة؛ تمَّ إنتاج خرائط تطوُّر حرارة سطح الأرض، وخرائط تطوُّر الجُزُر الحراريَّة، وخرائط تطوُّر شبكة الطرق بمدينة عنيزة، خلال السنوات الثلاث المدروسة، باستخدام برنامج ARCGIS.

النتائج والمناقشة:

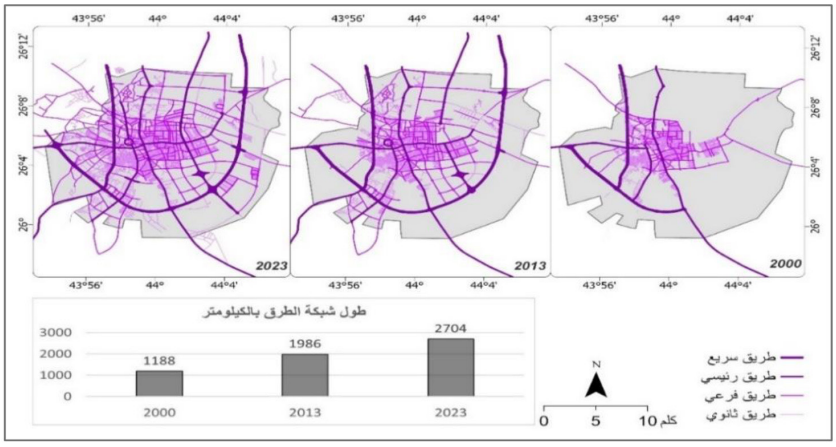
أولًا: تطوُّر شبكة الطرق في مدينة عنيزة:

أ-تُعدُّ الطرق البريَّة الشُّرْيان الحيوي في منظومة النقل بشكلٍ عام في المملكة العربية السعودية، وهي الوسيلة الأولى للنقل بين المدن والمحافظات، ومن هذا المنطلق سعت حكومة المملكة العربية السعودية، إلى توْسعة وتحسين الطرق السريعة، أو الطرق داخل المدن والمحافظات على حدٍّ سواء؛ لمواجهة متطلَّبات السكان المتزايدة، ومواجهة التقدُّم الحضري، والنمو الاقتصادي السريع في الدولة، والزيادة في استخدام السيارات، باعتبار أنها الوسيلة الرئيسة في عملية التنقُّل، وبطبيعة الحال شهدت مدينة عنيزة تطوُّرًا كبيرًا في طرق النقل البري، فمن خلال تتبُّع أطوال الطرق من عام 2000 حتى عام 2023، شكل رقم (3)؛ نلاحَظ أن هناك نموًّا متزايدًا، فقد بلغت أطول شبكة الطرق عام 2000(1188 كم)، وفي عام 2013 بلغت أطول شبكة طرق بريَّة (1986 كم)، بنسبة زيادة تُقدَّر بحوالي (67 %)، في حين بلغت أطوال الطرق البريَّه في المدينة بحلول عام 2023 ما مجموعه (2704كم)، بنسبة تطوُّر تُقدَّر بحوالي (36 %).

ب-مِن خلال الشكل رقم (3)، يتبيَّن الاتِّجاه العام لامتداد وتطوُّر شبكة الطرق في مدينة عنيزة، ونمو المراكز العمرانية تبعًا لذلك، إذ نلاحظ أن الاتِّجاه العام لامتداد شبكة الطرق، يأخذ الاتجاه الشمالي الغربي، والغرب، والجنوب الغربي، كما نلاحظ من خلال الشكل رقم (4)، الذي يبيّن الغطاء النباتي في المدينة؛ أن الرُّقْعة الزراعية تتمرْكز في الوسط، والشمال، والغرب، والجنوب الغربي، وتقلُّ بشكلٍ واضح في الشرق، وربما يعود ذلك إلى امتداد المدينة ضِمْن حافَّة هضبة مرتفعة جهة الشرق، فضلًا عن السبخات الملحية الشرقية، وفي ذات الصدد نلاحظ نموَّ شبكة الطرق في هذه الاتجاهات، الذي جاء على حساب المسطَّحات الخضراء، سواء من مزارع أو غطاء نباتي طبيعي، ويمكن أن يكون مؤقع مدينة عنيزة الشرقي، بالنسبة لمدن ومحافظات منطقة القصيم تفسيرًا لذلك، الأمر الذي يقتضي مدُّ شبكات الطرق باتِّجاه الشمال، والغرب، والجنوب الغربي؛ لربْط المحافظة بالعاصمة الإدارية لمنطقة القصيم - بريدة — وببقيَّة المحافظات الأخرى، كالبكيرية، والبدائع، والرس، وغيرها.

شكل 3

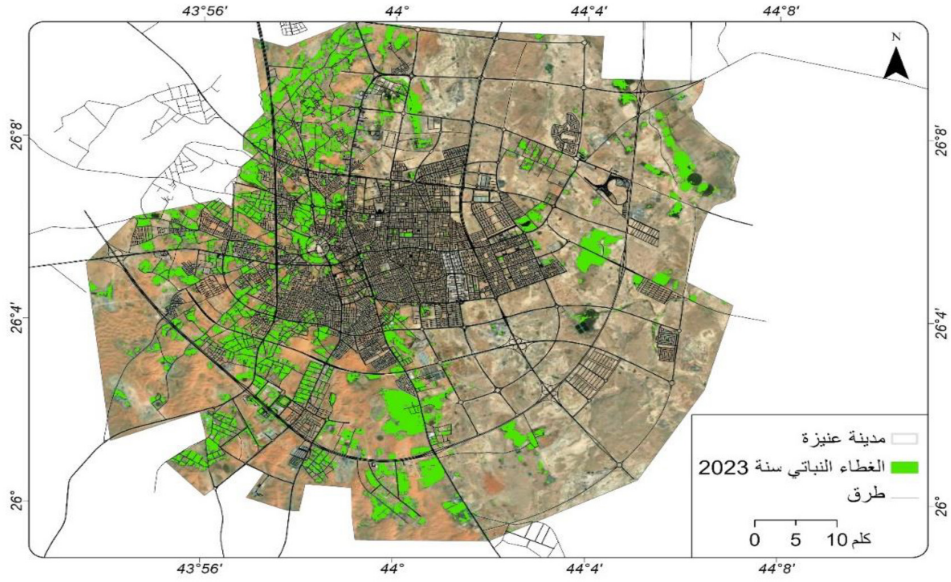
شبكة النقل البري في مدينة عنيزة للفترة (2000–2023)



ملاحظة/ المصدر من الباحثة بالاعتماد على بيانات Open Streets map، Google Earth Pro.

شكل4

الغطاء النباتي في مدينة عنيزة



ملاحظة/ المصدر من عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات المرئية الفضائية

ثانيًا: نموُّ وتوزيع درجات جرارة سطح الأرض LST في مدينة عنيزة

يظْهر من خلال الجدول رقم (5) والشكل رقم (5)، نمو وتزايد درجات الحرارة السطحية في مدينة عنيزة لشهر يوليو، خلال الأعوام (2000، 2013، 2023)، فقد بلغت أدْنى درجة حرارة لشهر يوليو لعام 2000، حوالي °28م، مقارنةً بأدْنى درجة حرارة في هذا الشهر لعام 2013، والتي بلغت °30م، متجاوزةً عام 2000 بحوالي درجتين، في حين يُلاحَظ أن هناك زيادة كبيرة في درجات الحرارة لعام 2023، إذ تُقَّدر أدْنى درجة حرارة خلال هذا الشهر، بحوالي 39 °م، بمعدَّل زيادة 9 درجات مئوية عن عام 2013.

وفي الصَّدد ذاته، يُلاحَظ أن أعْلَى درجة حرارة لسطح الأرض لشهر يوليو للأعوام 2000، 2013، 2023، بلغت °48م، °49م، °59م على التوالي، بمعدَّل زيادة °11م، من عام 2000 لعام 2023 ويمكن تفسير ذلك بأن شهر يوليو يُعد من أشد شهور السنة حرارة التي تزيد فيه ساعات النهار وتكون أشعة الشمس مباشرة والسماء صافية، إضافة إلى انخفاض رطوبة التربة وإزالة الغطاء النباتي نتيجة التمدُّد الحضري والتوسع في مد شبكة الطرق في المدينة؛ لمواكبة التطوُّر وتوسُّع المدن، كما يجب الإشارة إلى أن عام 2023 يعد الأدفاء والأكثر حرارة على مستوى العالم كما ذكر انفاً.

جدول 5

نمو درجات حرارة سطح الأرض (LST) في مدينة عنيزة لشهر يوليو للأعوام 2000،2013،2023

عام	أدنى درجة حرارة	أعلى درجة حرارة
2000	28	48
2013	30	49
2023	39	59

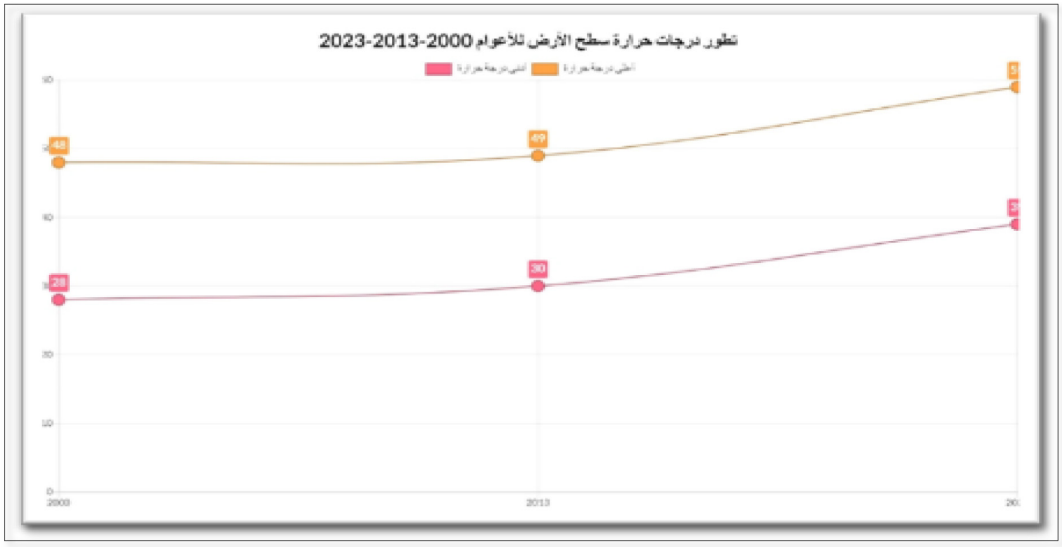
ملاحظة/ المصدر من عمل الباحث بالاعتماد على بيانات المرئيات الفضائية

وبالاستناد على شكل رقم (3)، الذي يمثِّل نموَّ شبكة الطرق البريَّة بمدينة عنيزة، والشكل رقم (6) الذي يمثِّل التوزيع المكاني لدرجات الحرارة السطحية في مدينة عنيزة خلال الأعوام المدروسة؛ نلاحظ أن تمدُّد الطرق جاء باتجاه الشمال الغربي، والغرب، والجنوب الغربي، كما تمَّت الإشارة إليه سابقًا، وأن نموَّ وارتفاع درجات الحرارة سطح الأرض المشار إليها باللون الأحمر،

والأحمر الأرجواني، في الشكل رقم (6)؛ جاء في اتجاهات الشمال الغربي، والغرب، والجنوب الغربي، ويُمكن تفسير ذلك باتساع مساحة الأراضي الجرداء الصحراوية في هذه الاتجاهات، كما أن النقل البري أدَّى دورًا أساسيًّا في رفْع درجات حرارة المدينة، نتيجة شبكة الطرق الأسفلتية، التي تعمل على امتصاص درجات الحرارة نهارًا، وإعادة إطلاقها في الليل من ناحية، أو من انبعاثات وسائل النقل من ثاني أكسيد الكربون والغازات الأخرى، التي تؤثِّر على طبقة التربوسفير من ناحية أخرى، وبالتالي زيادة الاحتباس الحراري، ورفْع درجة حرارة الهواء في المدينة، والتي بالتأكيد تخلق أضرارًا بيئية، وصحية، واقتصادية.

شكل 5

تطور درجة حرارة سطح الأرض (LST) لشهر يوليو خلال الأعوام (2000, 2013, 2023)



ملاحظة/ المصدر من عمل الباحث بالاعتماد على بيانات المرئية الفضائية

وبمقارنة نتائج هذه الدراسة في استخلاص درجة حرارة سطح الأرض LST وعلاقتها بالتمدد الحضري مع عددٍ من الدراسات في منطقة الخليج العربي وإقليم الشرق الأوسط والشمال الافريقي والتي اعتمدت على مرئيات القمر الصناعي Landsat، لدراسة العلاقة بين التحضر وتطور درجة حرارة سطح الأرض خلال أشهر الصيف، جدول رقم (6)، اتضح تأثير استخدامات الأرض والنمو العمراني والتمدد الحضري في التأثير على درجات حرارة سطح الأرض LST ، خاصة في منطقة الدراسة الحالية ومنطقة كردستان العراق وربما يفسر ذلك بعد مدينة عنيزة عن المسطحات المائية ووقوعها في النطاق الصحراوي الجاف.

جدول 6

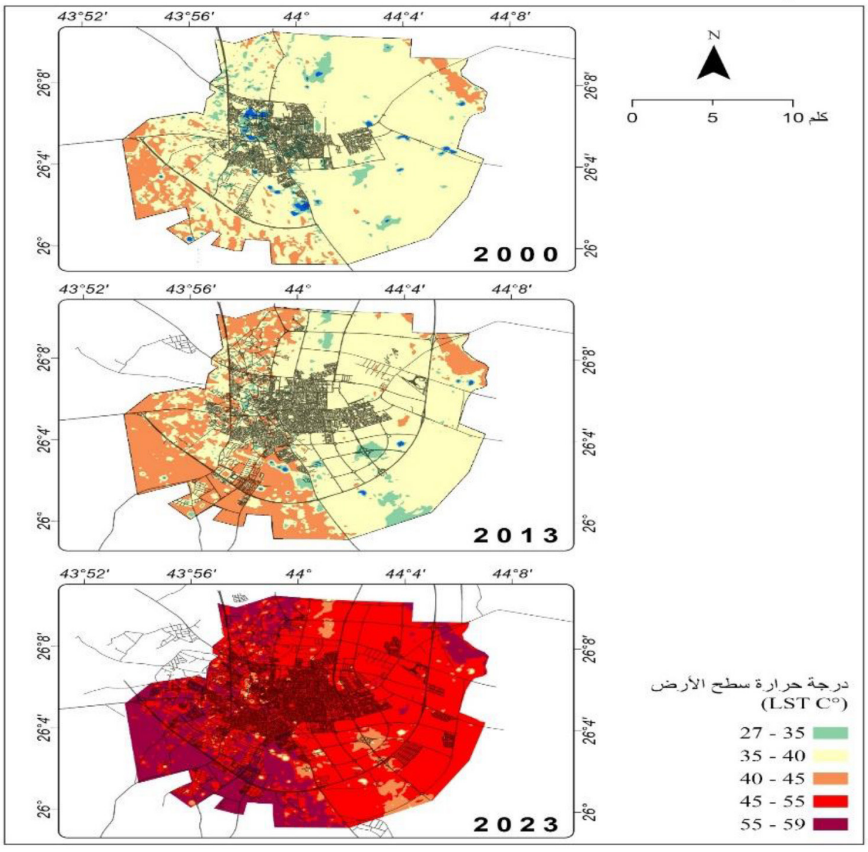
مقارنة نتائج الدراسة ببعض الدراسات على مستوى الخليج العربي والشرق الأوسط والشمال الأفريقي

الدراسة	الموقع	الفترة	القمر الصناعي	معدل التغير في LST خلال أشهر الصيف(°م)
الدراسة الحالية	مدينة عنيزة، المملكة العربية السعودية	2023-2000	Landsat	11
Patel, et al (2024)	الدوحة، قطر	2023-2000	Landsat	7.6
Ibrahem (2017)	كردستان، العراق	2016-1990	Landsat	9
Fahmy (2023)	محافظة الشرقية، جمهورية مصر العربية	2022-2001	Landsat + Modis	6

ملاحظة/ المصدر: بيانات المرئيات الفضائية، Patel, et al (2024) Ibrahem (2017)، Fahmy (2023)

شكل 6

توزيع درجة حرارة سطح الأرض (LST) لشهر يوليو في مدينة عنيزة للأعوام (2000, 2013, 2023)



ملاحظة/ المصدر من ن عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات المرئية الفضائية

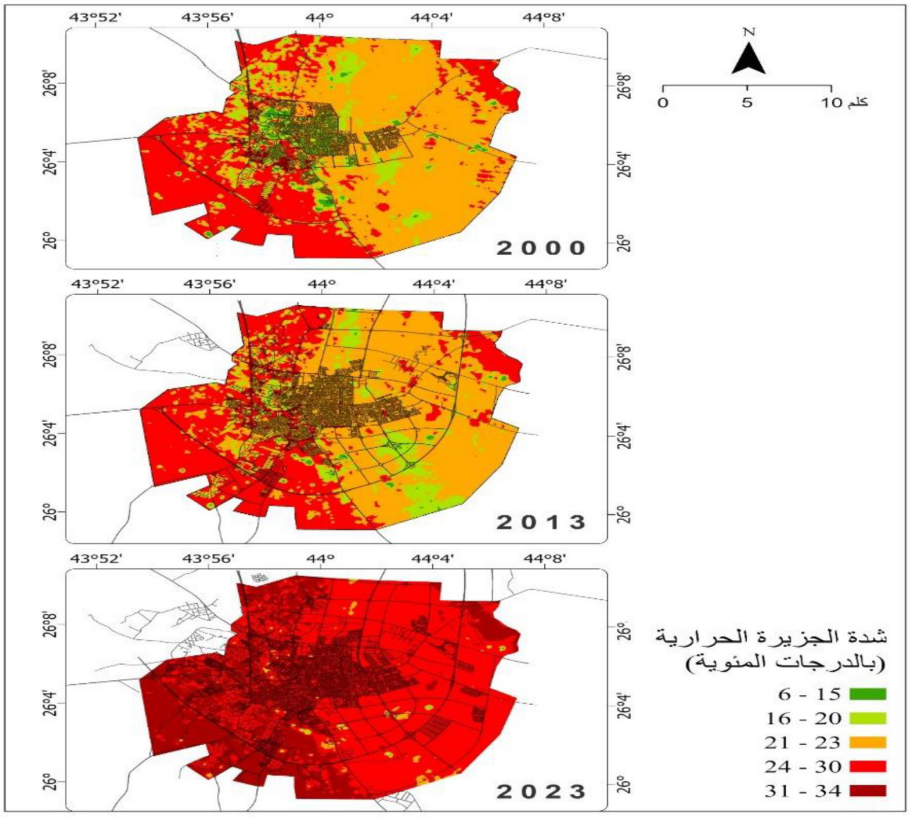
ثالثًا: نموُّ وتوزيع شِدَّة الجزيرة الحراريَّة في مدينة عنيزة

من خلال البيانات المتحصَّل عليها من المرئيات الفضائية، والتي يمثِّلها الشكل رقم (7)، يتضح أن هناك عددًا من الجزر الحرارية، التي تتشكَّل فوْق مدينة عنيزة؛ تتفاوت في شِدَّة حرارتها، بيْن جُزُر حرارية منخفضة الحرارة (15-6°م)، وجُزُر حرارية معتدلة (20-16 °م)، وجُزُر حرارية متوسطة (23-21 °م) وجُزُر حرارية مرتفعة (30-24 °م)، وجُزُر حرارية مرتفعة جدًّا (31 - 34 °م)، حيث ظهرت الجُزُر الحرارية التي تتراوح بين (15-6 °م)، (20-16 °م) في عامي (2000، 2013)، كبقَع متناثرة في المنطقة المركزية، والأطراف الشمالية، والشرقية، والجنوبية الشرقية من المدينة، بينما تسود الجُزُر الحرارية التي تتراوح بين (23-21 °م)، (30-24 °م) معظم أجزاء المدينة، وعلى خلاف ذلك لمْ يتشكَّل في المدينة خلال هذه الأعوام أيُّ جُزُرٍ حراريَّة، تتراوح شِدَّتها بين (34-31 °م).

وبقراءة الشكل السابق، والجدول رقم (7) يتضح ازدياد شِدَّة الجُزُر الحرارية بمدينة عنيزة، خلال عام 2023 بشكلٍ ملحوظٍ عن السنوات السابقة، حيث لمْ تتشكَّل فوق المدينة أيُّ جُزُرٍ حرارية تتراوح بين (15-6 °م)، بينما ظهرت الجُزُر التي تتراوح بين (20-16 °م)، (23-21 °م) كبقَعٍ صغيرة مُبعثَرة فوق المدينة وبمساحة لا تزيد عن (0.7) كم2 و(4.7) كم2 على التوالي، وبالمقابل يسود معظم أجزاء المدينة الجُزُر الحرارية المرتفعة، التي تتراوح بين (30-24 °م) وبمساحة تزيد عن (250) كم2، بَعد أن كانت متركِّزة فوْق أطراف الشمال الغربي، والغرب، والجنوب الغربي، فضلًا عن ظهور الجُزُر الحرارية، التي تزيد عن (31 °م) بشكلٍ غير مسبوقٍ في السنوات السابقة بمساحة تقدر بـ (92.5) كم2، خاصة في أطراف المدينة الغربية والجنوبية الغربية، وربما يُفسِّر ذلك نمَط استخدام الأرض، حيث تسود في أطراف المدينة الأراضي الفضاء، والطرق، والمباني المتفرِّقة.

شكل 7

تطور وتوزيع شدة الجزيرة الحرارية في مدينة عنيزة خلال الأعوام 2000، 2013، 2023



ملاحظة/ المصدر من عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات المرئية الفضائية

جدول 7

الجدول: تغير مساحة مناطق الجزر الحرارية من سنة 2000 الى غاية 2023

شدة الجزيرة الحرارية (درجة مئوية)	2000	2013	2023
15 -6	3.3	1.3	0.04
20 - 16	38.8	32.4	0.7
23 - 21	193.8	196.2	4.7
30 - 24	112.6	118.7	250.7
34 - 31	-	-	92.5

ملاحظة/ المصدر من ن عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات المرئية الفضائية

رابعًا: تطوُّر الجزيرة الحراريَّة وعلاقتها بتطوُّر شبكة الطرق في مدينة عنيزة

للوقوف على دور تطوُّر شبكة الطرق في مدينة عنيزة في التأثير على شِدَّة الجزيرة الحرارية بالمدينة؛ تمَّ استخدام Zonal Statistical analysis، ورسْم حرم مكاني Buffer، حوالَي شبكة الطرق سنة 2023، بمقدار 200 مترٍ، وتحليل التغيُّرات في درجات الحرارة بين السنوات الثلاث، حوْل شبكة الطرق، من خلال مقارنة المتوسط، ثم أعْلَى وأدْنَى درجة الحرارة، المسجَّلة في كلِّ سنةٍ، كما يَظْهر في جدول رقم (8)، حيث أظْهرت النتائج تفاوتًا ملحوظًا، في متوسط شِدَّة الجزيرة الحرارية

على الطرق من سنةٍ إلى أخرى، حيث ارتفع متوسط شِدَّة الجزر الحرارية حوْل الطرق من (21.6 °م) عام 2000، إلى (28.4 °م) عام 2023، ونستنتج من ذلك أن تزايد شبكة الطرق البريَّة، من الممكن أن يكون له تأثير على ارتفاع وشِدَّة تشكُّل الجُزُر الحرارية في المدينة، ولتوضيح ذلك تمَّ عمل مُنحنَى شِدَّة الجزيرة الحرارية بمدينة عنيزة من الشمال الغربي –الذي تطوَّرت فيه مساحة شبكة الطرق– حتى الجنوب الشرقي، شكل رقم (8)، حيث ظهرت قِمَم الجُزُر الحراريَّة في السنوات المدروسة بشكلٍ واضحٍ في الشمال الغربي، وانخفاضها بالاتجاه نحو الجنوب الشرقي.

جدول8

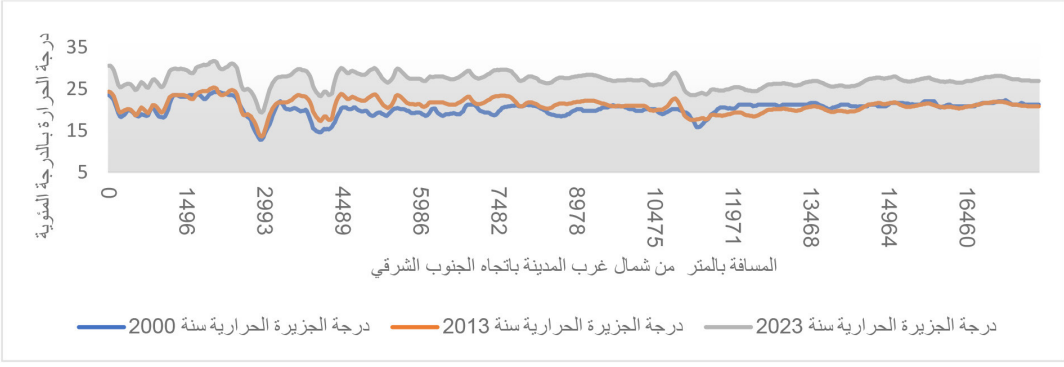
تطور شدة الجزيرة الحرارية حول شبكة الطرق بمدينة عنيزة (حرم مكاني 200 متر)

السنة	أدنى درجة	أقصى درجة	المتوسط
2000	7.3	27.2	21.6
2013	10.9	27.3	22.2
2023	16.5	33.8	28.2

ملاحظة/ المصدر من عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات المرئية الفضائية وتحليل Zonal Statistic داخل برنامج ArcGIS

شكل 8

منحنى شدة الجزر الحرارية في مدينة عنيزة خلال الأعوام 2000، 2013، 2023



ملاحظة/ المصدر من عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات المرئية الفضائية وتحليل Zonal Statistic داخل برنامج ArcGIS

وخلاصةً لما سبق، نستنتج أن مدينة عنيزة تشهد تطوُّرًا في شبكة النقل البرِّي، يواكب التطوَّر في عدد السكان في المدينة، والنموَّ العمراني والاقتصادي، وغيرها من الأنشطة البشرية الأخرى، وتبع ذلك زيادة في درجة حرارة سطْح الأرض، وشِدَّة الجُزُر الحرارية في المدينة، خاصةً في الأجزاء الشمالية الغربية، والغربية، والجنوبية الغربية، حيث تسارع ارتفاع درجات الحرارة بنفس مُعدَّل واتِّجاه تطوُّر الطرق البريَّة، الأمر الذي يُحتِّم مراعاة التغيُّرات المناخية التي تشهدها المدينة، والالتزام بتطبيق المعايير المناخية أثناء عملية التخطيط، سواء لشبكة الطرق أو التخطيط العمراني، والمحافظة على الغطاء النباتي، مع المتابعة للتطوُّرات العالمية المهتمَّة بهذا المجال، والاستفادة من التجارب الدولية للحدِّ من هذه المشكلة.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

1. نموّ شبكة الطرق البريَّة في مدينة عنيزة في الاتجاه الشمالي الغربي، والغربي، والجنوبي الغربي، وبمعدَّل زيادة تُقدَّر بحوالي (67 %، 36 %)، للأعوام (2013، 2023) على التوالي.
2. ارتفاع درجة حرارة سطح الأرض لشهر يوليو بشكلٍ ملحوظ خلال سنوات الدراسة 2000 حتى عام 2023، بمعدَّل زيادة (11 °م).
3. يأخذ الاتجاه العام لنمو وارتفاع درجات حرارة سطح الأرض في مدينة عنيزة الاتجاه الشمالي الغربي، والغرب، والجنوب الغربي، بشكلٍ يتوافق مع اتجاه نمو شبكة الطرق البرية في المدينة.

4. تتشكَّل فوق مدينة عنيزة جُزُرٌ حرارية، تتفاوت شِدَّة حرارتها بيْن جُزُر حرارية منخفضة الحرارة (15-6 °م)، جُزُر حرارية معتدلة (20-16 °م)، جُزُر حرارية متوسطة (23-21 °م)، جُزُر حرارية مرتفعة (30-24 °م)، وجُزُر حرارية مرتفعة جدًّا (31 - 34 °م).
5. لمْ تتشكَّل في مدينة عنيزة خلال عامي (2000، 2013)، أيَّةُ جُزُرٍ حرارية، تتراوح شِدَّتها بين (34-31 °م).
6. بلغت مساحة الجزر الحرارية التي تتراوح بين (16 - 20 °م)، (21 - 23 °م) عام 2023 حوالي (0.7) كم2 و(4.7) كم2، بينما تسود الجُزُر الحرارية المرتفعة، التي تتراوح بين (30-24 °م)، معظمَ أجزاء المدينة وبمساحة تقدر بـ (250) كم2.
7. سُجِّلت في مدينة عنيزة في عام 2023 لأول مرَّة جُزُرًا حرارية، تتراوح بين (31 - 34 °م) وبمساحة (92.5) كم2، خاصةً في الجهات الغربية، والجنوبية الغربية.
8. أظهر مُنْحنَى شِدَّة الجزر الحرارية في مدينة عنيزة؛ ظهور قِمَم الجزر الحرارية بشكلٍ واضحٍ، في الاتجاه الشمالي الغربي.
9. أدى استخدام مرئيات الاقمار الصناعية Landsat في هذه الدراسة إلى الوصول لمؤشرات جيدة لاستخلاص درجة حرارة سطح الأرض وتشكل الجزر الحرارية، إلا أن هناك أجهزة استشعار عن بعد مثل Sentinel يمكن أن يكون لديها القدرة على إعطاء نتائج أكثر دقة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، صيغت التوصيات الأتية:

1. مراعاة عدم تجاوز المناطق الخضراء عند تصميم شبكة الطرق في المدينة، والاهتمام بالمناطق الزراعية، وتشْجِير الأرْصفة، والجُزُر الوسطية، وحواف الطرق، واستبدال مظلات السيارات الصناعية بالأشجار؛ لزيادة مؤشِّر NDVI في المدينة، ممَّا يساعد في التقليل من تشكُّل الجزر الحرارية.
2. الاستفادة من التجارب الدولية في اسْتبدال المواد الأسفلتية عند إنشاء الطرق، بمواد تقلِّل من امتصاص الأشعة الشمسية، كاستخدام الأسفلت الأبيض، الذي يساعد في تقليل درجة الحرارة في المدن الحضرية، وتحسين جودة الهواء.
3. التحوُّل من النقل الخاص إلى النقل العام، واسْتخدام مصادر الطاقة الكهربائية، بدلًا عن المصادر البترولية.
4. نشْر الوعْي بأهمية الأسقف الخضراء، سواء في المباني السكنية أو المباني العامَّة، كالمدارس والبنوك، وتحفيز مُلَّاكها على ذلك، من خلال تقديم الدعْم المادي والثقافي لهم.
5. رصْد الجُزُر الحرارية في المدينة، ووضْعها في عين الاعتبار، عند التخطيط الحضري، ومدِّ شبكة الطرق.
6. الاستفادة من أجهزة الاستشعار عن بعد المختلفة مثل Sentinel في رصد وتقييم أثر استخدامات الأرض على تشكل الجزر الحرارية.
7. الاستفادة من المنصات الحديثة لقياس درجة حرارة سطح الأرض كمنصة Google Earth Engine.

المراجع:

ال سالم، مبارك سعيد. (2021). مراقبة تغير الجزر الحرارية بمدينة ينبع غرب المملكة باستخدام تقنية الاستشعار عن بعد: دراسة في الجغرافيا المناخية. المجلة الجغرافية العربية، 52، (78)، 345-317.

أمانة منطقة القصيم. (2024). منطقة عنيزة. متاح https:// www.qassim.gov.sa/ar/Pages/de-fault.aspx

الجشعي، سامر. (2018). التحليل المكاني للجزر الحرارية في مدينة النجف الأشرف باستخدام التقنيات الجغرافية. *مجلة البحوث الجغرافية*، 27 (1)، 354-327.

حبيب، بدرية. (2007). الجزيرة الحرارية في مدينة الدمام باستخدام تقنية الاستشعار عن بعد [بحث مقدم] . الملتقى الثاني لنظم المعلومات الجغرافية. 2، 58-1.

العاجزة، شيخة. (2018). أثر التوسع العمراني على متوسطات درجة الحرارة في شمال مدينة الرياض باستخدام تقنيات الاستشعار عن بعد. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 9، (2)، 65-54.

القاضي، ابتسام. (1407). الاستقرار البشري في منطقة القصيم [رسالة ماجستير، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية] الرياض، المملكة العربية السعودية.

المحمد، حسين. الدخيل، بدر الدين. (2013). التغيرات الزمانية والمكانية للجزيرة الحرارية في مدينة دمشق. *مجلة الخليج العربي للأبحاث العلمية*، 31 (4) 213-206.

الهيئة العامة للإحصاء، (2022). معلومات سكانية، متاح /https://www.stats.gov.sa

الهيئة العامة للمساحة الجيولوجية، (2017). حقائق وأرقام. المملكة العربية السعودية.

هيئة المساحة الجيولوجية الأمريكية، (2024). معلومات، متاح: https://www.usgs.gov/USGS

Aina, Y., Adem, E., Ahmed, F. (2017). Spatio-temporal Variations in the Impacts of Urban Land Use Types on Urban Heat Island Effects: The Case of Riyadh, Saudi Arabia. The International Archives of the Photogrammetry Remote Sensing and Spatial Information Sciences, XLII-3/W2:9-14

Al- Sālim, Mubārak. (2021). Monitoring the Change of Heat Islands in Yanbu, Western Saudi Arabia, Using Remote Sensing Technology: A Study in Climatic Geography (in Arabic). *Arab Geographical Journal*, 52(78), 317-345.

Al-ʿAjiza, Shaykha. (2007). Effects of urbans prawl on temperature average of north Riyadh city using Remote sensing (in Arabic). Arab Journal of Sciences & Researh Publishing, 9(2), 54-65.

Al-Jashiʿy, Samir (2018). Spatial Analysis of The Thermal Islands in The City of Najaf Through Using Geographic Techniques (in Arabic). *Geographical Research Journal*, 27(1), 327-354.

Al-Muhammad, Husayn & Al-Dakhil, Badr El-Din (2013). Temporal and Spatial Urban Heat Island in Damascus City (in Arabic). *Arab Gulf Journal of Scientific Research*, 31(4), 206-213.

Al-Qady, Ibtisam (1407AH). Human stability in the Qassim region (in Arabic). [Master's thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University]. Riyadh.

Asaeda, T., Ca, V., Wake, A. (1996). Heat storage of pavement and its effect on the lower atmosphere. Atmospheric Environment, 30(3), 413-427.

Elmarakby, E., Khalifa, M., Elshater, A., Afifi, S. (2020). Spatial Morphology and Urban Heat Island: Comparative Case Studies. Springer (Editor). Proceedings of the 3rd International Conference on Architecture and Urban Planning, Cairo, Egypt. Pp 441-454.

Fahmy, A., Abdelfatah, M., El-Faky, G. (2023). Investigating land use land cover changes and their effects on land surface temperature and urban heat islands in Sharqiyah Governorate, Egypt. *The Egyptian Journal of Remote Sensing and Space Sciences*, 26(2), 293-306.

Habib, Badriya. (2007). Thermal Island in the city of Dammam using remote sensing technology (in Arabic). The second forum of geographic information systems (GIS Symposium), (2), 1-58.

Ibrahim, G. (2017). Urban Land Use Land Cover Changes and Their Effect on Land Surface Temperature: Case Study Using Dohuk City in the Kurdistan Region of Iraq. Climate, 5(1), 13

Ikechukwu, E. (2015). The Effects of Road and Other Pavement Materials on Urban Heat Island (A Case Study of Port Harcourt City). *Journal of Environmental Protection*, 6(4), 324-340.

Jiang, W., Yuan, D., Xu, S., Hu, H., Xiao, J., Sha, A., Huang, Y. (2017). Energy harvesting from asphalt pavement using thermoelectric technology. Applied Energy, 205(1), 941-950.

Mahmud, M. (2023). Urban Heat Island Effect and Urban Density of Savar Municipality. The Jahangirnagar Review, 47(3), 20-40.

Oppong, J. (2021). HOW TO USE ARCGIS PRO TO CALCULATE LAND SURFACE TEMPERATURE (LST) FROM LANDSAT IMAGERY. https://www.geographyrealm.com/how-to-use-arcgis-pro-to-calculate-land-surface-temperature-lst-from-landsat-imagery

Patel, S., Indragant, M., Jawarneh, R. (2024). Land surface temperature responses to land use dynamics in urban areas of Doha, Qatar. Sustainable Cities and Society, 104, 105273.

Pongracz, R, J. Bartholy, and Z. Dezso, (2006) Remotely sensed thermal information applied to urban, climate analysis, Advances in Space Research, 37(12),2191-2196.

Rahman, N., Rony, R., Jannat, F. (2022) Impact

of Urbanization on Urban Heat Island Intensity in Major Districts of Bangladesh Using Remote Sensing and Geo-Spatial Tools. MDPI, 10(1).

Santamouris, M. (2014). Cooling the cities – A review of reflective and green roof mitigation technologies to fight heat island and improve comfort in urban environments. Solar Energy, 103, 682-703.

Shamsaei, M., Carter, A., Michel, V. (2022). A review on the heat transfer in asphalt pavements and urban heat island mitigation methods. Construction and Building Materials, 359.

Sholihah, R., Shibata, S. (2019). Retrieving Spatial Variation of Land Surface Temperature Based on Landsat OLI/TIRS: A Case of Southern part of Jember, Java, Indonesia. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 362. https//doi.org/10.1088/1755-1315/362/1/012125

Tran. M, Yang. B. (2023). Using Thermal Remote Sensing to Quantify the Impact of Traffic on Urban Heat Islands during COVID, mineta Transportation institute, San Jose State University.

Yang, H., Liu, Y. (2006). A Satellite Remote Sensing Based Assessment of Urban Heat Island in Lanzhou City North West China. SPIE Proceedings, University Lanzhou, China, pp 1-6.

المناصب القيادية للمرأة السعودية في ضوء التشريعات الحقوقية: دراسة تحليلية لواقع القيادات النسائية في المجتمع السعودي.

Leadership positions of Saudi women in light of legal legislation: Analytical study of the reality of women leaders in Saudi society.

أ. وئام محمد عارف
محاضر في تخصص علم الاجتماع، قسم الدراسات الاجتماعية،
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الملك سعود
ORCID:0009-0007-6094-5702

Weaam Mohammed Arif
Lecturer in Sociology, Department of Social Studies,
College of Humanities and Social Sciences, King Saud University

(قدم للنشر 2024/02/11، وقبل في 2024/03/14)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل واقع المناصب القيادية للمرأة السعودية في ضوء التشريعات الحقوقية، وذلك من حيث طبيعة العلاقات الهرمية بين النساء، مدى تكافؤ الفرص بين الجنسين في إشغال المناصب القيادية، ومدى وجود فجوة بين تطبيق التشريعات الحقوقية وواقع المناصب القيادية للمرأة. أيضاً معرفة ممكنات وعقبات التمكين القيادي. واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة للحصول على تحليل متعمق يصور الواقع الاجتماعي، عن طريق إجراء مقابلات غير مقننة مع عينة عمدية قوامها (10) من القياديات في عدة جهات حكومية وخاصة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، أولاً: أن المرأة مازالت تواجه أسقف زجاجية غير مرئية وحواجز ضمنية تحول بينها وبين الوصول للمناصب القيادية، كالثقافة المجتمعية التي مازالت تصور المرأة بصفتها تابعة وليست قائدة، ورفض الدمج المكاني في بيئة العمل والتي لا تجد قبولاً بين الجنسين. ثانياً: وجود فجوة بين التشريعات الحقوقية وما يجسده الواقع الحالي في التمثيل غير المتكافئ بين الجنسين في بيئة العمل من حيث التعيين، والترقية، والأجور، والامتيازات. ثالثاً: تواجد متلازمة ملكة النحل كنمط قيادي في العلاقات الهرمية بين النساء، رابعاً: الممكنات والعقبات التي مكنت المرأة أو أقصتها عن المناصب القيادية، والتي كانت على المستوى الكمي والتشريعي والتنظيمي، والجندري، والمجتمعي، والفردي. وقدمت الدراسة توصيات مقترحة للتمثيل المتكافئ بين الجنسين في بيئة العمل، والذي بدوره يدعم المرأة لتقلدها المناصب قيادية.

الكلمات المفتاحية: المناصب القيادية، التشريعات الحقوقية، العلاقات الهرمية، كسر السقف الزجاجي، التوازن بين الجنسين.

Abstract

This study aimed to analyze the reality of leadership positions for Saudi women in light of human rights legislation, in terms of the nature of hierarchical relationships between women, the extent of equal opportunities between gender in occupying leadership positions, and the extent of the existence of a gap between the application of human rights legislation and the reality of leadership positions for women. Also revealing of the possibilities and obstacles of leadership empowerment. The study adopted case study approach, based on non probability sample, to obtain in depth analysis that reflict the social reality, by conducting unstructured interviews with (10) female leaders in several governmental and private agencies regions. The study reached several results, first: women still face invisible glass ceilings and implicit barriers that prevent them from reaching leadership positions, such as the societal culture that still portrays women as subordinates rather than leaders, and the rejection of spatial integration in the work environment, which is not accepted by both genders. Second, there is also a gender gap in the work environment in terms of promotion, wages and benefits. Thirdly: the presence of Queen Bee Syndrome as a leadership style. Foyrthly, the possibilities and obstacles that enabled or excluded women from leadership positions, and they were at several levels, such as quantitative, legislative, organizational, gender, societal, and individual levels. The study presented strategies for equal representation between genders in the work environment,which supports women to reach leadership positions.

Keywords: leadership positions, human rights legislation, hierarchical relations, breaking the glass ciling, gender balance.

مقدمة:

تعد مواضيع المرأة من أهم المجالات التي يسعى الباحثين إلى البحث بها، لارتباطها بكافة مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية، الاقتصادية والسياسية والقانونية. ونظراً لما تتطلبه التنمية الشاملة من مشاركة كافة الموارد البشرية، كان النهوض بتمكين المرأة قيادياً ضرورة لمواكبة الواقع المتغير والتحولات المرافقة له، من حيث إزالة العوائق التي تواجهها، وتحديث البنى القانونية والإدارية وتطبيقها الفعلي لإدماج وتمكين المرأة قيادياً. فالدور الذي تقوم به المرأة داخل نطاق أسرتها هو مكمل لدورها على نطاق المجتمع والمشاركة الفاعلة فيه، باعتبارها فاعل اجتماعي لها دور ومكانة في المجتمع.

إن حقوق المرأة والمطالبة بمشاركتها في جميع القطاعات استطاع أن يفرض نفسه، وتحولت العديد من المطالب النسائية إلى قوانين مفعلة في العديد من الدول العربية. ولكن يبقى النهوض بوضع المرأة أمراً يتطلب تضافر جهود كل أبنية المجتمع. فعلى مستوى المناصب القيادية ظلت المرأة العربية بعيدة عن هذا المجال لفترة طويلة، ففي الوقت الذي تطورت فيه مشاركة المرأة وتمكينها في الغرب، تأخرت المرأة العربية في الحصول على العديد من حقوقها، ولم تتمكن من الوصول إلى المناصب القيادية إلا مؤخراً بعد الاعتماد على نظام الكوتا في بعض الدول العربية والذي سمح للمرأة الدخول إلى المعترك القيادي.

فقد تم مصادقة العديد من المجتمعات العربية على المعاهدات والاتفاقيات الدولية كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، وتماشياً مع مصادقة المملكة لهذه الاتفاقيات أصبح النهوض بوضع المرأة أمراً ملحاً يتطلب تضافر جهود كل أبنية المجتمع. فمنذ عام 2005 م، والذي تولى فيه خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز الحكم، واكبت سياسته إشراك المرأة في جميع المجالات وكان تمكينها القيادي أهمها، فالمرأة السعودية تعيش مرحلة تمكين غير مسبوقة على كافة الأصعدة. ومع رؤية المملكة 2030، أولى الملك سلمان بن عبد العزيز اهتماماً واضحاً لأهمية دور المرأة، وتنامى هذا الوعي بأهمية إشراك المرأة في تنمية المجتمع، وضمان حصولها على حقوقها كاملة.

فتسعى المملكة العربية السعودية بكل جهد إلى مواكبة الاتفاقيات الدولية التي تهتم بحقوق الإنسان بوجه عام وبحقوق المرأة على وجه الخصوص، مع التحفظ على بعض نصوص الاتفاقيات الدولية المتعلقة بالمرأة والتي تتعارض مع الدين الإسلامي، كما تسعى المملكة إلى تعديل الأنظمة الدولية لتتلاءم مع طبيعة المجتمع السعودي. وانطلاقا من منظور المساواة، تعتمد أنظمة المملكة العربية السعودية القائمة على الشريعة الإسلامية مبدأ التكامل بين الجنسين مع مراعاة سمات وخصائص كلاً منهما. لذلك تم تمكين المرأة قيادياً وتهيئة البيئة المناسبة لها تعزيزاً لمكانتها وإيماناً بدورها في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، نظراً لما تمثله المرأة من دور في نهضة الأمة سواء من خلال التربية أو من خلال عملها كقائدة في كافة القطاعات.

مشكلة الدراسة:

المجتمع السعودي يمر بحراك وتغير اجتماعي سريع على كافة الأصعدة لتحقيق الأهداف التي يصبوا إليها في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتي تحتاج إلى بيئة مُمكنة، واستثمار طاقات، وسلوك إيجابي فعال، على مستوى النخب والقيادات لتحسين جودة الحياة ومستوى الرفاهية، كونها من الأمور الملحة لمواكبة تطور المجتمعات. لذلك تأتي مشاركة المرأة في جميع القطاعات مكملاً وداعماً لدور الرجل على حد سواء. فالهدف من تمكين المرأة قيادياً ليس وجودها الكياني فقط، بقدر ماهو وسيلة لجعل المرأة شريك فعال ومساهم في تطور المجتمع وتحسين الصورة النمطية المترسخة عن المرأة داخل المجتمع السعودي، عن طريق إبراز كيف أن المرأة قادرة على تولي وإدارة مناصب قيادية مثلها مثل الرجل.

وموضوع تمكين القيادات المجتمعية والدور الفاعل للمرأة في صنع القرار مازال موضوعاً جدلياً يستحوذ اهتمام الباحثين. ويمكن القول أن الإشكالية لا تكمن فقط في مدى وجود القوانين والتشريعات، ولكن تكمن أيضاً في أنماط السلوك التقليدية السائدة والمسيطرة على أفراد المجتمع، والأبنية المجتمعية وواقعها، وتقبل إعادة ترتيب الأدوار الاجتماعية. وتكمن الإشكالية أيضاً في أن اعتلاء المرأة للمناصب القيادية قد يصطدم بسقف وهمي يمنعها من الوصول إلى تقلد هذه المناصب وهو ما يطلق عليه «السقف الزجاجي»، أي الحواجز المعلنة أو الضمنية الموجودة في طريق المرأة والتي تعيق وصولها إلى المناصب القيادية. فتبقى الأسقف الزجاجية لمشاركة المرأة وتمكينها قيادياً متعددة ومرتبطة بممكنات وعقبات تشريعية ومؤسسية وجندرية ومجتمعية وفردية من جهة، وآليات تطبيق هذه الممكنات وتفعيلها على أرض الواقع من جهة أخرى. فالمشاركة القيادية للمرأة ودورها في صنع القرار لم يعد مطلباً خاصاً بالمرأة وحدها، وإنما مطلب تحتمه متطلبات التنمية المجتمعية.

فالمملكة العربية السعودية حرصت على تعزيز مكانة المرأة واتخاذ التدابير التي تكفل لها حماية حقوقها في كافة المجالات، السياسية والاجتماعية والاقتصادية. لذلك حرصت المملكة العربية السعودية على حماية الحقوق والحياة الكريمة للجنسين، بموجب الأنظمة واللوائح والاتفاقيات والمعاهدات الإقليمية والدولية، والتي انضمت لها المملكة وتعنى بتمكين المرأة العاملة والنهوض بها وتعزيز دورها القيادي. ومن أهم تلك الاتفاقيات، اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (حقوق الإنسان، 9791)، كما تم إصدار قرار مجلس الوزراء عام 2016 م، بالموافقة على رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتي تتضمن خططاً وبرامج

تنموية تشمل قطاعات اقتصادية واجتماعية، لجعل المملكة أنموذجاً رائداً على جميع الأصعدة، ومن هذه البرامج مراجعة الأنظمة وقياس الأداء، التحول الوطني، حقوق الإنسان كالحق في الأمن و الصحة، التربية والتعليم، التدريب والعمل، حماية الأسرة، تمكين المرأة وتعزيز مشاركتها في الحياة السياسية والثقافية والأنشطة الرياضية والترفيهية، ومشاركتها الفعالة في المجال الأمني والقانوني (رؤية المملكة العربية السعودية 2030).

كما تم تحديد 62 مبادرة كجزء من برامج تحقيق الرؤية تركز على تمكين المرأة والأسر. وتماشياً مع هذه التحولات في مسيرة المرأة السعودية وتمكينها، سنت التشريعات والقوانين الخاصة لحمايتها (رؤية المملكة العربية السعودية 2030). ومن مبدأ تكافؤ الفرص في مكان العمل وتحقيق المساواة، تم إنشاء مركز تحقيق التوازن بين الجنسين بهدف تنسيق الجهود بين أجهزة الدولة لتحقيق التوازن بين الجنسين وسد الفجوة بينهما. أيضاً يهدف المركز إلى تقديم مبادرات ومشاريع وعقد برامج تدريبية، منها برنامج بناء بيئة عمل تشاركية بين الجنسين (مركز تحقيق التوازن بين الجنسين، معهد الإدارة العامة).

وإذا تتبعنا مسيرة التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمدنية للمرأة السعودية والتي بدأت منذ عام 2015 م، وصولاً إلى 2024 م، نجد إجراءات فعلية على أرض الواقع عززت مكانة المرأة في المجتمع وثقة القيادة الرشيدة بدور المرأة المحوري والحيوي. وبالنظر إلى ما تضمنته رؤية المملكة 2030، نجد تمهيداً للمرأة السعودية لمساهمتها في الحراك التنموي المجتمعي. فقد تم تتويج برامج الرؤية ومبادراتها التنفيذية بإعلان الرياض عاصمة للمرأة العربية 2020م، تحت شعار (المرأة وطن وطموح) تأكيداً لدور ومكانة المرأة في المملكة واستهدافا لرفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل، وتقليص الفجوة بين القوى العاملة بين الجنسين. ومن جانب آخر تأتي مبادرات خطة التحول الوطني 2020 لتسير جنباً إلى جنب مع رؤية المملكة لتمكين المرأة، وإعداد استراتيجية لتنظيم العمل عن بعد لتوسيع خيارات العمل للمرأة العاملة، من خلال وضع تشريعات وأنظمة وضوابط لمزاولة العمل عن بعد، والعمل المرن لزيادة فرص عمل سكان المناطق الأقل نمواً وتعليماً. كما تم تفعيل مراكز ضيافة الأطفال في مقرات العمل بهدف خلق بيئة عمل جاذبة ومحفزة للمرأة. أيضاً تم التعاون مع تطبيقات النقل لتقديم خدمات بجودة عالية وتكلفة مناسبة تسهل نقل المرأة من وإلى مكان العمل لدعم استقرارها الوظيفي (رؤية المملكة العربية السعودية 2030).

ومن مؤشرات تمكين المرأة وانعكاس جهود وانجازات رؤية المملكة ومبادراتها، تضاعف نسبة المشاركات في سوق العمل، كما يوضحه الجدول أدناه، (تمكين المرأة، وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية).

جدول1

مؤشرات تمكين المرأة وفق وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.

إسم المؤشر	مستهدف 2019	مستهدف 2020
نسبة النساء السعوديات في الخدمة المدنية.	% 41,40	% 42,00
نسبة الفجوة النوعية بين النساء والرجال في وظائف الخدمة المدنية.	% 49,51	% 48,31
نسبة القيادات النسائية في الخدمة المدنية من المرتبة ١١ فما فوق.	% 3,5	% 5

كما يلاحظ إنخفاض معدل البطالة للسعوديين الإناث إلى 20,20 % في عام 2022 (الهيئة العامة للإحصاء، إحصاءات سوق العمل لعام 2022م). كما يوضح الجدول أدناه مؤشر مشاركة المرأة في التمكين بحسب وزارة الموارد البشرية لعام 2022م (المرصد الوطني للمرأة).

جدول2

مؤشر مشاركة المرأة في التمكين بحسب وزارة الموارد البشرية لعام ٢٠٢٢م.

المتغير	قيمة المتغير لعام2022م
عدد العاملات من الإناث في المناصب العليا في القطاعات الحكومية.	1943
عدد العاملات من الإناث في المناصب الإدارية في القطاع الخاص.	178498
عدد العاملات على مرتبة وزير أو ما يعادلها.	7
عدد العضوات في مجلس الشورى.	30

ومن جهود المملكة أيضاً تمكين المرأة في الخدمة المدنية وتعزيز دورها القيادي من خلال استثمار طاقتها وقدرتها وزيادة مشاركتها وتقلدها لمناصب قيادية مجتمعية في الأجهزة الحكومية، وذلك عن طريق المنصة الوطنية التفاعلية للقيادات النسائية، وهي إحدى مبادرات وزارة الموارد البشرية والتنمية الإجتماعية، وتحتوي على قاعدة بيانات القيادات الوطنية النسائية في القطاع العام والخاص ومؤسسات المجتمع المدني، وتعمل كأداة تمكن الجهات المعنية بالتواصل وترشيح القيادات للمناصب، وإدارة الوفود الرسمية في المحافل الدولية. حيث بلغ عدد المسجلات في المنصة مايزيد عن 7000 مسجلة، وتم تدريب 1700 قيادية في مختلف القطاعات العامة والخاصة (تمكين المرأة، وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية).

كما تم تأسيس المرصد الوطني لمشاركة المرأة في التنمية في عام 2019 م، لرصد مشاركة المرأة في التنمية ليكون مرجعاً قياسياً لمنظمات المجتمع المدني لبناء وقياس مؤشرات دور المرأة في التنمية، وتزويد الجهات المستفيدة بالبيانات والدراسات الداعمة لتعزيز مشاركة المرأة (المرصد الوطني للمرأة).وبناء على ما تضمنته خطط التنمية من بنود تُمكن المرأة، فقد تم إسناد العديد من المناصب القيادية وإشغالها من قبل المرأة، ما بين تقلدها لنائب وزير، وكيلة وزير، أمين عام لمجلس الوزراء، سفيرة، ملحق ثقافي، إلى تقلدها لمدير عام بوزارة أو هيئة أو قطاع.

فالمملكة العربية السعودية بذلت جهوداً لتحقيق المساواة بين الرجال والنساء في بيئة العمل والأجور، التعليم والتدريب، المنح والإعانات، والصحة والدعم الاجتماعي. ووفقاً للأنظمة والقوانين الصادرة من المملكة، تم تعزيز حقوق المرأة في الأنظمة العدلية، وقانون العمل وتمكين المرأة العاملة، وحق المشاركة السياسية، وحق إجراء الخدمات الحكومية الخاصة بها بهدف تحسين حياتها من الناحية القانونية والاقتصادية، كما حظيت المرأة اهتمام كبير من الجهات ذات الصلة كوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية وذلك بتخصيص أحد أهداف الرؤية لضمان زيادة مشاركة المرأة في سوق العمل وتمكينها اقتصاديا وسياسياً واجتماعياً وعلمياً وثقافياً وعلى جميع المستويات، فتم إصدار العديد من القرارات والأنظمة والتشريعات التي تعزز مكانتها في المجتمع وبذلك أصبحت شريكاً فعالاً في التنمية الوطنية.

لكن رغم ما تشهده المملكة العربية السعودية من تقدم في كسر الأسقف الزجاجية لتقلد المرأة لمناصب قيادية في مختلف الميادين، إلا أن جدلية تمكين المرأة قيادياً في المجتمع السعودي مازالت قائمة، فهناك من يرى أن ولوج المرأة للمعترك القيادي في بدايته ولا يعكس الدور المأمول منها. وفي المقابل هناك من يرى أن المرأة تعيش حالة تمكين قيادي وصل ذروته نتيجة تضافر جملة من القوانين والتشريعات والأنظمة وتطبيقها على أرض الواقع. لذلك تظل جدلية تسكين المناصب القيادية للمرأة السعودية من التحديات التي تواجه المجتمع السعودي، وقد يحسمها محاولة تحليل واقع المناصب القيادية للمرأة السعودية.

فالواقع قد يحمل عوائق وعراقيل تحول دون استفادة القطاعات والمؤسسات المجتمعية من طاقة المرأة ويحول من التطبيق الفعلي لهذه القوانين والتشريعات السعودية التي نصت على تمكينها، ولعل من أبرز هذه العراقيل ظاهرة السقف الزجاجي، هذه الظاهرة التي قد تعيق من التقدم الوظيفي للمرأة العاملة وتمنعها من الوصول إلى المناصب القيادية، ومدى تطابق الواقع الحالي للمرأة مع ما حظيت به من حماية قانونية وشرعية. فالأسقف الزجاجية تعتبر عثرة أمام المرأة للوصول للمناصب القيادية المجتمعية، حيث تمثل عقبات غير مرئية. فالإرث الاجتماعي وما يحمله من نسق ثقافي وقيمي مازال يعكس صورة نمطية للمرأة باعتبارها عنصر تابع وليس عنصر فاعل في المجتمع، وغير قادر على التوافق ما بين دورها القيادي ومسؤوليات الأسرة.

ونجد على الرغم من اعتلاء المرأة رأس الهرم القيادي في المجتمع السعودي، وعلى الرغم من مسيرتها وتمكينها وكسرها الأسقف الزجاجية المجتمعية ووصولها إلى المراكز القيادية، إلا أن وجهات النظر بشأن أحقية تقلد المرأة للمناصب القيادية مازالت متباينة ما بين حقها في تبوء هذه المناصب وتكافؤها مع الرجل، وما بين عدم جدارتها في تقلد المناصب القيادية. كما قد يعزى هذا التباين إلى تدني السلوك القيادي الفعال على مستوى النخب من القياديات، وتدني التخطيط والتقويم على مستوى القطاعات والمؤسسات المجتمعية.

أيضاً هذا التمكين قد يخلق أسلوب ونمط قيادي تنتهجه المرأة في حياتها المهنية خاصة في المجتمعات التي يسيطر عليها الذكور عن طريق التمييز بين الذكر والأنثى، كمتلازمة ملكة النحل القائمة على التمييز بين النساء أنفسهن، فالقياديات ينظرن إلى النساء الأخريات على أنهن يشكلن تهديداً لهن، وقد يتفوقن عليهن في الأداء، فيعزلن النساء في المناصب التنفيذية الدنيا لحماية أنفسهن. فخصائص متلازمة ملكة النحل تتبنى أساليب دفاعية واستخدامها ضد النساء كتنمر، وكمحاولة للقضاء على المنافسة بين النساء وممارسة السيطرة عليهن وقمعهن (Mufti et al, 2021). فالمتوقع من المرأة بعد صراعها للوصول إلى المناصب القيادية وكسر الأسقف الزجاجية، أن تساعد مثيلاتها في تخطي هذه الأسقف، وليس أن تكون هي بحد ذاتها سقف زجاجي وتمارس أنماط قيادية تسلطية، وهيمنة ذكورية لتحول بين النساء والمناصب القيادية، اعتقاداً منها بأنه من الواجب على غيرها من النساء سلوك نفس الطريق الصعب الذي سلكته هي من قبل، أو بتعبير آخر اعتقادها أن على غيرها من النساء أن يعانين نفس المعاناة التي واجهتها لبلوغها منصباً قيادياً.

لذلك يظل تسكين المناصب القيادية للمرأة من التحديات التي تواجه المجتمعات العربية بشكل عام والمجتمع السعودي بشكل خاص، وفي ضوء المناصب القيادية الشاغرة في أجهزة الدولة سواء على الصعيد المحلي أو الدولي، وضرورة إشغالها بكفاءات تمتلك مهارة القيادة، والإدارة، وتتناسب مع معطيات هذه المناصب وبرامجها وخططها ومستوى الإدارة فيها (العليا، الوسطى، الدنيا)،

يظل هناك محدودية في إسناد المناصب القيادية للمرأة في الجهات الحيوية، كالوزارات والهيئات والمؤسسات بمختلف مجالتها. فالتوازن بين الجنسين في الإدارة العليا يُعرف بوجود نسبة 40 إلى 60 % من الجنسين في المناصب (منظمة العمل الدولية، 2019)، لذلك فإن إعادة هيكلة المناصب القيادية وتأهيل شاغليها مطلب تنموي، فالتنوع بين الجنسين عنصر رئيس في التنمية المستدامة.

ومن هذا المنطلق، كانت الحاجة لهذه الدراسة التي تهدف إلى تحليل واقع المناصب القيادية للمرأة السعودية في ضوء التشريعات الحقوقية، من حيث طبيعة العلاقات الهرمية بين النساء، وما يجسده الواقع الحالي للمناصب القيادية للمرأة في التمثيل المتكافئ أو غير المتكافئ، ومدى وجود فجوة بين تطبيق التشريعات الحقوقية وواقع المناصب القيادية للمرأة. أيضاً الوقوف على ممكنات وعقبات التمكين القيادي من وجهة نظر القيادات النسائية.

الأهمية النظرية العلمية:

أولاً: تعد هذه الدراسة من الدراسات المتخصصة في علم الاجتماع بشكل عام، وعلم اجتماع القانون بشكل خاص. من حيث معرفة الواقع التمكيني القيادي للمرأة السعودية في ضوء القوانين والتشريعات السعودية والتي تم بموجبها إقرار تمكين المرأة. إلى جانب التعرف على الفجوة ما بين الواقع والمأمول، والنص والتطبيق، ومن حيث مدى فعالية القوانين والأنظمة ومدى مساندتها للمرأة وتمكينها قيادياً.

ثانياً: تعزيز مفهوم التمكين القيادي ودور الواقع بأبعاده الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والقانونية والإعلامية، وإبراز دور المؤسسات الداعمة لحقوق المرأة.

ثالثاً: إلقاء الضوء على واقع تمكين المرأة قيادياً، والوقوف على الأسقف الزجاجية وطبيعة العلاقات الهرمية بين النساء، والتي تحول دون تقلدهن لمناصب قيادية، إلى جانب الوقوف على الممكنات التي ساعدت المرأة على كسر هذه الأسقف الزجاجية وتخطيها.

الأهمية التطبيقية العملية:

أولاً: تأتي هذه الدراسة استجابة لتحيق أهداف الخطط التنموية في المملكة والتي تدعم المشاركة الفعالة للمرأة في النهضة التنموية، وإبراز واقع الدور القيادي ومدى وجود أسقف زجاجية لم تُكسر بعد.

ثانياً: إسهام هذه الدراسة في نشر الوعي الحقوقي للمجتمع السعودي وأفراده، من خلال توفير بيانات وإحصاءات عن دور الواقع في تمكين القيادات النسائية ومدى تطابقه مع القوانين والتشريعات السعودية وإتاحتها للجهات الحكومية المختصة والجهات المهتمة بدراسات المرأة.

ثالثاً: تمهد هذه الدراسة لمزيد من الدراسات الأخرى في مجالات اجتماعية وتنموية وقانونية وحقوقية، كما قد تفيد صانعي القرار في المجتمع من إعادة النظر إلى أهمية تمكين المرأة قيادياً وإعطائها مزيد من الصلاحيات القيادية لإبراز دورها في تنمية المجتمع السعودي.

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس للدراسة هو تحليل واقع المناصب القيادية للمرأة السعودية في ضوء التشريعات الحقوقية، ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرف على طبيعة العلاقات الهرمية بين النساء.
2. التعرف على مدى تكافؤ فرص إشغال المناصب القيادية بين الجنسين.
3. التعرف على مدى وجود فجوة بين تطبيق التشريعات الحقوقية وواقع المناصب القيادية للمرأة.
4. التعرف على الممكنات التي مكنت المرأة قيادياً، والعقبات التي أحالت بينها وبين الوصول للمناصب القيادية.

تساؤلات الدراسة:

التساؤل الرئيس للدراسة هو، ما واقع المناصب القيادية للمرأة السعودية في ضوء التشريعات الحقوقية، ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما طبيعة العلاقات الهرمية بين النساء.
2. ما مدى تكافؤ فرص إشغال المناصب القيادية بين الجنسين.
3. ما مدى وجود فجوة بين تطبيق التشريعات الحقوقية وواقع المناصب القيادية للمرأة.
4. ما الممكنات التي مكنت المرأة قيادياً، والعقبات التي أحالت بينها وبين الوصول للمناصب القيادية.

مفاهيم الدراسة:

المناصب القيادية:

نظراً لعدم وجود مفهوم محدد ومتفق عليه للمناصب القيادية، سيتم اعتماد تعريف وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، والذي يشير إلى كل المناصب الوظيفية القيادية العليا في الأجهزة الحكومية في الخدمة المدنية، والموجودة في جميع القطاعات الحكومية من المرتبة الحادية عشرة فما فوق (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، تمكين المرأة في الخدمة المدنية).

ويقصد بها في هذه الدراسة، المناصب القيادية التي تشغلها المرأة السعودية في الفئة العمرية من 25 سنة فما فوق، وتتولاها الكوادر النسائية بكافة الصلاحيات والواجبات الممنوحة لهذه المناصب القيادية، وعلى كافة القطاعات الحكومية والخاصة والغير ربحية. والمنصب القيادي في القطاع الحكومي من المرتبة الحادية عشرة فما فوق، أما المنصب القيادي في القطاع الخاص والغير

ربحي، فهي المناصب التي تشغل فيها المرأة منصب مدير إدارة أو رئيس إدارة.

التشريعات الحقوقية الخاصة بتمكين المرأة:

هي القرارات والتشريعات والأنظمة التي تعزز مكانة المرأة في المجتمع لتصبح شريكاً فاعلاً في التنمية الوطنية في جميع المجالات، الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية وغيرها، وعلى جميع المستويات (تمكين المرأة، وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) وتشمل:

- مبادرة تمكين المرأة في الخدمة المدنية وتعزيز دورها القيادي.
- دعم الشمولية والتنوع في سوق العمل.
- التوعية بالسياسات المتعلقة بالمرأة في سوق العمل.
- تشجيع التطور الوظيفي للمرأة.
- تطوير التشريعات التنظيمية التي تدعم عمل المرأة في سوق العمل.
- مبادرة التدريب والتوجيه القيادي.
- مبادرة تشجيع العمل المرن.
- توفير خدمات رعاية الأطفال للنساء العاملات.
- دعم وتسهيل نقل المرأة.
- دعم التوظيف لرفع المهارات.

ويقصد بها في هذه الدراسة التشريعات الحقوقية المتعلقة بتمكين المرأة في مختلف مناحي الحياة لتحقيق زيادة مشاركتها في سوق العمل، ومكافحة التمييز بهدف تعزيز التنمية المستدامة وتحقيق رؤية المملكة 2030.

الواقع:

الواقع يعني حالة الشيء كما هو موجود الآن، أي الوضع الواقعي أو الفعلي (معجم اللغة العربية المعاصرة، 2008).

والواقع في هذه الدراسة هو ما تشهده المملكة العربية السعودية، ووفقاً للمرحلة التي يمر بها المجتمع الحالي في ضوء رؤية المملكة 2030، والقوانين والأنظمة المستحدثة، وواقع المناصب القيادية للمرأة السعودية. والواقع في هذه الدراسة يشمل الأبعاد التالية:

- الواقع الاجتماعي: المتمثل في مدى تعزيز أو تهميش المجتمع السعودي لتقلد المرأة السعودية مناصب قيادية في شتى المجالات، ومدى الاعتراف بالتشريعات والقوانين المستحدثة بالحقوق المتساوية والفرص المتكافئة بين الجنسين.
- الواقع الثقافي: المتمثل في الموروث الثقافي ومنظومة القيم والعادات التي تعارف عليها أفراد المجتمع السعودي، من حيث سيطرة وهيمنة بعض الأفكار والمفاهيم المتصلة بدور المرأة في التنمية كعضو فاعل مثلها مثل الرجل.
- الواقع القانوني: المتمثل في الحقوق والقوانين والتشريعات الخاصة بالمرأة السعودية ومدى تطبيقها، والمتعلقة بتمكين المرأة في سوق العمل في جميع المجالات وطبيعة الوظائف التي تتقلدها مثلها مثل نظيرها الرجل.
- الواقع الإعلامي: المتمثل في مدى مواكبة الإعلام السعودي بمختلف الوسائل في صنع وبث محتوى يتلاءم مع التحولات المجتمعية في المملكة العربية السعودية لقضايا المرأة، لتغيير الصورة النمطية السائدة عنها وإعادة تشكيل وعي الأفراد، وتسليط الضوء على نماذج من القيادات النسائية من جهة، والدور التقليدي للمرأة من جهة أخرى، والموازنة بين مسؤوليات العمل والحياة.

السقف الزجاجي:

تم تعريفه من قبل مكتب العمل بحكومة الولايات المتحدة الأمريكية بأنه "الحواجز المصطنعة الناتجة عن تحيز اتجاهي أو تنظيمي يمنع الأفراد المؤهلين من الوصول إلى المناصب العليا في منظماتهم"، أي غياب الأسباب الموضوعية التي تمنع المرأة للوصول إلى المناصب العليا. فالسقف الزجاجي ناتج عن تحيز اتجاهي بسبب أفكار وانطباعات معينة حول أداء المرأة، وعن تحيز تنظيمي من المؤسسة لصالح الرجل (موفق وهيشر، 2015).

ويقصد به في هذه الدراسة، العقبات التشريعية والمؤسسية والجندرية والمجتمعية والفردية، التي تواجه المرأة وتحول دون تمكينها قيادياً رغم كفاءتها من جهة، ومن جهة أخرى معرفة الممكنات ذات الصلة بكسر السقف الزجاجي والتي ساعدت المرأة وتمكينها قيادياً.

متلازمة ملكة النحل:

تمنح تسمية ملكة النحل للنساء المهيمنات اللاتي يسعين لتحقيق النجاح الفردي في أماكن العمل التي يهيمن عليها الذكور، من خلال التكيف مع الثقافة الذكورية وإبعاد أنفسهن عن النساء الأخريات نفسياً وجسدياً. وعلى رغم الإعتقاد السائد بتحيز الرجال ضد النساء في المناصب القيادية، إلا أن هناك قياديات يملن إلى التنافس الشديد وعدم الرغبة في دعم المرؤوسات في المراتب الوظيفية الوسطى والدنيا (Kanter, 1977; Staines et al., 1974، Faniko et.al,2020).

ويقصد بها في هذه الدراسة، المرأة التي نجحت في الوصول للمناصب القيادية في بيئة عملها، إلا أنها تقف حاجزاً أمام مساعدة مثيلاتها من النساء ليحققن ما وصلت إليه. كما يشمل التعريف، السلوكيات التي تظهرها المرأة القيادية كتبنيها هيمنة ذكورية عند تعاملها مع مرؤوسيها من النساء.

الدراسات السابقة:

دراسة العايد (2021) بعنوان "التحديات التي تواجه القيادات النسائية السعودية في مؤسسات القطاع العام"، هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه القيادات النسائية

السعودية في القطاع العام، وشملت عينة البحث مجموعة من القيادات النسائية. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها، أولاً: تدني نظرة القائد الإداري لعمل المرأة، وعدم القناعة والثقة بقراراتها وآرائها. ثانياً: عدم وجود اختلاف في التحديات التي تواجه القيادات النسائية في مؤسسات القطاع العام باختلاف خصائصهن الشخصية.

دراسة زبير وآخرون (2021) بعنوان ''أثر تمكين المرأة السعودية بكسر السقف الزجاجي على تعزيز دورها في القيادة والريادة''، هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تمكين المرأة السعودية بكسر السقف الزجاجي على تعزيز دورها في القيادة والريادة من حيث ضعف تمثيل المرأة السعودية في المناصب القيادية والإسهام في قيادة المشاريع الابتكارية. وشملت عينة البحث مجموعة من الرائدات والقيادات النسائية من مواقع سيدات الأعمال الالكترونية والفعاليات التي تم اقامتها من قبل سيدات الأعمال. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها، أولاً: الثقة بالنفس من العوامل التي أدت إلى نجاح المرأة وفعاليتها في المناصب القيادية. ثانياً: تمتع المرأة بالمهارات عزز دورها بكسر السقف الزجاجي.

دراسة (Mufti,etal 2021) بعنوان ''متلازمة ملكة النحل جزء من السياسة الجنسية أو نمط نمطي جنساني آخر''، هدفت الدراسة إلى استكشاف الصورة النمطية لملكات النحل في المؤسسات المالية في باكستان بين المرأة في المناصب القيادية ومرؤوسيها، من خلال التعرف على عوامل ظاهرة متلازمة ملكة النحل وكذلك السياسة الجنسية السائدة. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها، أولاً: أن ظاهرة ملكة النحل هي صورة نمطية قائمة على النوع الاجتماعي إلى جانب كونها جزء من السياسة الجنسية التي تحدث في القطاع المصرفي لأنه قطاع يهيمن عليه الذكور. ثانياً: أن هناك قبولًا بين الإناث وأن القائدات يساعدن زميلاتهن على النمو في القطاع المصرفي.

دراسة الحمودي (2020) بعنوان ''إعداد واختيار وتطوير القيادات الإدارية النسائية في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية''، هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب إعداد واختيار وتطوير شاغلات المناصب القيادية النسائية في الأجهزة الحكومية في المملكة، من حيث دور الأبعاد الإدارية والتنظيمية والسلوكية في إعداد القياديات النسائية، والتعرف على معايير اختيار القياديات الإدارية في الأجهزة الحكومية، وشملت عينة البحث القيادات النسائية في المناصب القيادية الإدارية العليا التابعة لنظام الخدمة المدنية في مختلف الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها، أولاً: غياب إعداد وتهيئة القيادات النسائية لشغل المناصب القيادية قبل أو بعد تكليفهن. ثانياً: غياب ترسيخ قيم وممارسات داعمة لمفهوم تقبل المرأة كقائدة وإعدادها لتولي المناصب القيادية. ثالثاً: لا توجد خطة لبناء القياديات وإعدادهن داخل المنظمات الحكومية، ولا توجد خطة بناء واضحة للجنسين وضعف دور تقييم الأداء الوظيفي.

دراسة غنيم (2020) بعنوان ''التميز القيادي النسائي وواقعه في المجال الأكاديمي في الجامعات السعودية''، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع القيادة النسائية في المجال الأكاديمي والتحديات التي تواجهها المرأة السعودية، وشملت عينة البحث مجموعة من القيادات الأكاديمية كالوكيلات ومشرفات الأقسام ونائبات لوحدات مختلفة. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها، أولاً: أن القيادة النسائية لا تفرق في فاعليتها عن القيادة الذكورية، حيث إن تأثير الأداء القيادي أعلى من تأثير جنس القائد. ثانياً: من التحديات التي تواجه المرأة في مجال القيادة الأكاديمية هي تحديات تنظيمية واجتماعية، كتقديم القيادة الرجالية على القيادة النسائية، وضبابية التواصل بين الجنسين.

دراسة أبا الخيل (2020) بعنوان ''إدارة النساء للنساء، العلاقات الهرمية والتأثير المهني''، هدفت الدراسة إلى التعرف على إدارة النساء للنساء وكيفية تأثير ذلك على العلاقات والمسار المهني، أيضاً التعرف على كيفية إدراك الموظفات لدور المرأة في المناصب القيادية العليا في تطوير حياتهن المهنية. وشملت عينة البحث مجموعة من الموظفات العاملات في القطاع العام في المملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها، أولاً: أن العلاقات بين الموظفات والمديرات معقدة ومتشابكة ومتأثرة بعوامل اجتماعية وثقافية وتنظيمية. ثانياً: وجود تضامن بين النساء في بيئة العمل، إلا أن هذا الدعم قد يكون مشروط ومحدود. ثالثاً: وجود نساء في المناصب العليا يقمن بعرقلة التقدم المهني للموظفات. دراسة مباركي (2020) بعنوان'' دور جامعة الملك خالد في تنمية القيادات النسائية''، هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الذي تقوم به جامعة الملك خالد في تنمية القيادات النسائية، وشملت عينة البحث بعض القيادات النسائية في الجامعة. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها، أولاً: أن مستوى فريق العمل ومهارات القيادة داخل الجامعة يعتبر متوسط. ثانياً: أن دور القيادة في تشجيع فريق العمل والتخطيط أحياناً يتم تفعيله بشكل جيد من قبل الجامعة. ثالثاً: يتم تطوير المهارات لدى القيادات وتتوافر برامج مخصصة لإعداد وتهيئة القيادات المستقبلية. رابعاً: توافر سياسات وإجراءات مكتوبة لتسهل عمل القياديات.

دراسة الشافعي (2020) بعنوان ''اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030''، والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030، وشملت عينة البحث مجموعة من القيادات النسائية من جامعة الحدود الشمالية على كادر عميدة ووكيلة ورئيسة قسم وفئات أخرى. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها، أولاً: أن استجابات القيادات النسائية حول مساهمة تطوير رأس المال البشري، من خلال التعليم بما يوائم احتياجات سوق العمل

في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030 كانت ايجابية. ثانياً: أن الاستجابات حول إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية كانت ايجابية أيضاً. ثالثاً: لا يوجد اختلاف في اتجاهات القيادات النسائية حول أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030 طبقاً لمتغير العمر ومتغير الكادر الوظيفي.

دراسة ابن الشميلان (2016) بعنوان "القيادة السعودية النسائية بين الفرص والتحديات في القطاع الحكومي"، هدفت الدراسة إلى تقييم الوضع الراهن لقيادة المرأة السعودية في القطاع الحكومي ومعرفة التحديات التي تواجهها للوصول إلى المراكز القيادية، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها، أولاً: ضرورة تفعيل الدور القيادي للمرأة والتركيز على نواحي التشجيع والإعاقة لوصول المرأة السعودية لمكانتها القيادية في الإدارة. ثانياً: إخضاع تولي المرأة الوظائف القيادية للتجربة والمراقبة، ثالثاً: طبيعة الحياة الاجتماعية قد تكون سبب رئيس في عدم تولي المرأة الوظائف القيادية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في معرفة طبيعة العلاقات الهرمية بين القيادات النسائية من حيث مدى تواجد النمط القيادي المتمثل في متلازمة ملكة النحل، ومعرفة فرص التكافؤ بين الجنسين، أيضاً التعرف على ممكنات ومعوقات التمكين القيادي. إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة، في أنها تحاول معرفة الفجوة ما بين التمكين وآليات التفعيل، لتحليل واقع المناصب القيادية في ضوء التشريعات الحقوقية.

الإجراءات المنهجية:

نوع الدراسة: تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات التحليلية، التي تتميز بدرجة عالية من العمق والتحليل، والقدرة على تفسير الواقع ومعرفة الأسباب الكامنة وراء الظواهر والمشكلات والتنبؤ بها.

منهج الدراسة: منهج دراسة الحالة، للحصول على تحليل متعمق يصور الواقع الاجتماعي.

مجتمع الدراسة: قيادات نسائية سعودية تم اختيارهن من المرصد الوطني للمرأة، مجلس شؤون الأسرة، إدارة تمكين المرأة في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، جامعة الملك سعود، هيئة حقوق الإنسان، وهيئة السوق المالية. بالإضافة إلى المسؤولين العاملين (ذكور وإناث) في مركز تحقيق التوازن بين الجنسين في معهد الإدارة العامة في مدينة الرياض.

عينة الدراسة: عينة عمدية، وهي أحد أنواع العينات غير الاحتمالية، والتي تعتمد على معرفة الباحث بمجتمع الدراسة وخصائصه.

أداة الدراسة: المقابلة غير المقننة أو غير المنظمة والتي تعتمد على الأسئلة المفتوحة، إذ يحدد الباحث مسبقاً الموضوعات التي يرغب في الحديث عنها مع المبحوث ليتيح الفرصة له بالتحدث بحرية تامة دون تحديد إجابة من الخيارات المحددة. لذلك تتميز بالمرونة والشفافية من جانب المبحوث للتعبير عن وجهة نظره.

مجالات الدراسة:

المجال البشري: قيادات نسائية سعودية تم اختيارهن من المرصد الوطني للمرأة، مجلس شؤون الأسرة، إدارة تمكين المرأة في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، جامعة الملك سعود، هيئة حقوق الإنسان، وهيئة السوق المالية. بالإضافة إلى المسؤولين العاملين (ذكور وإناث) في مركز تحقيق التوازن بين الجنسين في معهد الإدارة العامة في مدينة الرياض.

المجال المكاني: تتمثل الحدود المكانية لهذه الدراسة، مدينة الرياض.

المجال الزماني: طبقت هذه الدراسة عام 1445 هـ، وذلك خلال الفترة الزمنية من 1445/4/1 إلى 1445/7/23.

أساليب تحليل البيانات الكيفية:

- عملية التحليل تعتمد بشكل أساسي على ترميز البيانات (Coding)، وعليه فإن الدراسة الحالية اتبعت خطوات تحليل الموضوعات (Thematic analysis)، كما ورد في (King & Horrocks, 2010).
- تفريغ المقابلات حيث تبدأ عملية التحليل مع أول سطر من تفريغ المقابلات، وتتميز المقابلة الأولى بانبثاق الموضوعات (Emergent themes)، بشكل تلقائي خصوصاً مع إتاحة المجال للمبحوثين بالتحدث واعطاء تفاصيل أكثر. حيث فرغت الباحثة المقابلة الأولى والتي كانت مدتها خمس وأربعون دقيقة، واستغرق تفريغها ساعة ونصف. وتم خلال التفريغ تظليل بعض الكلمات التي ترتبط بموضوع البحث، وكتابة الملاحظات بجانبها لتساعد الباحثة في المقابلات اللاحقة. وتم تكرار العملية مع المقابلات الأخرى. وبعد قراءة جميع المقابلات أكثر من مرة والتشبع منها، تم استبعاد الموضوعات التي لا ترتبط بموضوع البحث، ويطلق على هذه العملية (Fa-miliarization).
- البدء بعملية التحليل الكيفي عبر برنامج (MAXQ-DA, 2022)، وتم تحليل البيانات على ثلاثة مراحل، كالتالي:
- المرحلة الأولى وهي الترميزالوصفي (Descriptive cod-ing): ترميز النصوص، حيث تم في هذه المرحلة تظليل واستخراج النصوص المرتبطة بأسئلة البحث.
- المرحلة الثانية وهي الترميز التفسيري (Interpretive coding): فلترة الرموز الوصفية بشكل أكبر بناءً على تفسيراتها ومعانيها وارتباطها بموضوع الدراسة، عن طريق العودة للنصوص المستخرجة وقرائتها والتأكد من تمثيلها

لمواضيع معينة، ثم دمج الموضوعات المتشابهة مع بعضها البعض تحت موضوع واقع المناصب القيادية للمرأة.

- المرحلة الثالثة وهي الموضوعات الشاملة (Overarching themes): والتي تُبنى على أساس الرموز التفسيرية أعلاه، حيث توصلت الباحثة لمفاهيم نظرية شكلت محاور رئيسية في النتائج وأسهم معظمها في تفسيرها، كما تم دمج الموضوعات بشكل أكبر من المرحلة السابقة لتقليص عددها والوصول لمحاور رئيسية تسهم مباشرة في الإجابة على أسئلة الدراسة.

صدق أداة الدراسة المقابلة (الصدق الوصفي) عن طريق الوصف الدقيق لكل ما يلاحظه الباحث من أقوال، دون اختيار أو إنتقاء للأمور التي تدعم وجهة نظره، أي وصف كل شيئ دون تحيز.

ثبات أداة الدراسة المقابلة من خلال اتفاق المعلومات التي يجمعها الباحث مع المعلومات النظرية المتوفرة في الدراسات السابقة.

نتائج الدراسة:

هذا الجزء يتضمن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج، وفيما يلي عرض لذلك.

جدول3

يوضح بيانات المشاركين في المقابلة

المشارك	النوع	المؤهل التعليمي	التخصص	الجهة التابع لها المشارك	سنوات الخبرة
الأول	أنثى	ماجستير	علوم الحاسب	مركز تحقيق التوازن بين الجنسين.	أقل من ٥ سنوات
الثاني	أنثى	دكتوراة	التقنيات والتكنولوجيا	مركز تحقيق التوازن بين الجنسين.	١٠ سنوات فأكثر
الثالث	ذكر	ماجستير	إدارة تطوير الموارد البشرية	مركز تحقيق التوازن بين الجنسين.	أقل من ٥ سنوات
الرابع	أنثى	دكتوراة	خدمة اجتماعية	جامعة الملك سعود (مستشارة).	أقل من ٥ سنوات
الخامس	أنثى	دكتوراة	علم اجتماع	المرصد الوطني للمرأة.	١٠ سنوات فأكثر
السادس	أنثى	دكتوراة	خدمة اجتماعية	مجلس شؤون الأسرة (لجنة المرأة).	١٠ سنوات فأكثر
السابع	أنثى	دكتوراة	إدارة التعليم العالي	وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية (تمكين المرأة).	١٠ سنوات فأكثر
الثامن	أنثى	دكتوراة	علم اجتماع	هيئة حقوق الإنسان.	١٠ سنوات فأكثر
التاسع	أنثى	ماجستير	قانون	هيئة حقوق الإنسان.	١٠ سنوات فأكثر
العاشر	أنثى	ماجستير	إدارة أعمال/مالية	هيئة السوق المالية، شركة الإرتقاء المالية (القطاع المالي).	١٠ سنوات فأكثر

جدول 4

يوضح المواضيع الرئيسية والفرعية والرموز الإضافية التي تم استخراج نصوصها من اقتباسات المبحوثين، والمرتبطة بأسئلة الدراسة.

الموضوع الرئيس Major Theme	المواضيع الفرعية Sub Themes	الرموز الإضافية Additional Codes
واقع المناصب القيادية للمرأة	ممكنات كمية (مؤشرات احصائية) Quantitative enablers, statistical indicators	مؤشرات التوازن بين الجنسين في بيئة العمل Indicators of gender balance in the workplace
		مؤشر الممارسة التمييزية ضد المرأة Indicator of discriminatory practices against women
		مؤشر تكافؤ Equivalence indicator
		مؤشر المرصد الوطني لمشاركة المرأة في التنمية Indicator of women's participation in development

واقع المناصب القيادية للمرأة	ممكنات تشريعية (المستوى النظامي) Systemic enablers, legislative level	مؤشر مستوى الوعي العام للثقافة العمالية في سوق العمل Indicator of the level of general awareness of labor culture in the labor market التمييز الإيجاب Positive discrimination سياسات بيئة العمل والمرونة Workplace policies and flexibility
واقع المناصب القيادية للمرأة	عقبات ثقافية (المستوى المجتمعي) Cultural obstacles, Social level	الصورة النمطية للمرأة Stereotype of women قلة دعم وسائل الإعلام Lack of media support رفض الدمج المكاني في بيئة العمل Rejection of spatial integration in the work environment رأس المال الاجتماعي Social capital
	عقبات ذاتية (المستوى الفردي) Personal obstacles, individual level	النظرة الدونية للمرأة من قِبَلها The inferiority view of women by her تدني مستوى الخبرة Low level of experience

مناقشة النتائج:

سيتم مناقشة نتائج الدراسة والتي تم عرضها في الجداول السابقة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

مناقشة نتائج السؤال الرئيس للدراسة:

ما واقع المناصب القيادية للمرأة السعودية في ضوء التشريعات الحقوقية، ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما طبيعة العلاقات الهرمية بين النساء.
2. ما مدى تكافؤ فرص إشغال المناصب القيادية بين الجنسين.
3. ما مدى وجود فجوة بين تطبيق التشريعات الحقوقية وواقع المناصب القيادية للمرأة.
4. ما الممكنات التي مكنت المرأة قيادياً، والعقبات التي أحالت بينها وبين الوصول للمناصب القيادية.

أظهرت نتائج الدراسة أن طبيعة العلاقات الهرمية بين النساء لها دور محوري في تفسير واقع المناصب القيادية للمرأة وتقلدها لها. حيث كشفت الدراسة أن أفراد العينة عبروا عن موافقتهم على وجود نوع من التحيز الجنساني بين النساء أنفسهن، كتنمر إداري ورد فعل دفاعي من قبل النساء في المناصب القيادية. فالعلاقات الهرمية بين النساء في بيئة العمل التنافسية تُشعرهن بالتهديد من

فقدان مناصبهن القيادية بسبب نجاح مثيلاتهن، فيظهر النمط القيادي بمسمى متلازمة ملكة النحل والمتمثل في قوالب نمطية تحيزيه ضد المرأة، تعرقل التقدم الوظيفي للموظفات في المراتب الوسطى واستبعادهن من المناصب القيادية. هذه القوالب النمطية التحيزية تؤدي إلى تبني بعض القياديات سلوكيات إقصائية، لأنها تصور المرأة على أنها أقل كفاءة وغير ملائمة لتقلد أدوار قيادية، كما تعيق التعاون بين النساء في المراتب العليا والوسطى والدنيا، وتخلق بيئة عمل معادية للنساء. حيث إن معظم المشاركين في الدراسة لديهم تأييد لهذا النوع من التحيز الجنساني بين النساء، وقد اتضح ذلك بقول المشاركة رقم (4) أن:

"المرأة عدوة المرأة وقد تكون عقبة في طريق إمرأة أخرى، بعكس الرجل الذي يتيح لها التقدم المهني. وغالباً تصل المرأة إلى المنصب القيادي بمساعدة الرجل".

وهو أيضاً ما أبدته المشاركة رقم (5) بأن:

"المرأة تميز الرجل عن مثيلاتها من النساء في العمل والتفضيل. فالرجل يمارس النمط الحديث في القيادة ويكون أكثر مرونة، مقارنة بالمرأة التي تمارس النمط التقليدي في القيادة والتمسك بالأنظمة بسبب خوفها من الخطأ والفشل".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات، كدراسة (أبا الخيل، 2020)، ودراسة (Mufti, 2021)، من حيث وجود نساء في المناصب العليا يقمن بعرقلة التقدم المهني للموظفات. فظاهرة ملكة النحل هي صورة نمطية قائمة على النوع الاجتماعي إلى جانب كونها جزء من السياسة الجنسية في بيئة العمل، كاستجابة أنثوية نموذجية ولكنها جزء من استجابة نائية عامة في المجموعات المهمشة. فالمرأة قد تكون معرقلة لمسيرة غيرها من النساء، فالمتوقع بعد صراعها للوصول إلى المناصب القيادية وتخطي الأسقف الزجاجية، أن تساعد مثيلاتها لتخطي هذه الأسقف، وأن لا تكون هي بحد ذاتها سقف زجاجي لتقدم غيرها من النساء. والجدير بالذكر هنا، أن بعض المشاركين ذكروا أن لمتلازمة ملكة النحل جانب ايجابي، وهذا ما أيدته المشاركة رقم (7) بقولها أن:

"المرأة قد تكون عقبة في طريق إمرأة أخرى، إلا أن لهذا النمط القيادي جانب إيجابي كالصرامة في العمل وإنجاز المهام في وقت قصير".

فملكة النحل قائمة على إضفاء الشرعية للتحيز الجنساني ضد المرأة، كمعارضة سياسة الكوتا والتي من شأنها زيادة تمثيل المرأة قيادياً، ويعزى ذلك إلى إعتقاد بعض القياديات أنهن وصلن إلى المناصب القيادية دون دعم من النساء وإنما نتيجة الاجتهاد الفردي والاستحقاق، لذلك يتنافسن مع الأخريات لأنهن يمثلن تهديداً لهن، واعتقاداً منهن بأنه من الواجب عليهن سلوك نفس الطريق الصعب الذي سلكنهن من قبل، بتعبير آخر الإعتقاد بأن على النساء أن يعانين نفس المعاناة التي واجهتها أي إمرأة لبلوغها منصباً قيادياً. لذلك إن ظاهرة ملكة النحل والتي تتعرض لها المرأة من قبل المرأة، تعد انعكاساً لظاهرة السقف الزجاجي والتي تتعرض لها المرأة من قبل الجنسين. والجدير بالذكر هنا، ماذكرته المشاركة رقم (6) أن:

"متلازمة ملكة النحل ليست مقصورة فقط على النساء، وإنما أيضاً بين الرجال. فهي سمة شخصية تنطبق على الجنسين وليست سمة لصيقة بالمرأة، إلا أن خوف المرأة من التنافس على المناصب القيادية قد يجعلها تتبنى أساليب دفاعية للتمسك بالمنصب القيادي. فلابد من التركيز على مبدأ الوفرة".

فعقلية الندرة السائدة بين النساء بأن هناك فرص محدودة للتقدم الوظيفي، تساعد في تغذية ظهور متلازمة ملكة النحل لدى القياديات، وبالتالي الإحجام عن مساعدة أو دعم مثيلاتهن خوفًا من أن يقلل ذلك من فرصهن في النجاح أو استبدالهن. ومن ذلك يتضح من الاقتباسات السابقة، أن بعض القياديات اللاتي وصلن إلى المناصب القيادية قد ينتهجن منهجاً ذكورياً في التعامل مع مثيلاتهن من النساء، من خلال تبني الخصائص والقوالب النمطية القيادية المرتبطة بالذكور، اعتقاداً منهن بأنها مرتبطة بالنجاح الوظيفي. فالخصائص والقوالب النمطية القيادية المرتبطة بالإناث لا تتناسب مع متطلبات المناصب القيادية التي يسيطر عليها الذكور. بمعنى أن المنظور الذكوري في النمط القيادي والعلاقات المهنية بين النساء، مرتبط بالارتقاء في السلم الوظيفي، على نقيض المنظور الأنثوي الذي قد يكون عائق للوصول إلى المناصب القيادية. فبعض القياديات قد يعزلن أنفسهن في المناصب القيادية ويُبعدن عن النساء في المراتب الوظيفية الوسطى والدنيا، ويعتقدن أنه بذلك يصبحن أكثر ذكورية مقارنة بالأخريات وأنهن أجدر بهذه المناصب.

كما أظهرت نتائج الدراسة، تمثيلاً غير متكافئاً في فرص إشغال المناصب القيادية بين الجنسين. حيث كشفت الدراسة أن أفراد العينة اتفقوا على أن الثقافة المؤسسية تُغيب مبدأ تكافؤ الفرص بين الجنسين في المناصب القيادية، لذلك فإن التمثيل غير المتكافئ يخلق حواجز ضمنية أمام التقدم الوظيفي للمرأة، ويتجلى ذلك من خلال ممارسات التعيين المتحيزة، عدم المساواة في الأجور، فرص الترقية المحدودة، تقييد حرية اتخاذ القرار، وندرة الترشيح والإنتداب، حيث ذكرت المشاركة رقم (5) أن:

"المفاضلة بين الرجل والمرأة مازالت قائمة، بمعنى عدم تفضيل تعيين المرأة في منصب قيادي لالتزامها بواجباتها الأسرية، بعكس الرجل".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات، كدراسة (الحمودي، 2020)، ودراسة (غنيم، 2020) من حيث غياب

ترسيخ قيم وممارسات داعمة لمفهوم تقبل المرأة كقائدة وإعدادها لتولي المناصب القيادية، وتقديم القيادة الرجالية على القيادة النسائية وضبابية التواصل بين الجنسين. أيضاً من صور التمثيل غير المتكافئ، الفجوة في الأجور كأحد الأشكال السائدة للتمييز بين الجنسين، حيث تحصل النساء في كثير من الأحيان على أجر أقل من نظرائهن من الرجال مقابل أداء نفس العمل. هذا التفاوت في التعويضات يمكن أن يؤثر سلباً على الأمن المالي للمرأة والتقدم الوظيفي، حيث عبرت المشاركة رقم (2) بأن:

"نتائج أحد دراسات مركز تحقيق التوازن بين الجنسين أن فجوة الأجور بلغت 41 %، أي أنه مقابل كل 100 ريال يحصل عليها الرجل السعودي، تحصل المرأة السعودية على 59 ريالاً في القطاع الخاص".

كما ذكرت المشاركة رقم (1) أن:

"هناك ممارسات تمييزية تعيق وصول المرأة للموارد المتاحة مثلها مثل الرجل. وأن هناك مشروع تابع لمركز تحقيق التوازن بين الجنسين، لإنشاء لجان لتكافؤ الفرص بين الجنسين في القطاعات، بحيث يكون تحت كل قطاع لجنة مسؤولة عن ضمان تكافؤ الفرص في جميع مراحل التوظيف وما بعد التوظيف، وفي التأهيل والتدريب والحصول على الامتيازات لضمان تكافؤ الفرص".

أيضاً ما ذكرته المشاركة رقم (2) بأن:

"من يقوم بالترشيح للمناصب القيادية يكون رجل، فيفضل ترشيح رجل آخر بدلاً عن ترشيح إمرأة. كما ذكرت المشاركة أن "هناك اختلاف في ثقافة المنظمة وماهو مقبول أو مرفوض من ممارسات. وأنه لابد من التوازن بين الجنسين في جميع القطاعات، فمثلاً في قطاع التعليم المرأة فاقت الرجل في نسبة التعيين مقارنة بقطاعات أخرى".

والجدير بالذكر هنا، ما ذكرته المشاركة رقم (10) أن:

"موضوع التكافؤ بين الجنسين في جميع دول العالم مازال قائم، فمثلاً التشريعات السابقة قبل رؤية المملكة 2030، كانت تمنع الإختلاط في بيئة العمل وتتطلب تصريح من البلدية لعقد اجتماعات مختلطة، لكن رؤية المملكة أعادة هيكلة المجتمع والأنظمة، فأصبح هناك ملف خاص بتمكين المرأة في جميع القطاعات، وبدأ تعيين المرأة في المناصب القيادية، وأصبح هناك إنفجار في الأنظمة والوظائف الإقتصادية". كما ذكرت المشاركة أنه" لابد من دعم جندرة البيانات، بمعنى الإنحياز لتعيين المرأة مدة من الزمن لتقليل الفجوة بين الجنسين، ثم إعادة التوازن بينهما".

ومن ذلك يتضح من الاقتباسات السابقة، أن التمثيل غير المتكافئ بين الجنسين قد ينطوي على معايير مزدوجة وتوقعات مختلفة يتم اسقاطها على الرجال والنساء، على سبيل المثال، قد تواجه النساء ضغطاً متزايداً لإثبات كفائتهن، في حين قد يُمنح الرجال مرونة متزايدة. أيضاً قد يتحيز المسؤولين نحو الرجال عند الترشيح لبرامج التدريب أو الإنتداب، ويعزى ذلك إلى العلاقات الشخصية بين الرجال وهيمنتهم من جهة، ومن جهة أخرى إلى تردد بعض النساء بسبب ظروفهم الأسرية. كما أن تنشئة وخصائص الرجل والمرأة قد تعكس التصورات السلبية والمتعلقة بالتمييز بين الجنسين داخل بيئة العمل. فالمواقف اليومية والممارسات التحيزية بين الجنسين، تجعل المؤسسة بيئة غير ملائمة للعمل، وهو مايسمى بالتهكمية التنظيمية. فالهيمنة الذكورية، تمنع تقبل الرجل بأن يكون مرؤوس من قبل إمرأة، أو عدم تقبله لتواجد المرأة في مواقع القيادة والإدارة، ويرجع أيضاً إلى النظرة الدونية لعمل المرأة من جهة، ومن جهة أخرى شعوره بالتهديد من تقلد النساء لمناصب القيادة والاستغناء عن خدماته. لذلك هناك ضرورة ملحة باتخاذ مزيد من الإجراءات القانونية لتعزيز مبدأ التكافؤ بين الجنسين في المناصب القيادية.

أيضاً أظهرت نتائج الدراسة، وجود فجوة بين تطبيق التشريعات الحقوقية وواقع المناصب القيادية للمرأة. حيث اتضح ذلك بقول المشاركة رقم (1) أن:

"هناك حاجة لتعديل القوانين والتشريعات، كنظام خاص بالتمثيل النوعي في القطاعات من حيث تخصيص نسبة معينة للنساء في عضوية مجالس الإدارة كحد أدنى 30 % كمقاربة لممارسات الدول الخليجية والعربية".

ومن جانب آخر تباينت الآراء حول مدى وجود تخصيص نسبة لإشغال المرأة للمناصب القيادية في كل قطاع، هذا التباين في الآراء قد يرجع إلى أن بعض القطاعات مكنت المرأة وبكافة الصلاحيات، على خلاف قطاعات أخرى. وهذا ما أكدته المشاركة رقم (2) بقولها أن:

"المرأة لم تصل إلى المناصب القيادية والنسب محدودة جداً ونادرة في بعض الجهات، فالمرأة موجودة كماً وليس كيفاً، بمعنى ليس لها الصلاحيات في صنع القرار والتي كانت مخولة للرجل الذي كان في نفس المنصب القيادي، فالمرأة تمثيلها صوري. كما ذكرت المشاركة أن" هناك جهات مكنت المرأة تمكين حقيقي، وهناك جهات لديها تمييز ضمني ضد المرأة على مستوى الممارسات، مثلاً النساء النائبات يتم تكليفهم أما الرجال النواب يتم تعيينهم، بمعنى نفس المسمى الوظيفي ونفس المهام لكن الامتيازات مختلفة".

كما ذكرت المشاركة رقم (9) أنه:

"لا يوجد نص تشريعي صريح من المشرع بضرورة

وضع المرأة في منصب قيادي، لكن هناك إرادة وآليات لتمكين المرأة من المشرع مع وجود تعميمات للتطبيق. إلا أن المفارقة تحدث بين التمكين والواقع عندما تطبق بعض الجهات الآليات فقط لمبدأ تمكين المرأة دون مراعاة لمعيار المؤهلات والخبرات والجدارة" .

كما عبر المشارك رقم (3) أن:

" ضمان تطبيق التشريعات والقوانين في القطاعات يساعد على تقليل المفارقة بين التمكين القيادي والواقع" .

والجدير بالذكر هنا، ما ذكرته المشاركة رقم (7) أن:

" هناك مفارقة بين نصوص التمكين والواقع، لذلك لابد من وجود لجان مسؤولة عن متابعة تكافؤ الفرص في بيئة العمل" .

وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً، أن الآليات التي اتخذتها المملكة العربية السعودية في مجال تمكين المرأة ساعدت في تمكينها قيادياً، حيث ذكرت المشاركة رقم (5) أن:

" آلية نظام الكوتا في الدول العربية تم تطبيقها في المملكة في مجلس الشورى، وتخصيص 20 % للمقاعد النسائية. ومن مستهدفات رؤية 2030، رفع نسبة حصة النساء إلى 50 %".

وهو ما أيدته المشاركة رقم (6) بقولها أن:

" التمييز الإيجابي من الآليات التي تسهم في القضاء على الممارسات التمييزية ضد المرأة" ، كما ذكرت بأن " السياسات الصديقة للمرأة كالعمل المرن، العمل عن بعد، قرة، ووصول ساهم في تمكين المرأة وموائمة بيئة العمل لاحتياجاتها" .

وفي هذا السياق، يعتبر نظام الكوتا والقائم على تخصيص نسبة مئوية معينة من مقاعد صنع القرار للنساء، سياسة تعويضية وتمييز ايجابي من أجل تحقيق التمثيل النسائي المتكافئ وزيادة حصص المرأة في المناصب القيادية. كما أن سياسات بيئة العمل المرنه والتي تعزز السياسات الصديقة للمرأة، مثل العمل المرن، العمل عن بعد، برنامج دعم التوظيف، برنامج قرة، وبرنامج وصول، تدعم المرأة في تحقيق التوازن بين مسؤوليات العمل والأسرة، وتمكينها من المشاركة الكاملة في القوى العاملة. فدعم التمكين القيادي النسائي من خلال السياسات والأساليب التي تتبناها المؤسسات من حيث التوسع في دائرة الصلاحيات الممنوحة للقياديات والمتعلقة بأدوارهم الوظيفية، صنع القرار وسلطة التطبيق، الحوافز المادية التي تقدمها الإدارة للقيادات، التدريب والتطوير المستمر، يساعد على تكوين منظمة ممكِنة وخلق بيئة عمل تشاركية وملائمة لاحتواء الموظفين من النساء.

أيضاً من الآليات التي اتخذتها المملكة العربية السعودية في مجال تمكين المرأة، استحداث مؤشرات توفر بيانات قابلة للقياس والتحليل والمقارنة، لتقييم الواقع الحالي للمرأة والتمثيل المتكافئ بين الجنسين في المناصب القيادية. وهذا ما أيدته نتائج الدراسة، حيث ذكرت المشاركة رقم (1) بأن:

" المرصد الوطني لمؤشرات التوازن بين الجنسين هدفه إيجاد مؤشرات تقيس الواقع لمعرفة الفجوات التي تحد من تكافؤ الفرص بين الجنسين، فهناك مؤشرات كمية تقيس واقع المرأة في جميع القطاعات العامة والخاصة والغير ربحية" .

أيضاً ما أبدته المشاركة رقم (2) حيث ذكرت أن:

" إنشاء مرصد وطني لمؤشرات التوازن بين الجنسين هدفه معرفة المؤشرات المحلية والدولية لمعرفة ترتيب المملكة فيما يتعلق بالفجوة بين الجنسين في بيئة العمل" .

ومن ذلك، يتضح من الاقتباسات السابقة، أن ملامح التمكين القيادي للمرأة يمثل محصلة تفاعل العديد من المكنات التشريعية والمؤسسية والتي تتوافق مع الاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها المملكة العربية السعودية. فالمملكة استحدثت قوانين وتشريعات تضمن الأخذ بتمكين المرأة ومراعاة البعد الاجتماعي والثقافي وما يفرضه الواقع من متطلبات تتعلق بأهمية التوافق بين مسؤوليات العمل وواجبات الأسرة، كالسياسات الصديقة للمرأة في بيئة العمل. كما تبنت رؤية المملكة 2030 مداخل لتمكين المرأة في جميع القطاعات، لقراءة الواقع لصناع القرار، حيث تم اعتماد السياسة الوطنية لتشجيع تكافؤ الفرص والقضاء على أي تمييز بين الجنسين، وذلك للاستغلال الأمثل للموارد البشرية وتنمية المواهب، والتمكين للحصول على الفرص المناسبة لبناء المستقبل ورفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل، وبالتالي تعزيز الدور القيادي للمرأة وتمكينها من المشاركة الفاعلة في مواقع صنع القرار. هذه المكنات قادت إلى تمكين المرأة وقدرتها على الإدارة وممارسة الدور القيادي المسند لها.

وفي المقابل، أظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من الآليات التي اتخذتها المملكة العربية السعودية في مجال تمكين المرأة، إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تقف حائلة أمام التمكين الفعلي القيادي للمرأة، حيث ذكرت المشاركة رقم (5) أن:

" الافتقار إلى آلية واضحة للترشيح أو التعيين للمناصب القيادية النسائية أحد الممارسات الضمنية والصريحة في بيئة العمل" .

كما أن فشل بعض النساء في المناصب القيادية من أسباب عدم ترقية أي إمرأة أخرى في نفس المنصب، فالدخول المتأخر للمرأة للمعترك القيادي أدى إلى عدم اندماجها في بيئة العمل، حيث ذكرت المشاركة رقم (2) أن:

" مع وجود تشريعات تمكين المرأة إلا أن الدخول المتأخر للمعترك القيادي أبرز نساء غير أكفاء وغير مؤهلين لمراكز القيادة، مما أثر على نسبة وجود القياديات" .

كما ذكر المشارك رقم (3) أن:

" على الرغم من وجود التشريعات الخاصة بتمكين المرأة إلا أن الدخول المتأخر للمعترك القيادي أعاق تقدم المرأة في معظم المجالات بسبب نقص الكفاءة والخبرة" .

أيضاً هناك عقبات كمية تواجه المرأة وتمكينها القيادي، ويقصد بها البيانات الكمية التي يستدل بها لفهم المتغيرات في المجتمع، وتهدف إلى توفير بيانات قابلة للتحليل والمقارنة لتقييم الواقع الحالي لتكافؤ الفرص بين الجنسين في المناصب القيادية، وتحديد الفجوات لاتخاذ إجراءات وسياسات تحقق مبدأ التكافؤ. فطريقة قياس المؤشرات المحلية قد تتعارض مع طريقة قياس المؤشرات الدولية، وبالتالي تقديم نسبب مضللة وغير صحيحة في تصنيف المملكة العربية السعودية دولياً. فتعريف المؤشر وآلية احتسابه ومصدر البيانات، جميعها متغيرات تؤثر على مصداقية النتائج. فلابد من فهم ومعرفة آليات احتساب المؤشرات لمعرفة الفجوة الحالية. على سبيل المثال، مؤشر الفجوة بين الجنسين يقيس جميع النساء في المجتمع السعودي، السعوديات وغير السعوديات، أما مقياس المشاركة المحلية يقيس فقط النساء السعوديات. وهذا ما أيدته المشاركة رقم (6) أن:

"آلية قياس معادلة المؤشرات وتحديد نوع المتغيرات تؤثر على النتائج وقراءة الواقع، وقد تقدم نتائج مضللة" .

كما ذكرت المشاركة رقم (1) أن:

" هناك مشكلة في عدم توفر بيانات رقمية ومؤشرات لقياس المناصب القيادية للمرأة في جميع مناطق المملكة" .

وذكرت المشاركة رقم (7) بأن

"تعريف المؤشر، آلية احتسابه، ومصدر البيانات جميعها تؤثر على مصداقية النتائج" .

وإلى جانب طريقة قياس المؤشرات المحلية، فإن ضبابية المفاهيم والمعايير وعدم وجود توحيد لها على المستوى المحلي، يقود أيضاً إلى القياس الخاطئ للمؤشرات والوصول إلى نتائج مضللة. فعلى سبيل المثال، ماهو تعريف تمكين المرأة، هل هو انخراط المرأة في سوق العمل أو ضمان وصولها إلى المناصب القيادية. أيضاً المقصود بالتوازن بين الجنسين، هل هو تمكين الرجل دون المرأة، أو تمكين المرأة دون الرجل، أو هو تعيين الشخص الكفء أياً كان نوعه. ماهو المنصب القيادي، هل هو القدرة على الوصول إلى مرتبة معينة في السلم الوظيفي، أو القدرة على صنع القرار وتنفيذة دون قيود. فعدم الإتفاق على المفاهيم ومعايير المناصب القيادية هو بحد ذاته حاجز زجاجي غير مرئي يواجه المرأة. فالمنصب القيادي في قطاع أو جهة معينة، قد لايمثل منصباً قيادياً في قطاع آخر أو جهة أخرى، وهذا ما أيدته المشاركة رقم (5) أن:

"كل وزارة أو هيئة أو قطاع تطلق تعريف خاص بها، وهذا يؤدي إلى تباين وتداخل في المفاهيم مما يترتب عليه صعوبة في تقديم النسب والاحصاءات ذات العلاقة بالمناصب القيادية، ومدى الفجوة بين الجنسين، ومستوى تمكين المرأة، وفقاً لمؤشرات تختلف مفاهيمها عن المؤشرات الدولية، لذلك لابد من وضع مفاهيم موحده تتماشى مع المقاييس الدولية" .

وإلى جانب العقبات الكمية، هناك عقبات تشريعية على المستوى النظامي، وعقبات تنظيمية على المستوى المؤسسي. فعلى الرغم من وجود التشريعات الخاصة بمكافحة التحرش، لخلقه بيئة عمل معادية للنساء، وما له من آثار نفسية وعاطفية شديدة تؤثر سلباً على الرضا الوظيفي والإنتاجية، إلا أن بعض المشاركين عبروا عن مخاوفهم تجاه ذلك، حيث ذكرت المشاركة رقم (6) أن:

" على الرغم من وجود اللوائح والتشريعات الخاصة بالتحرش في بيئة العمل، إلا أن المرأة مازالت تجهل آلية التبليغ، وتتردد من الإبلاغ خوفاً على سمعتها ومنصبها" .

كما ذكرت المشاركة رقم (5) أن:

" خوف المرأة من الإبلاغ عن الانتهاكات في بيئة العمل هو العائق الأهم الذي يواجه المرأة ويجب التصدي له" .

كما أن الافتقار إلى البنية التحتية الداعمة في بيئات العمل التشاركية، أحد العقبات التنظيمية على المستوى المؤسسي. فالبيئة غير الممكنة والمناخ التنظيمي غير الملائم يعكس سلباً على مستوى الأداء الوظيفي للمرأة، كنقص الموارد المالية والميزانيات المخصصة للأقسام النسائية وموائمتها مع احتياجات المرأة، مثل دورات المياه ومكاتب ومرافق للراحة خاصة بالنساء. وهذا ما عبرت عنه المشاركة رقم (4) بأن:

"عدم موائمة المؤسسات لاحتياجات المرأة العاملة، يؤثر على إنتاجيتها" .

كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن العقبات الثقافية على المستوى المجتمعي مازالت قائمة، فمهما كان المجتمع ممكناً للمرأة إلا أن الثقافة المجتمعية مازالت تصور المرأة بصفتها تابعة وليست قائدة، وتفرض قيوداً على مشاركتها في القوى العاملة وتحد من الخيارات المهنية للمرأة. فنظرة المجتمع إلى المرأة الناجحة مهنياً مرتبطة بقصورها في واجباتها الأسرية، مما يثبط من عزيمة النساء

ويحد من ممارسة مهن معينة. فالموروثات الاجتماعية والثقافية قائمة على التقسيم التقليدي للأدوار بين الرجل والمرأة، وتقييد مشاركتها كماً ونوعاً. حيث أكدت النتائج ذلك، ويتضح في قول المشاركة رقم (5) أن:

"هناك تباين تبعاً للمنطقة وبيئة العمل والمعطيات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والقناعات الذكورية والتي تؤثر على عملية تمكين المرأة".

كما ذكرت المشاركة رقم (6) أن:

"المجتمع بحاجة إلى إعادة تعزيز الصورة الذهنية للمرأة وقدرتها على التوفيق بين عملها وحياتها الأسرية".

والجدير بالذكر، ما ذكرته المشاركة رقم (9) أن:

"مهما وصلت المرأة إلى المناصب القيادية، تظل مكانتها الاجتماعية كما هي في المجتمع النسائي. لكن عندما تكون المرأة زوجة لرجل في منصب قيادي يكون لها شأن ومكانة اجتماعية".

فالتنشئة الذكورية والقائمة على ارتباط الكفاءة بالرجل دون المرأة، ترجع أيضاً إلى الثقافة المجتمعية وكيفية تنشئة وتهيئة كلا الجنسين بتحمل المسؤولية وممارسة السلطة والسلوك القيادي، فكلاهما يحملان مسؤولية الأسرة، إلا أن المسؤولية تقع على عاتق المرأة وحدها نتيجة الثوابت القيمية الراسخة والتي لا يمكن التخلي عنها، والتي تؤكد بهيمنة وسلطة الرجل وقدرته على القيادة واتخاذ قرارات رشيدة وموضوعية، على خلاف طبيعة المرأة العاطفية. لذلك فإن اختلال التوازن بين العمل والحياة، نظراً للتوقعات المجتمعية والمعايير الجنسانية التحيزية للصورة النمطية للمرأة، تفقد قدرة المرأة على التوفيق بين المهام المنزلية من جهة والمهام المنوطة بها في الوظيفة التي تشغلها، مما يسهم في خلق سقف زجاجي يحول المرأة من قدرتها للعمل بدوام كامل ومن التقدم في حياتها المهنية مقارنة بالرجال.

أيضاً رفض الدمج المكاني في بيئة العمل من العقبات الثقافية التي لا تجد قبولاً بين الجنسين، من جانب مدى تقبل الرجل بأن تكون المرأة نظيراً له في المراكز الإدارية أو التنفيذية، أو من جانب مدى تقبل المرأة بأن تتواصل وتتفاعل مع الرجل وجهاً لوجه. هذه الفجوة بين الجنسين قد تكون سبباً في إعاقة عمل المرأة وعدم قدرتها على القيام بالمهام الموكلة لها على أكمل وجه وبالتالي عرقلة مسيرتها المهنية. وهذا يتفق مع دراسة (العايد، 2021)، من حيث تدني نظرة القائد الإداري لعمل المرأة وعدم القناعة والثقة بقراراتها وآرائها، والتنشئة الاجتماعية التي تميز بين الرجل والمرأة، حيث ذكرت المشاركة رقم (4) أن:

"مع وجود قيادات أكفاء إلا أن هناك حواجز تمنع المرأة من الإنخراط في بيئة العمل التشاركية مع الرجل، بسبب السلطة الذكورية أو الأبوية التي يمارسها الزوج أو رب الأسرة ضد رفض الدمج المكاني بين الجنسين".

وعلى الرغم من أن رأس المال الاجتماعي يعد مصدراً حيوياً لبناء الشبكات الاجتماعية المهنية بين الجنسين والتي تقود إلى المناصب القيادية ودوره في تعزيز مشاركة المرأة في التنمية، حيث يشير إلى كمية ونوعية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد ومؤسسات المجتمع، ومستوى الثقة المتبادلة بينهما، والذي يسهم في تحقيق التنمية المستدامة. إلا أنه قد يعتبر عائق أمام المرأة نتيجة التوجه نحو الفردانية والتنافسية في بيئة العمل، وضعف الثقة العامة بين أفراد المجتمع بقدرات ومؤهلات مثيلاتها من النساء، وأن هذه العلاقات الاجتماعية فقط لهدف التعيين في منصب وظيفي وتنتهي العلاقة بالخروج من هذا المنصب. وهذا ما عبرت عنه المشاركة رقم (6) أن:

"بناء شبكات نسائية مهنية تعزز الترشيح والتعيين في المناصب القيادية ضرورة مجتمعية، ولا بد من وجود قاعدة بيانات للقياديات".

كما ذكرت المشاركة رقم (7) أن:

"تكوين رأس المال الاجتماعي يعتمد على السمات الشخصية للمرأة وخصائصها القيادية".

وذكرت المشاركة رقم (9) أن:

"طريقة تكوين رأس مال اجتماعي وبناء شبكة من العلاقات المهنية بين الجنسين مختلفة. فالمرأة تضع حد فاصل بين حياتها الاجتماعية والمهنية، بينما هناك تداخل بين الحياة الاجتماعية والمهنية للرجل. أيضاً الخوف من بناء شبكات مهنية بين الجنسين بسبب سوء الفهم الذي قد يحصل بين الرجل والمرأة".

أيضاً من العقبات الثقافية على المستوى المجتمعي، طريقة تقديم المنصات الإعلامية للمرأة، من حيث تقديم المرأة العاملة القيادية، وإغفال دورها كأم وزوجة، أو المساهمة في ترسيخ صورة نمطية للمرأة باعتبارها عضو ضعيف وعاطفي بهدف تسويغ استبعادها عن المراكز القيادية من جهة أخرى. فالإعلام نادراً ما يمثل الرجل داخل الأسرة، وإنما يقدمه كشخص له مكانة مرموقة مهنياً تنتظره الزوجة بعد أن أنهت مهامها المنزلية، فالمرأة تكسب ثقتها من خلال رضا أفراد الأسرة عن مستوى الخدمات التي تقدمها لهم داخل المنزل. وهذا ما أيدته المشاركة رقم (5) أن:

"الإعلام يبرز النماذج القيادية، إلا أنه بدأ يهمش الدور الأساسي للمرأة كزوجة وأم".

وذكرت المشاركة رقم (7) أن:

"الإعلام أصبح يركز فقط على المرأة العاملة وأغفل الدور التقليدي لها".

أما العقبات الذاتية على المستوى الفردي، متمثلة في النظرة الدونية للمرأة من قِبَلها وضعف الثقة بالنفس، والتخوف من تحمل المسؤولية وصعوبة الموازنة بين الالتزامات الأسرية والمهام الوظيفية. هذه العوامل المرتبطة بشخصية المرأة تحد من وصول المرأة إلى مواقع القيادة. وهذا ما أيدته النتائج، حيث ذكرت المشاركة رقم (1) بأن:

"قرارات المرأة تؤثر على مثيلاتها من النساء فمثلاً، المرأة ترفض الإنتداب بسبب ظروفها الأسرية أو عدم ثقتها بقدرتها، مما يؤثر على النساء الأخريات ويتم إنتداب الرجل، فيؤخذ على المرأة بأنها مقيدة بالتزاماتها العائلية".

وذكر المشارك رقم (3) أن:

"الصورة النمطية من قبل المرأة لعدم كفائتها وضعف ثقتها بنفسها مازالت مترسخة".

كما ذكرت المشاركة رقم (6) أن:

"قناعات المرأة نفسها قد تقلل من شأنها واستحقاقها للوصول إلى المناصب القيادية".

فالخضوع للتنشئة الذكورية، ينتج عنها اعتقاد المرأة بدونية قدراتها وامكانياتها وعدم قدرتها على اتخاذ قرارات وتطبيقها وتحمل مسؤوليات مهنية، كما أن ارتباط الكفاءة الإدارية بالرجل والتشكيك في كفاءة القلة من النساء اللاتي وصلن إلى مراكز القيادة، ينعكس سلباً على سلوكهن وطموحهن، وبالتالي على ممارستهن للدور القيادي. هذه السلطة الذكورية لا تقتصر فقط على استبعاد النساء من المراكز القيادية، وإنما تمزق النسيج الثقافي المجتمعي وتناقض مفهوم الاندماج الاجتماعي والتوازن المتكافئ بين الجنسين.

أيضاً تدني مستوى الخبرة أحد العقبات الذاتية على المستوى الفردي، والناتج عن الدخول المتأخر للمرأة لسوق العمل بشكل عام والمعترك القيادي بشكل خاص. حيث ذكرت المشاركة رقم (2) أن:

"فشل بعض القياديات بسبب تدني الخبرة يؤثر على الترشيح النسائي مستقبلاً".

كما ذكرت المشاركة رقم (7) أن:

"تأخر دخول المرأة لسوق العمل أدى إلى إفتقارها للكفاءة المطلوبة للمناصب القيادية، مما أثر على ثقتها".

وذكرت المشاركة رقم (10) أن:

"على المرأة أن تكتسب مهارات وخبرات تمكنها من الوصول للمناصب القيادية، فالفرص القيادية متاحة لكن المؤهلين لها قلة. فهناك فرق بين القيادة (إدارة أشخاص ووضع استراتيجيات واتخاذ قرارات)، وبين الإدارة (إدارة أشخاص فقط)".

ومن ذلك يتضح من الاقتباسات السابقة، أن أبعاد تمكين القيادات الإدارية تتفرع إلى أبعاد إدارية، تتعلق بما تُهيئه القطاعات للقيادات من آلية تنظيمية تشمل تفويض السلطة، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والحوافز المادية والمعنوية والتدريب، والاتصال الفعال بين الإدارات والقيادات العليا والوسطى والدنيا. أما الأبعاد البشرية، وهي التي تتعلق بشعور القياديات تجاه عملية التمكين، وتشمل الكفاءة، والقدرة على تحمل المسؤولية، والثقة بالنفس. فعلى الرغم من وجود فجوة بين النص التشريعي وما يتطلبه من آليات تطبيقه من جهة، وبين الواقع وما يحمله من تهميش لهذه النصوص في القطاعات من جهة أخرى، إلا أن التشريعات كفلت الحقوق لكن الممارسات الفردية لم تكفلها. وعلى رغم ذلك، فعملية تطبيق التمكين داخل القطاعات مازالت تواجه عوائق وأسقف زجاجية ضمنية ومرئية تعيق تمكين المرأة، ولعل أبرزها نظرة بعض القطاعات لقيادة المرأة، وضعف القناعة بقراراتها وقدرتها على تحمل المسؤولية القيادية، كذلك الخوف من الفشل، ونقص الثقة بالنفس، يقود إلى نفور بعض النساء من تقلد المناصب القيادية. لذلك إن متابعة مدى تطبيق ما نصت عليه القوانين والتشريعات دون تمييز بين الرجل والمرأة في تبؤهما للمناصب القيادية، يعتبر من الحتميات التي تساهم في الحفاظ على التمثيل المتكافئ والاستفادة من الموارد البشرية في المجتمع. حيث يعد تقلد المرأة لمناصب القيادة في الدولة من أشكال التمكين القيادي، ولا بد أن يكون قائم على قناعة حقوقية دون الخضوع لأي اعتبارات أو ضغوطات مؤسسية لمجرد التمكين الصوري للمرأة.

أهم النتائج:

1. وجود نوع من التحيز الجنساني بين النساء أنفسهن، كتنمر إداري ورد فعل دفاعي من قبل النساء في المناصب القيادية. فالعلاقات الهرمية بين النساء في بيئة العمل التنافسية تُشعرهن بالتهديد من فقدان مناصبهن القيادية بسبب نجاح مثيلاتهن، فيظهر النمط القيادي بمسمى متلازمة ملكة النحل والمتمثل في قوالب نمطية تحيزيه ضد المرأة، تعرقل التقدم الوظيفي للموظفات في المراتب الوسطى واستبعادهم من المناصب القيادية.
2. التمثيل غير المتكافئ في فرص إشغال المناصب القيادية بين الجنسين، والذي يعزى إلى الثقافة المؤسسية والتي تُغيب مبدأ تكافؤ الفرص بين الجنسين، وترسخ قيم وممارسات تحيزيه كتفضيل القيادة الرجالية على القيادة النسائية، كما تخلق الثقافة المؤسسية حواجز ضمنية أمام التقدم الوظيفي للمرأة، ويتجلى ذلك من خلال ممارسات التعيين المتحيزة، عدم المساواة في الأجور، فرص الترقية المحدودة، تقييد حرية اتخاذ القرار، وندرة الترشيح والانتداب.

3. وجود فجوة بين تطبيق التشريعات الحقوقية وواقع المناصب القيادية للمرأة، فالمفارقة بين نصوص التمكين وواقع المناصب القيادية لا يخلوا من الممارسات الفردية التحيزية في القطاعات المختلفة، من حيث تبني المبادرات الزائفة التي توظف النساء بشكل صوري، بهدف تحقيق التنوع في الكادر الوظيفي ومبدأ تمكين المرأة لا أكثر، دون النظر إلى مبدأ الحق في صنع القرار والمشاركة الفاعلة. لذلك فإن المنهجيات المتبعة في بيئة العمل لازالت بحاجة إلى مراجعة ومتابعة ومراقبة للتأكد من تطبيق التشريعات دون تمييز ضمني أو صريح.

4. أن إدراك المرأة للتشريعات الحديثة كقانون التكافؤ بين الجنسين، الحماية من التحرش، تخصيص نسبة مئوية معينة من مقاعد صنع القرار للنساء، السياسات الصديقة للمرأة، واستحداث مؤشرات توفر بيانات قابلة للقياس والتحليل والمقارنة، لتقييم الواقع الحالي للمرأة والتمثيل المتكافئ بين الجنسين في المناصب القيادية، ساهم في نجاح مبادرات تمكين المرأة والتي ساهمت بدورها في رفع نسبة النساء في المناصب القيادية.

5. أن طريقة قياس المؤشرات المحلية قد تتعارض مع طريقة قياس المؤشرات الدولية، وبالتالي تقديم نسب مضللة وغير صحيحة في تصنيف المملكة العربية السعودية دولياً. فتعريف المؤشر وآلية احتسابه ومصدر البيانات، جميعها متغيرات تؤثر على مصداقية النتائج. وإلى جانب طريقة قياس المؤشرات المحلية، فإن ضبابية المفاهيم والمعايير وعدم وجود توحيد لها على المستوى المحلي، يقود أيضاً إلى القياس الخاطئ للمؤشرات والوصول إلى نتائج مضللة.

6. الافتقار إلى البنية التحتية الداعمة، أحد العقبات التنظيمية على المستوى المؤسسي. فالبيئة غير الممكنة والمناخ التنظيمي غير الملائم يعكس سلباً على مستوى الأداء الوظيفي للمرأة، كنقص الموارد المالية والميزانيات المخصصة للأقسام النسائية وموائمتها مع احتياجات المرأة.

7. أن الثقافة المجتمعية مازالت تصور المرأة بصفتها تابعة وليست قائدة، وتفرض قيوداً على مشاركتها في القوى العاملة وتحد من الخيارات المهنية للمرأة. فنظرة المجتمع إلى المرأة الناجحة مهنياً مرتبطة بقصورها في واجباتها الأسرية، مما يثبط من عزيمة النساء ويحد من ممارسة مهن معينة. فالموروثات الاجتماعية والثقافية قائمة على التقسيم التقليدي للأدوار بين الرجل والمرأة، وقيدت مشاركتها كماً ونوعاً.

8. رفض الدمج المكاني في بيئة العمل من العقبات التي لا تجد قبولاً بين الجنسين، سواء من جانب مدى تقبل الرجل بأن تكون المرأة نظيراً له في المراكز الإدارية أو التنفيذية، أو من جانب مدى تقبل المرأة بأن تتواصل وتتفاعل مع الرجل وجهاً لوجه. هذه الفجوة بين الجنسين قد تكون سبباً في إعاقة عمل المرأة وعدم قدرتها على القيام بالمهام الموكلة لها على أكمل وجه وبالتالي عرقلة مسيرتها المهنية.

9. افتقار المرأة إلى رأس مال اجتماعي داعم ودائم وقائم على الثقة والتعاونن والاحترام وتبادل المنافع، ويعزى ذلك إلى التوجه نحو الفردانية والتنافسية في بيئة العمل بين النساء، وضعف الثقة العامة بين أفراد المجتمع بقدرات ومؤهلات المرأة، أيضاً أن هذه العلاقات الاجتماعية فقط لهدف التعيين في المنصب الوظيفي وتنتهي العلاقة بالخروج من هذا المنصب.

10. طريقة تقديم المنصات الإعلامية للمرأة، من حيث تعزيز النماذج النسائية الفعالة في مواقع القيادة وإغفال دورها التقليدي كأم وزوجة من جهة، أو المساهمة في ترسيخ صورة نمطية للمرأة باعتبارها عضو ضعيف وعاطفي بهدف تسويغ استبعادها عن المراكز القيادية من جهة أخرى.

11. النظرة الدونية للمرأة من قِبَلها وضعف الثقة بالنفس، والتخوف من تحمل المسؤولية وصعوبة الموازنة بين الالتزامات الأسرية والمهام الوظيفية. هذه العوامل المرتبطة بشخصية المرأة تحد من وصول المرأة إلى مواقع القيادة. كما أن ارتباط الكفاءة الإدارية بالرجل والتشكيك في كفاءة القلة من النساء اللاتي وصلن إلى مراكز القيادة، ينعكس سلباً على سلوكهن وطموحهن، وبالتالي على ممارستهن للدور القيادي.

12. تدني مستوى الخبرة والناتج عن الدخول المتأخر للمرأة لسوق العمل بشكل عام والمعترك القيادي بشكل خاص، مما أدى إلى عدم اندماجهن في بيئة العمل التشاركية. كما أن فشل بعض النساء في المناصب القيادية من أسباب عدم ترقية أي إمرأة أخرى في نفس المنصب.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثة توصي ببعض الإجراءات المؤسسية والتشريعية والمجتمعية، وهي كالتالي:

الإجراءات المؤسسية:

دمج القيادات الإدارية على مستوى المؤسسة في قيادة تشاركية، والذي بدوره يحول الجهود المجزأة إلى جهد تشاركي ويوجه الرؤية نحو العمل الجماعي. حيث أوضحت نتائج الدراسة أن النمط القيادي المسمى بمتلازمة ملكة النحل، والمتمثل في القوالب النمطية التحيزية ضد المرأة، تعرقل التقدم الوظيفي للموظفات في المراتب الوسطى واستبعادهم من المناصب القيادية. حيث يمكن تطبيق هذه التوصية من خلال إنشاء مراكز لتطوير القادة من الجنسين، تبدأ بتطوير المهارات الفردية وتمتد إلى تطوير الأداء التنظيمي. كما تعزز هذه المراكز شبكات اجتماعية مهنية بين

القادة من جهة وبين القادة ومرؤوسيهم من جهة أخرى، وذلك لاستخدامها كوسيلة لتبادل الآراء ووجهات النظر، وبالتالي إتاحة التمكين بشكل تشاركي لتعزيز التقدم الوظيفي للنساء. أيضاً فهم فجوة الأجور بين الجنسين، حيث أظهرت نتائج الدراسة تفاوتاً في الدخل بين الرجال والنساء، مما يؤدي إلى حصول النساء على أجور أقل من نظرائهن الرجال في أدوار مماثلة.

لذلك من الضروري تطبيق مبدأ الأجر المتساوي مقابل العمل المتساوي، وتشجيع ممارسات التعويض، لتعزيز فكرة التوازن بين الجنسين، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الإنتاجية والنمو الاقتصادي. كما تشمل فجوة الأجور بين الجنسين، التحيز اللاواعي، ومحدودية فرص التقدم الوظيفي للنساء، لذلك إن إدراك هذه الأسباب الأساسية أمر بالغ الأهمية في تمهيد الطريق لإحداث التغييرات الضرورية. حيث يمكن تطبيق هذه التوصية من خلال إنشاء لجان مركزية في الهيئات والوزارات، ولجان فرعيه في القطاعات لمتابعة ضمان تكافؤ الفرص بين الجنسين، عن طريق تطبيق سياسات العمل من حيث، مراجعة معايير التعيين والترشيح وخلوها من الممارسات التمييزية، والتدقيق بهياكل الرواتب والترقيات. كما يمكن تطبيق هذه التوصية من خلال إقامة ورش عمل توعوية وبرامج تدريبية وتثقيفية يقدمها مختصين في الاجتماع والقانون والتنمية، بالدعم من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، مركز تحقيق التوازن بين الجنسين، والجمعية الوطنية لحقوق الإنسان.

الإجراءات التشريعية:

مراجعة التشريعات والقوانين الخاصة بسياسات العمل ومدى مواكبتها مع رؤية المملكة 2030، من حيث البيئة الممكنة والتمثيل المتكافئ بين الجنسين. أيضاً التأكد من التطبيق الفعلي للأنظمة والتشريعات في القطاعات المختلفة، لتقليل الهوة بين الواقع والمأمول. حيث يمكن تطبيق هذه التوصية من خلال خلق سياسات صديقة للأسرة تدعم الجنسين، ولا تقتصر فقط على السياسات الصديقة للمرأة، وتطبيقها فعلياً للموازنة بين الأسرة والعمل. فالتوازن بين العمل والحياة أحد الاعتبارات الحيوية للعديد من الموظفين من الجنسين، كسياسات العمل عن بعد أو ساعات العمل المرنة. كما يمكن تطبيق هذه التوصية من خلال الاستفادة من تجارب الدول التي طبقت آليات لرفع تمثيل المرأة عن طريق نظام الحصص (الكوتا)، ووفرت قاعدة بيانات خاصة بالمرأة، ووضعت معيار لسد الفجوة بين الأجور، وطورت دليل موحد للمصطلحات والمفاهيم ذات العلاقة بتمكين المرأة وتتماشى مع المؤشرات الدولية.

الإجراءات المجتمعية:

تغيير الصورة الذهنية السلبية السائدة للمرأة، وتبني قيم وموروثات ثقافية ايجابية ترفع من شأنها في المجتمع وتعظم من دورها، أيضاً نشر ثقافة التوازن بين الجنسين وبيئة العمل التشاركية، لتعزيز تمثيل المرأة في المناصب القيادية لتحقيق رؤية المملكة 2030. ويمكن تطبيق هذه التوصية من خلال استثمار وسائل الإعلام بتسليط الضوء على التجارب الناجحة من القيادات النسائية السعودية وإبرازها في المجتمع باعتبارها نماذج متميزة، بهدف تعزيز الثقة بالنساء الأخريات وإثارة الطموح لديهن للوصول إلى هذه المواقع القيادية. إلى جانب إدراج مناهج دراسية تتضمن نماذج قيادية ناجحة من الجنسين. أيضاً تشجيع بناء الشبكات والعلاقات الاجتماعية بين النساء، لتكوين رأس مال اجتماعي وتوسيع الروابط المهنية، وتسويق خبراتها ومهارتها. ويمكن تطبيق هذه التوصية من خلال مشاركة المرأة في المؤتمرات وحضور الفعاليات ذات الصلة بتمكين المرأة القيادي، وإنشاء منصة إلكترونية للتواصل والتوجيه بين النساء في مناصب القيادة والنساء اللاتي يرغبن في دخول هذا المعترك، وبهذا تساعد المنصة بأن تكون مرجع للقطاعات والهيئات والوزارات لتعيين وترشيح النساء.

المراجع:

أبا الخيل، الجوهرة، (2020). إدارة النساء للنساء، العلاقات الهرمية والتأثير المهني. التطوير الوظيفي الدولي. مجلد (25)، عدد 4، 413-389.

تقرير وطني مقدم عن اتفاقية القضاء عن جميع أشكال التمييز ضد المرأة. (2023، مايو 18). متاح https:// www.ohchr.org

الحمادي، علي. (2009). تساعية صناعية القيادات. مركز التفكير الإبداع.

الحمودي، سلوى. (2020). إعداد واختيار وتطوير القيادات الإدارية النسائية في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية. مركز البحوث والدراسات، معهد الإدارة.

رؤية المملكة 2023. (2023، مايو 5). متاح https://www. vision2030.gov.sa

زبير، علوية؛ كوادي، زينب؛ القحطاني، هنادي. (2021). أثر تمكين المرأة السعودية بكسر السقف الزجاجي على تعزيز دورها في القيادة والريادة، دراسة تطبيقية على سيدات الأعمال بالسعودية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية.

الشافعي، خديجة عباس. (2020). اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة 2023. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

الشميلان، عبد الوهاب بن شباب. (2016). القيادة السعودية النسائية بين الفرص والتحديات في القطاع الحكومي. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة.

العايد، سري إبراهيم. (2021). التحديات التي تواجه القيادات النسائية السعودية في مؤسسات القطاع العام. مجلة المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية.

غنيم، فايزة. (2020). التميز القيادي النسائي وواقعه في المجال الأكاديمي في الجامعات السعودية. المجلة العربية للإدارة.

مباركي، مريم محمد. (2020). دور جامعة الملك خالد في تنمية القيادات النسائية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية.

المرصد الوطني للمرأة. (2023، مايو 26). متاح http://www.now.org.sa

مركز تحقيق التوازن بين الجنسين، معهد الإدارة العامة. (2023، مايو 18). متاح https://www.ipa.edu.sa

معجم اللغة العربية المعاصرة. (2008).

المنصة الوطنية الموحدة للخدمات الحكومية، تمكين المرأة. (2022، سبتمبر 31). متاح https://my.gov.sa

منظمة العمل الدولية. (2023، مايو 18). متاح https://www.ilo.org

موفق، سهام وهيشر، سميرة. (2015). المرأة العاملة والمناصب القيادية، دراسة لظاهرة السقف الزجاجي.

الهيئة العامة للإحصاء، إحصاءات سوق العمل لعام 2022. (2023، مايو 5). متاح https://www.stats.gov.sa

Abalkhail, Jouharah. (2020). Women managing women: Hierarchical relationships and career impact. (in Arabic). Career Development International, Vol. 25 No. 4, pp. 389-413. https://doi.org/10.1108/CDI-01-2019-0020

Al-Ayed, Ibrahim. (2021). Challenges facing Saudi women leaders in public sector institutions. (in Arabic). Al-Mithqal Journal of Economic and Administrative Sciences

Al-Hammadi, Ali. (2009). Industrial leadership. (in Arabic). Creativity Thinking Centre.

Al-Hamoudi, Salwa. (2020). Preparing, selecting and developing women administrative leaders in government agencies in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic). Research and Studies Center, Institute of Management.

Al-Shamilaan, Abdul-Wahhab bin Shabab. (2016). Saudi women's leadership between opportunities and challenges in the government sector. (in Arabic). *Scientific Journal of Economics and Trade.- Al-Shafi'i, Khadija Abbas.* (2020). Attitudes of women leaders regarding the social mobility of Saudi women in light of the Kingdom's Vision 2030. (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies.*

Bass, B, (1960). Leadership Psychology and Organization Behavior, N.Y.

Faniko, K., Ellemers, N., Derks, B. (2020). The Queen Bee phenomenon in Academia 15 years after: Does it still exist, and if so, why?

Federal Glass Ceiling Commission. (1995). from https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.

Ghoneim, Fayza. (2020). Women's leadership excellence and its reality in the academic field in Saudi universities. (in Arabic). *Arab Journal of Management.*

Global gender gap report. (2023).

Kanter, R. M. (1977). Men and women of the corporation. New York, NY: Basic Books.

Mubaraki, Maryam Muhammad. (2020). The role of King Khalid University in developing women's leadership. (in Arabic). *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences.*

Mufti, Ramish; Moazzam, Amani; Basit, Abdul. (2021). Queen Bee Syndrome a Part of Sexual Politics or another Gendered Stereotype.

Muwafaq, Siham, Hesher, Samira. (2015). Working women and leadership positions, a study of the glass ceiling phenomenon. (in Arabic).

Tead, O, (1963). The art of leadership, M.C, Grow, Hill, N.Y.

Zubair, Alawiya; Kawadi, Zainab; Al-Qahtani, Hanadi. (2021). The impact of empowering Saudi women by breaking

the glass ceiling on enhancing their role in leadership and entrepreneurship, an applied study on businesswomen in Saudi Arabia. (in Arabic). *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences.*

The Effectiveness of Grammarly App on Developing Some Grammar Rules for Middle School Students

فاعلية تطبيق جرامرلي على تنمية بعض قواعد اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

Dr.Ayman Abd El Aziz Hassan Farahat
Assistant Professor of Applied Linguistic, English Department, College of Languages and Translation Imam Muhammad bin Saud Islamic University
ORCID: 0009-0008-7668-8813

د. أيمن عبد العزيز حسن فرحات
أستاذ اللغويات التطبيقي المساعد، قسم اللغة الإنجليزية، كلية اللغات والترجمة،
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر 03 /03 /2024، وقبل في 14 /03/ 2024)

Abstract

This study aimed to evaluate the effect of using the Grammarly app on English grammar skills for middle school students. 63 students were divided into two groups: an experimental group that received grammar instruction through the Grammarly app, and a control group that received traditional grammar instruction. The study lasted for 12 weeks, and the research tools included an English grammar test, a grammar skills scale, and a Grammarly awareness scale. The results showed that the experimental group that used the Grammarly app achieved significantly higher scores on the English grammar test and the grammar skills scale compared to the control group that received traditional grammar instruction. The results also showed that the experimental group had a more positive evaluation of the Grammarly app and considered it a useful tool for learning English grammar. The results of the study indicate that using the Grammarly app can be an effective tool for teaching English grammar and improving language skills for middle school students. This may be due to the app's ability to provide interactive and engaging grammar instruction, as well as providing opportunities for practice and self-assessment. Overall, the study suggests that the Grammarly app can be a useful tool for teaching English grammar and improving language skills for middle school students.

Keywords: Grammarly, grammar rules, scale, perception, test.

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تأثير استخدام تطبيق جرامرلي على مهارات قواعد اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. تم تقسيم 63 طالبًا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت تعليم قواعد اللغة من خلال تطبيق جرامرلي، ومجموعة ضابطة تلقت تعليمًا تقليديًا لقواعد اللغة. استمرت الدراسة لمدة 12 أسبوعًا، وشملت أدوات البحث اختبار قواعد اللغة الإنجليزية، ومقياس مهارات قواعد اللغة، ومقياس إدراك جرامرلي. أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي استخدمت تطبيق جرامرلي حققت درجات أعلى بشكل ملحوظ في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية ومقياس مهارات اللغة مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تلقت تعليمًا تقليديًا لقواعد اللغة. كما أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية كانت أكثر إيجابية في تقييمها لتطبيق جرامرلي واعتبرته أداة مفيدة في تعلم قواعد اللغة الإنجليزية. تشير نتائج الدراسة إلى أن استخدام تطبيق جرامرلي قد يكون أداة مساعدة فعّالة في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية وتحسين مهارات اللغة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. قد يكون ذلك بسبب قدرة التطبيق على توفير تعليم تفاعلي وممتع لقواعد اللغة، بالإضافة إلى إتاحة فرص للممارسة والتقييم الذاتي. بشكل عام، تشير الدراسة إلى أن تطبيق جرامرلي قد يكون أداة مفيدة لتعليم قواعد اللغة الإنجليزية وتحسين مهارات اللغة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: جرامرلي، قواعد اللغة، إدراك، مقياس، اختبار.

Introduction:

In our rapidly evolving world, English has solidified its position as the global language, permeating the realms of business, science, technology, and entertainment (Patel, 2023). This dominance opens doors to exciting opportunities for non-native speakers, paving the way for better job prospects, as highlighted by Kings Education (2023). Building on this point, effective communication plays a crucial role in professional success. Beyond simply conveying information, clear and grammatically correct language allows us to network effectively, understand instructions precisely, and express ourselves with confidence. A recent study by Qiz (2023) found that grammar is a crucial part of any language. Grammar serves a foundational role in language acquisition, providing a framework for clear and comprehensible communication. As Ataboyev and Rustamov (2023) point out, mastering grammar principles equips learners with the necessary tools to navigate the complexities of a language. However, the very challenges teachers face in explaining grammar effectively (Kumayas & Lengkoan, 2023) can contribute to its neglect in language learning, often leading to prioritization of other skills.

To address this issue, some propose integrating explicit grammar instruction with reading and writing activities (Smith & Johnson, 2023). This aligns with integrating grammar with reading and writing activities as an example of active learning, which is a more effective approach to language learning. It also aligns with the shift towards active student participation emphasized by Silva et al. (2022). By engaging in these activities, students become more engaged with the language, which helps them understand grammar better and apply it more accurately. Recognizing that students learn differently, teachers are changing their role to be more like helpers and coaches, instead of just talking at the front of the class (Yussif, 2022). Technology and cool digital tools are key in making this change happen, because they offer lots of fun and interactive ways to learn (Sheetrit, 2022).

This means students can explore ideas on their own time, which helps them understand things better and get more involved in their learning. Njeru, (2022) stated that mastering English grammar presents a unique challenge for non-native speakers, with its complex tenses, specific rules for article usage, and strict subject-verb agreement requirements. However, through persistent practice and a dedicated approach, these challenges can be overcome, leading to increased fluency and accuracy in English communication. The researcher's keen observation of the challenges faced by English language learners, especially in terms of poor grammar skills and aversion to traditional feedback methods, sheds light on the need for innovative approaches in language education. It is evident that the fear of criticism and failure, combined with the psychological impact of overcorrection, can hinder the learning process. In an effort to address these issues, the researcher introduces Grammarly software as a modern and creative solution. This tool not only checks grammar exercises but also provides immediate feedback on various aspects, including spelling, subject-verb agreements, tense errors, and punctuation. The inclusion of multiple options for correction empowers students to actively participate in the learning process by making decisions about the correctness of their work.

Furthermore, the researcher emphasizes the desire to create a positive and supportive learning environment where every student feels valued and receives special attention and care. This approach aligns with the understanding that fostering a sense of individual importance can significantly contribute to a student's motivation and engagement. In addition, the researcher's acknowledgment that there is no existing study examining the application of Grammarly software for developing grammar rules among middle school students in Saudi Arabia adds a valuable dimension to the study. This research stands out for its originality within the field, while also highlighting the potential importance of its findings for the targeted learners. Overall, the researcher's innovative approach, coupled with the introduction of Grammarly software, not only addresses the identified challenges but also adds a unique and forward-thinking perspective to the study of grammar education.

Pilot study:

Objective:

The pilot study aimed to diagnose grammar weaknesses among second-grade middle school students, evaluate their perceptions of applying Grammarly, and refine study tools.

Methodology:

Adopted a quasi-descriptive methodology, collecting data through the researcher-designed English Grammar Test, English Language Skills Scale, and Grammarly Application Perception Scale.

Pilot study sample:

Selected 52 students randomly for the English Grammar Test, English Language Skills Scale and Grammarly Application Perception Scale.

The researcher developed all assessment instruments, including an English grammar test, an English language skills scale, and a Grammarly application perception scale.

The results confirmed the existence of the identified problem and verified the validity and reliability of the research instruments.

Statement of the problem:

The problem addressed in this study revolves around the challenges faced by second-year students in King Saud Middle School in Riyadh, particularly in the domain of grammar skills. The researcher has observed that English language learners encounter difficulties in comprehending and applying grammar rules, as evidenced by the results of a pilot study conducted on 52 students. The statistical analysis of a grammar test revealed that only a limited number of students demonstrated a satisfactory understanding of the subject matter.

Furthermore, the pilot study introduced additional tools, including a scale assessing students' ability to handle various grammar rules and an evaluation of their familiarity with the Grammarly app. The outcomes of these assessments have provided insights into the students' struggles with grammar-related concepts and their lack of awareness regarding modern language learning tools like Grammarly.

The identified issues are not solely restricted to academic performance but extend to the emotional and psychological aspects of learning. Students have exhibited aversion to criticism, fear of failure, and psychological distress when faced with corrections, reflecting the need for a more supportive and innovative approach to grammar education.

In summary, the statement of the problem encapsulates the inadequate grasp of grammar rules among second-year students, encompassing both the academic and emotional dimensions of their learning experience. Addressing these challenges is crucial for enhancing the overall language learning process and fostering a positive and effective educational environment.

The current research seeks to address the following questions:

1. To what extent does the Grammarly app enhance the students' grammar rules achievement for second-year middle school students?
2. To what extent does the Grammarly app enhance students' grammar rule awareness for second-year middle school students?
3. To what extent does the use of the Grammarly app influence students' perceptions of the Grammarly app?

Hypotheses of the Study

The study investigates the following hypotheses:

1. There is no statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the experimental and control groups on the post-application English grammar test.
2. There is no statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the experimental and control groups on the post-application grammar rules scale.
3. There is no statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the experimental and control groups on the post-application Grammarly app perception scale.

The purpose of the study:

The study aims to explore how the use of Grammarly app influences the performance of English as a Foreign Language (EFL) learners in terms of grammar rules, including assessing improvements in grammatical accuracy, understanding, and application of grammar principles. Additionally, the research seeks to investigate the learners' perceptions of the Grammarly app, encompassing their attitudes, opinions, and subjective experiences with the app. This dual investigation aims to provide insights into the app's usability, effectiveness, and overall user satisfaction.

The importance of the study:

1. The Grammarly may support middle school students in improving grammar skills with real-time feedback.
2. The Grammarly's explanations may contribute to raise students' awareness and under-

standing of grammar rules.

3. The Grammarly's explanations may help students understand grammar rules better.
4. The Grammarly may facilitates studying grammar.

Limitations of the Study:

1. This study is limited to second-grade students in middle schools within the Kingdom of Saudi Arabia
2. The study will span a 12-week period.
3. Grammar Lessons in the Students' Textbook and Student Workbook: Units 1 to 4

EFL students: the eleventh female grade students who learn English as a foreign language.

Definitions of Terms"

The following terms have the designated meanings whenever they are used in the study:

Grammar is " In linguistics, the grammar of a natural language is its set of structural rules on speakers' or writers' usage and creation of clauses, phrases, and words." (From Wikipedia, the free encyclopedia P.1, 2024)

The operational definition is Grammar is a set of rules that non-native speakers should follow to produce meaningful messages accurately

Grammarly app

Grammarly is "a Ukraine-founded[4][5][6] cloud-based[7] typing assistant[8][9] It reviews spelling, grammar, punctuation, clarity, engagement, and delivery mistakes in English texts, detects plagiarism, and suggests replacements for the identified errors.[10] It also allows users to customize their style, tone, and context-specific language" (From Wikipedia, the free encyclopedia P.1, 2024}

The operational definition is Grammarly, an AI teacher, uses red pen feedback for errors, praising good writing with a black pen

Perception " is the process of attaining awareness or understanding of sensory information. It can also be explained as how a person feels towards something." From Wikipedia, the free encyclopedia P.1 2024)

The operational definition of perception is the ability to evaluate the effectiveness of using Grammarly application after its utilization to enhance some grammar skills among second year middle school students.

2. Related studies:

In line with Fitriana and Nurazni's (2022) exploration of students' views on Grammarly, the current research also delves into the advantages and disadvantages of the software. Fitriana and Nurazni's (2022) findings, derived from a descriptive qualitative approach and a questionnaire involving 30 students, reveal a predominantly positive opinion towards Grammarly. The observed benefits include improved grammar, enhanced vocabulary, and increased writing confidence. However, limitations such as mis-correction, restricted features in the free version, and dependence on internet connectivity were identified. Building upon the insights provided by Fitriana and Nurazni (2022), the current study takes a step further to investigate the impact of Grammarly on students' grammar abilities and their overall attitudes toward learning English. By incorporating their perspectives, particularly regarding the frequency of Grammarly use, the present research aims to contribute to a more comprehensive understanding of how students' consistent utilization of Grammarly shapes their perceptions and influences their language learning experiences

Wu et al. (2023) conducted a critical evaluation of ChatGPT's grammatical error correction capabilities compared to Grammarly and GECToR. Using the CoNLL2014 dataset, they applied both automatic and human evaluation metrics, finding that ChatGPT underperforms in automatic metrics, especially for longer sentences. Despite this, ChatGPT's unique approach, involving not only one-by-one corrections but also modifications to surface expressions and sentence structures while maintaining grammatical correctness, suggests promise as a grammatical error correction tool. The study highlights distinct strengths and weaknesses between ChatGPT and Grammarly, with ChatGPT being more flexible but prone to over-correction, while Grammarly is more conservative but may lean towards under-correction or mis-correction. Building on these insights, the current study uses Grammarly to assess its impact on students' grammar skills. Informed by the comparative analysis Wu et al., the research explores how Grammarly, with its unique attributes, contributes to enhancing or potentially challenging students' grammar abilities.

Building on Miranty and Widiati's (2021) investigation of the use of Grammarly among Indonesian undergraduate English students, where 100 participants were divided into three groups based on academic year, the current study aims to further explore the impact of Grammarly on language learning experiences. Employing a questionnaire and interview guide, Miranty and Widiati (2021) found that students appreciated Grammarly's instant and comprehensive feedback. However, the present research seeks to delve deeper into how varying frequencies of Grammarly use may shape students' perspectives on the tool's overall helpfulness and drawbacks, particularly in terms of the effectiveness of its feedback mechanisms.

Javier et al. (2022) explore the benefits of integrating Grammarly into language learning and academic writing. The study, however, lacks empirical evidence or statistical data to substantiate the claims about the tool's effectiveness in educational settings. Without testimonials or case studies from students and teachers who have utilized Grammarly, measuring its impact on academic writing quality proves challenging. Building on these limitations, the current research endeavors to investigate the actual impact of Grammarly on developing some grammar skills aiming to provide empirical evidence and insights based on the experiences of students.

Dizon, et al. (2021) explored the effects of Grammarly, a writing assistant, on the writing quality of Japanese L2 English students. Through a comparative analysis of students' writing with and without Grammarly, the study identified that the tool played a constructive role in diminishing grammatical errors and enhancing lexical variation. The findings propose that Grammarly holds potential as a beneficial resource for novice L2 writers who may encounter challenges in achieving effective writing skills. Building on these insights, the present research seeks to further investigate the nuanced impact of Grammarly on learning some grammar skills, aiming to provide a more comprehensive understanding of its benefits and potential limitations in educational settings.

In their 2020 study, Lee and Rakushin explored Grammarly's impact on second language writing among Korean EFL learners across various genres. The findings indicated its benefits in delivering quick feedback and increasing error awareness. However, the study emphasized the need for a balanced approach, cautioning against solely relying on Grammarly and highlighting potential limitations, such as overlooking certain errors and lacking detailed explanations. Building on these insights, the current research aims to delve deeper into Grammarly's role in specific aspects of language learning, offering a nuanced understanding of its contributions and potential drawbacks in educational settings.

Lazic et al. (2020) investigated how 37 second-year Japanese university students perceive the paid version of Grammarly, especially in tasks like paraphrasing and summarizing. Most students had a positive view of Grammarly, particularly for paraphrasing. However, they raised concerns about the tool's reliability and the quality of its suggestions. Connecting this study with the present one, their insights provide a foundation for understanding student perspectives on Grammarly, offering valuable considerations for the current study's exploration of students' attitudes.

John and Woll (2018) assessed the efficacy of Grammarly, Virtual Writing Tutor, and Microsoft Word's grammar checking for ESL learners. Their study, using real ESL compositions and simple sentences, gauged coverage, accuracy, and precision of these grammar checkers. The findings revealed that Grammarly and Virtual Writing Tutor outperformed Microsoft Word, but none could detect over half of the errors. Relating this to the current study, it serves as a benchmark, offering insights into the capabilities and limitations of Grammarly in comparison to other grammar checkers, enriching the current research's understanding of Grammarly's role in correcting errors for non-native learners.

Lei (2020) evaluated Grammarly Premium's effectiveness as an automated writing evaluation (AWE) tool for night school students learning English as a second language. Analyzing 175 essays, the study categorized 1042 errors into 40 types. Lei suggested that AWE tools, including Grammarly, are valuable for diagnosing errors and offering feedback to L2 learners. However, the study emphasized the need to complement AWE tool usage with other targeted methods. Drawing on Lei's insights, the current study gains a comprehensive understanding of Grammarly's role in identifying and correcting grammatical errors, allowing for a nuanced exploration of its contribution to non- natives learners.

Parra and Calero's 2019 study investigated the impact of Grammark and Grammarly on the writing skills and attitudes of undergraduate univer-

sity students. The study compared two software tools available in both free and paid versions. The results indicated a significant advantage for the experimental group over the control group. This study aligns with the current research focus on evaluating the impact of grammar-checking tools on student outcomes. Incorporating insights from Parra and Calero's study provides valuable evidence supporting the potential positive effects of utilizing such tools, contributing to a more comprehensive understanding of Grammarly's impact on students' grammar skills and perceptions.

All studies share a common focus on assessing the impact of Grammarly on language-related aspects, including grammar skills, writing performance, and learners' perceptions. Fitriana and Nurazni (2022), Lazic et al. (2020), and Parra and Calero (2019) highlight positive views among students regarding Grammarly, emphasizing its effectiveness in providing feedback and improving writing skills. Several studies, including Fitriana and Nurazni (2022), Lazic et al. (2020), and John and Woll (2018), acknowledge limitations or potential drawbacks of Grammarly, such as mis-correction, reliability concerns, and the inability to detect certain errors. Lee and Rakushin (2020) and Lazic et al. (2020) express concerns about the over-reliance on Grammarly, emphasizing the importance of supplementing automated tools with human feedback and instruction.

Studies involve participants from diverse backgrounds and educational levels, including middle school students (Fitriana and Nurazni, 2022), undergraduates (Miranty and Widiati, 2021; Parra and Calero, 2019), Japanese university students (Lazic et al., 2020), and ESL learners (John and Woll, 2018). Varied evaluation criteria are employed, such as assessing perceptions (Fitriana and Nurazni, 2022; Lazic et al., 2020), writing skills and attitudes (Parra and Calero, 2019), and automatic corrective feedback (John and Woll, 2018). Studies explore Grammarly in different contexts, such as academic writing (Miranty and Widiati, 2021; Dizon & Gayed, 2021; Lee and Rakushin, 2020), paraphrasing and summarizing (Lazic et al., 2020), and error correction (John and Woll, 2018).

By synthesizing insights from diverse studies, the current research gains a comprehensive understanding of Grammarly's multifaceted impact on grammar skills, learner perceptions, and writing performance. The studies include Miranty and Widiati (2021), Dizon & Gayed (2021), Lee and Rakushin (2020), Lazic et al. (2020), and John and Woll (2018).

Method and Procedures of the Study:

Objective:

This section of the research includes a description of the research community, its sample, and its tools. It also discusses the procedures for verifying and establishing their validity and reliability, as well as the procedures for their implementation. It also describes the research design and the statistical treatment used to analyze the data and extract the results.

Methodology:

The research aimed to verify the effectiveness of using the Grammarly application in developing English language skills among second-grade middle school students. Accordingly, the study adopted an experimental approach with a quasi-experimental design, involving the creation of experimental and control groups. The research sample was divided into two groups: one experimental group studied English grammar rules using the Grammarly application, while the other control group studied the same rules using the conventional method following the Ministry's textbook guidelines.

Research Community:

The research community consists of all second-grade middle school students in government schools affiliated with the Education Office in Central Riyadh during the academic year 1444/1445 H

The study sample:

A middle school was selected from the schools affiliated with the Education Office in Central Riyadh using a simple random sampling method through a lottery. The King Saud Middle school in Riyadh was chosen to conduct the pilot study and the research experiment. The pilot study sample initially included 60 students of class 2-2 and 2-4, but only 52 students participated in all study tools due to the absence of eight students. The tools included an English grammar test to assess students' grammar achievement, a grammar skills scale to diagnose the study's problem and identify strengths and weaknesses in students' grammar rules. Besides, a scale was used to measure students' perceptions of apply-

ing Grammarly. This study aimed to verify the existence of a problem in the survey study and identify the optimal steps to address it. The King Saud Complex was randomly assigned to represent the experimental and control groups. Then, random selection was made for Class (2/1) with 33 students as the experimental group and Class (2/3) with 30 students, considering three absent students as the control group.

Research Variables:

The current research includes the following variables:

- Independent Variable: It is represented by the chosen teaching method, which is teaching using Grammarly for the experimental group.
- Dependent Variable: It is represented by the development of English grammar skills for second-grade students.

The study tools:

Grammarly App.

This AI-powered application is designed for spell-checking vocabulary and grammar rules, offering students immediate feedback and rewards for correct answers. In the case of any error, the student receives prompt feedback. Through collaborative learning, students can recognize errors and receive immediate support after providing the correct answer. With additional training, the student's awareness increases, enhancing their self-confidence. Studies indicate that Grammarly, a writing assistant powered by artificial intelligence, can potentially enhance writing fluency and language abilities (Jones & Johnson, 2020). Through its continuous feedback, users develop self-editing expertise, allowing them to internalize grammatical principles and writing norms (Brown & Williams, 2019)

English grammar test:

The English grammar test, developed by the researcher, assesses the rules covered in the first-semester textbook through 60 multiple-choice questions, specifically targeting the rules introduced in the initial four units. To ensure the test accurately reflects the intended learning outcomes, a panel of nine experts underwent a comprehensive review. This panel, consisting of professionals in applied linguistics, English teachers, and Ministry of Education supervisors, evaluated the test for both content validity (reflecting relevant skills) and face validity (appearing suitable for the target population). Following the expert review, the test was administered to a pilot study sample. This step aimed to assess their achievement and establish both its statistical reliability (consistency) and validity (measuring what it intends to measure).

Table 1

of English Grammar Test Results for the Survey Sample (n=52)

The English grammar test was administered to the pilot study sample (n=52). The results are presented in the table below.

lowest Score	Highest Score	Mean	Standard Deviation
21.00	57.00	34.3425	9.75565

The table above reveals that students' performance in the English grammar test spans from 21 to 57, with an average score of 34.3425, indicating a moderate proficiency level. This finding underscores the need for intervention to enhance grammar skills. Employing innovative teaching methods is recommended to address this requirement and uplift overall grammar achievement among the students.

Verification of Psychometric Properties:

By accuracy, it is meant that the test measures what it was designed to measure. It signifies the degree to which a method or evaluation tool achieves the intended purpose for which it was designed. The more accurately the designed purpose is measured, the higher the accuracy of the tool.

Validity of the Test

After preparing the test in its initial form and providing the necessary instructions, the researcher submitted it to a panel of nine expert referees with specializations in curriculum, teaching methods, and English language assessment. Additionally, educational supervisors from the Ministry of Education were included to gather their opinions on:

The appropriateness of formulating linguistic questions in the test.

The suitability of the test for its intended purpose.

The appropriateness of the questions for the stated purpose.

Judging the level of achievement measured by each test question.

Considering the material for individual differences.

The appropriateness of the vocabulary for the levels being measured.

Based on the feedback from the expert ref-

erees, the test was finalized after the researcher made some minor adjustments.

Construct Validity

For construct validity, the test was administered to a pilot sample from the second-grade middle school class at King Saud Middle School in Riyadh, comprising a total of 52 students. This was done to calculate the difficulty, discrimination, and ease coefficients for the test items, as well as to determine the internal consistency of the test. The test consisted of 60 multiple-choice questions.

Table2

Difficulty, Discrimination, and Ease Coefficients for English Grammar Test Questions (n=52).

Present simple

No	Difficulty Coefficient	Ease Coefficient	Discrimination Coefficient
1	0.826	34.6863	0.5686
2	0.830	34.5490	0.7059
3	0.831	34.4314	0.8235
4	0.829	34.4706	0.7843
5	0.827	34.6275	0.6275
6	0.831	34.7255	0.5294
7	0.829	34.6275	0.6275
8	0.839	34.7647	0.4902
13	0.827	34.5490	0.7059
14	0.829	34.5294	0.2941
15	0.836	34.5686	0.6863
16	0.830	34.7647	0.4902
18	0.829	34.6078	0.6471
19	0.828	34.5294	0.4902
29	0.831	34.6078	0.6471
30	0.829	34.5098	0.7451

Present Progressive

No	Difficulty Coefficient	Ease Coefficient	Discrimination Coefficient
23	0.259	34.6667	0.5882
24	0.336	34.7451	0.5098
25	296	34.5490	0.7059
26	0.307	34.8039	0.4510
28	0.137	34.5686	0.6863
31	0.831	34.6078	0.7255
32	0.827	34.6275	0.6275
33	0.392	34.6667	0.5882

Conjunctions

Difficulty Coefficient	Ease Coefficient	Discrimination Coefficient
0.827	34.6275	0.6275
0.833	34.7843	0.6471

Past simple

No	Difficulty Coefficient	Ease Coefficient	Discrimination Coefficient
9	0.839	34.6667	0.5882
10	0.827	34.9608	0.2941
11	0.839	34.5490	0.7059
12	0.830	34.6078	0.6471
17	0.833	34.7843	0.6471
20	0.835	34.6863	0.3333
21	0.826	34.8431	34.84
22	0.826	34.9216	0.5686
27	0.830	34.6275	0.4118

Adjectives and adverbs

No	Difficulty Coefficient	Ease Coefficient	Discrimination Coefficient
46	0.350	34.6863	0.5686
47	0.293	34.5294	0.7255
48	0.478	34.8235	0.4314
49	0.393	34.7059	0.5490
50	0.101	34.3725	0.8824
51	0.236	34.6863	0.5686
52	0.5882	34.6667	0.172
53	0.3725	34.8824	0.146
54	0.5882	34.6667	0.327
55	0.4314	34.5294	0.149
59	0.5882	34.6667	0.299
60	0.5098	34.7451	0.271

Linking Verbs

No	Difficulty Coefficient	Ease Coefficient	Discrimination Coefficient
34	0.832	34.6863	0.5686
35	0.830	34.7059	0.830
36	0.308	34.6275	0.6275
37	0.137	34.6078	0.6471
38	0.390	34.6078	0.6471
41	0.308	34.6275	0.6275

Interrogatives

No	Difficulty Coefficient	Ease Coefficient	Discrimination Coefficient
39	0.336	34.7059	0.5490
40	0.220	34.6667	0.5882
42	0.265	34.4902	0.7647
43	0.319	34.6863	0.5686

Prepositions

No	Difficulty Coefficient	Ease Coefficient	Discrimination Coefficient
56	0.7255	34.5294	0.149
57	0.5686	34.6863	0.298
58	0.4314	34.8235	0.367

The presented table reveals a diverse range of difficulty coefficients for the questions, spanning from 0.13 to 0.80. Notably, there is an absence of questions with exceedingly low or high difficulty coefficients. Similarly, the discrimination coefficients exhibit a varied range from 0.14 to 0.88, with no questions displaying coefficients below 0.10. This comprehensive analysis suggests the statistical acceptability of both difficulty and discrimination coefficients, affirming the suitability of the test for utilization in the study. Overall, the coefficients indicate well-constructed test items characterized by moderate difficulty, a satisfactory ease of answering, and effective discrimination among students.

Test Reliability

Test Reliability refers to the precision and consistency of the measurement, indicating that the test yields the same or closely similar results when reapplied to the same sample, under the same conditions, and after a specified time interval. To assess the test's stability, the coefficient alpha (Cronbach's alpha) and the split-half reliability coefficient were calculated

Table3

illustrates the coefficients of the reliability of the English grammar test (n=52).

Test Dimensions	Coefficient Alpha	Split-Half Reliability (After Length Correction)
Present Simple	0.67	0.78
Past Simple	0.83	0.89
Present Progressive	0.77	0.89
Interrogatives	0.78	0.88
Adjectives and Adverbs	0.70	0.78
Prepositions	0.79	0.87
Linking Verbs	0.76	0.89
Conjunctions	0.88	0.90

The values of the test reliability coefficients across various dimensions, such as Present Simple, Past Simple, Present Progressive, Interrogatives, Adjectives and Adverbs, Prepositions, Linking Verbs, and Conjunctions, are consistently high. These elevated values suggest a strong and stable performance of the tests, indicating their reliability in consistently measuring the intended constructs. In summary, the reliability coefficients for most dimensions are acceptable, affirming that the tests are consistent and provide reliable measurements of the targeted language skills.

Grammar Skills Scale

The researcher designed a Grammar Skills Scale, comprising 27 statements covering various dimensions, including nouns, verbs, adjectives, adverbs, pronouns, articles, prepositions, conjunctions, sentence structure, punctuation, plurals, possessives, subject-verb agreement, using complete sentences, and homophones and Homograph. Respondents answer using a binary Likert scale with two options: " I Know" with a score of two and " I Do not know" with a score of one.

The English Grammar Skills Scale procedures:

The scale's objective:

It is to assess the level of English grammar skills among students in both the pilot study and the experimental study, with a focus on verifying its psychometric properties.

After establishing behavioral objectives, the scale was presented to a group of nine expert referees with expertise in applied linguistics to gather feedback on the clarity and alignment of the objectives and questions with each cognitive level.

The validity and reliability of the scale.

After incorporating the feedback from the referees, the study conducted the test application on a pilot sample group consisting of 52 students from the second-grade middle school class at King Saud Middle School in Riyadh. The objectives of this pilot application were to evaluate students' proficiency in the skills assessed by the scale, Compute the internal consistency reliability of the scale, Determine the overall reliability of the scale and Calculate difficulty, ease, and discrimination coefficients.

The face validity

The face validity of the English Grammar Skills Scale was assessed by presenting it to a group of nine referees with expertise in curriculum, teaching methods, and English language assessment, including educational supervisors from the Ministry of Education. Their feedback focused on

the scale's appropriateness, clarity, and linguistic accuracy. The purpose of the evaluation was to ensure that the statements were clear and aligned with the intended grammatical rules, and to confirm the linguistic accuracy of each statement. Based on the referees' feedback, the wording of some paragraphs related to adjectives, adverbs, punctuation, and possession was modified.

Internal Consistency Reliability:

To assess internal consistency reliability, the Pearson correlation coefficient was calculated between the items and the total score of the scale, to measure the extent to which the items are measuring the same underlying construct. The table above indicates that all items show a statistically significant correlation at the 0.01 level with the total score on the scale to which they belong, highlighting the construct validity of the test.

Table 4

Correlation of Each Item Individually with the Total Score on the Grammar Skills Scale.

No	Correlation	No	Correlation
1	0.422**	21	0.721**
2	0.529**	22	0.770**
3	0.556**	23	0.752**
4	0.559**	24	0.655**
5	0.512**	25	0.681**
6	0.364**	26	0.582**
7	0.585**	27	0.272
8	0.300*		
9	0.525**		
10	0.647**		
11	0.695**		
12	0.520**		
13	0.687**		
14	0.698**		
15	0.514**		
16	0.631**		
17	0.637**		
18	0.485**		
19	0.716**		
20	0.557**		

Test Reliability

The reliability of the scale was estimated by calculating Cronbach's Alpha coefficient.

Table 5

illustrates the reliability results.

	Skill	reliability coefficients
1.	Noun	0.77
2.	Verb	0.85
3.	Adjective	0.76
4.	Adverb	0.83
5.	Pronoun	0.77
6.	Article	0.78
7.	Preposition	0.76
8.	Conjunction	0.79
9.	Sentence Structure	0.76
10.	Punctuation	0.74
11.	Capitalization	0.71
12.	Plurals	0.76
13.	Possessives	0.77
14.	Subject-Verb Agreement	0.88
15.	Using Complete Sentences	0.75
16.	Homophones and Homographs	0.77

The provided table summarizes the reliability coefficients, measured by Cronbach's alpha, for various linguistic elements in English. The coefficients, ranging from 0.74 to 0.88, indicate the reliability and stability of the usage of these elements. Notably, subject-verb agreement demonstrates the highest stability with a coefficient of 0.88, emphasizing the consistent application of grammatical rules. The overall high coefficients across different elements suggest a reliable and stable pattern in the usage of language constructs, contributing to the overall linguistic coherence and precision. The application of the English language grammar skills scale was conducted on the pilot sample to evaluate students' achievements. The results are presented in the following table. (6).

Table 6

presents the knowledge of grammar skills in a pilot sample (n=52) of students

S.D	Mean	لا أعرف		أعرف		الأسئلة
		%	تكرار	%	تكرار	
.49167	1.6216	37.8	14	62	23	1) هل يمكنك تمييز الأسماء في الجمل باللغة الإنجليزية؟
.50225	1.5676					2) هل يمكنك التعرف بشكل صحيح على أشكال المفرد والجمع في الجمل باللغة الإنجليزية؟
		43.2	16	56	21	
.48398	1.3514	64	24	35	13	3) هل يمكنك استخدام أشكال المفرد والجمع في اللغة الإنجليزية بشكل صحيح؟
.48398	1.3514	64	24	35	13	4) هل يمكنك التعرف على الأفعال في اللغة الإنجليزية بشكل صحيح؟
.41734	1.2162					5) هل يمكنك استخدام أزمنة مختلفة للأفعال، مثل المضارع والماضي والمستقبل في اللغة الإنجليزية بشكل صحيح؟
		78	29	21	8	
.45023	1.2703					6) هل يمكنك أن تظهر فهمك لأزمنة الأفعال المختلفة (المضارع، الماضي، المستقبل) في اللغة الإنجليزية
		72.	27	27.	10	
.46337	1.2973			29.	11	7) هل يمكنك ضبط الفاعل والفعل بشكل صحيح في اللغة الإنجليزية؟
		70.	26			
.43496	1.2432	75.	28	24.	9	8) هل يمكنك التعرف على الصفات في الجمل الإنجليزية؟
.47458	1.3243	67	25	67.	12	9) هل يمكنني استخدام الصفات لوصف الأسماء في الجملة؟
.46337	1.2973					10) هل يمكنك استخدام الصفات لإضافة تفاصيل اضافيه إلى ما تكتب؟
		70.	26	29.	11	
.43496	1.2432	75.	28	24.	9	11) هل يمكنك التعرف على الظروف في الجمل الإنجليزية؟
.46337	1.2973				11	12) هل يمكنك استخدام الظروف لوصف الأفعال؟
		70.	26	29.		
.37368	1.1622	83.	31	16.	6	13) هل يمكنك استخدام الظروف لوصف الصفا
.39706	1.1892	81.	30	18.	7	14) هل يمكنني استخدام الظروف للإشارة إلى الوقت بفعالي
.39706	1.1892					15) "هل يمكنني استخدام ظروف الحال بكفاءة؟"
		81	30	18.	7	
.45023	1.2703	72.	27	27.0	10	16) هل يمكنك استخدام الظروف للإشارة إلى مدى تكرار الفعل بفعالية؟
.39706	1.1892	81.	30	18.	7	17) هل يمكنك التعرف على الضمائر في الجملة؟
.37368	1.1622	81.	30	18.	7	18) هل يمكنك استبدال الضمائر بالأسماء؟
.49167	1.3784	81.	30	18.	7	19) هل يمكنك استخدام"a" ، "an"، و "the" بشكل صحيح قبل الأسماء؟
.48398	1.3514	72.	27	27.	10	20) هل يمكنك التعرف على حروف الجر في الجملة؟
.50671	1.4865					21) هل يمكنك استخدام حروف الجر للتعبير عن المكان، الوقت، والعلاقات بين الكلمات؟
		81.	30	18.	7	
.50225	1.4324	56	21	43.	16	22) هل يمكنك استخدام حروف الجر بدقة في كتاباتي؟
.43496	1.2432	86.	32	13.	5	23) هل يمكنك التعرف على حروف العطف في الجملة؟
.43496	1.2432	72.	27	27.	10	24) هل يمكنك استخدام حروف العطف لربط الكلمات، العبارات، أو الجمل؟
.37368	1.1622	70.	26	29.	11	25) هل يمكنك تكوين جملة صحيحة بشرط توافق الفعل مع الفاعل؟
.39706	1.1892	56.	21	43.	16	26) هل يمكنك استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح في الجمل؟
.45023	1.2703	75.	28	24.	9	27) هل تبدا الجملة والاسماء بحرف كبير؟

The table underscores notable deficiencies in English grammar skills among the pilot students, as evidenced by the scores falling within the range of "average" to "weak" for each assessed item. This indicates a widespread need for improvement in various aspects of grammar. The identified weaknesses span areas such as verb tenses, proper use of articles, and understanding of conjunctions. To address these shortcomings, it is crucial to introduce an innovative teaching strategy that caters to the specific needs of the students. Targeted interventions can be designed to enhance comprehension and application of grammar rules, fostering a more comprehensive grasp of the English language. Implementing such strategies will play a pivotal role in elevating the overall proficiency levels and ensuring a more effective learning experience for the students.

Grammarly perception scale:

This study aims to develop and evaluate a scale measuring students' perception of the Grammarly application. The scale encompasses four crucial dimensions: satisfaction, positive effects, challenges, and recommendations. It utilizes a Likert three-point scale and covers various facets through 24 statements. To ensure face validity, all statements were meticulously assessed by a panel of five expert professors in psychology, guaranteeing alignment with the intended dimensions. Following their feedback, the scale was refined to strengthen its validity. Subsequently, the revised scale was administered to a pilot sample of 52 students from King Saud Middle School. The resulting data underwent analysis, including the calculation of statistical measures to assess its validity and reliability. The researcher developed the scale.

Internal Consistency Reliability:

Internal consistency reliability was assessed by calculating Pearson correlation coefficients. These coefficients measure the correlation between individual item scores and the overall score for each subscale. Additionally, correlations between individual items and the total score for the entire scale were computed. These results are presented in Table 7.

Table 7

Pearson Correlation Coefficients between the Overall Score of the Scale

Item	Correlation with Overall Dimension	Correlation with Overall Scale
1	0.59**	0.56**
2	0.48**	0.60**
3	0.68**	0.68**
4	0.64**	0.58**
5	0.51**	0.70**
6	0.59**	0.45**
7	0.46**	0.51**
8	0.57**	0.47**
9	0.42**	0.60**
10	0.59**	0.50**
11	0.42**	0.56**
12	0.59**	0.30**
13	0.55**	0.53**
14	0.61**	0.57**
15	0.51**	0.56**
16	0.68**	0.30**
17	0.51**	0.65**
18	0.58**	0.46**
19	0.65**	0.53**
20	0.59**	0.53**
21	0.61**	0.66**
22	0.51**	0.54**
23	0.68**	0.69**
24	0.51**	0.41**

**The correlation is significant at the 0.05 level.

** The correlation is significant at the 0.01 level.

Table (7) indicates that the correlation coefficients are statistically significant between each item and both the total score of the scale and the subscale score to which the item belongs. This suggests a consistent relationship between the test items and the overall scale as well as the specific sub-scale.

Scale Reliability:

The study ensured the reliability of the scale by calculating Cronbach's Alpha coefficient for the total items of each dimension among the four dimensions measured by the scale, as well as for the total items of the entire scale. Table (8) illustrates this.

Table (8)

Cronbach's Alpha reliability coefficients for the items of each dimension among the four dimensions measured by the test, as well as for the total items of the test as a whole.

Dimension	Cronbach's Alpha Coefficient
After Satisfaction	0.74
After Difficulties	0.74
After Positive Effects	0.72
After Recommendations	0.78
Overall Score	0.77

The Cronbach's Alpha coefficients, as shown in Table (8), reveal the scale's commendable internal consistency across different dimensions. Each dimension, including satisfaction, difficulties, positive effects, and recommendations, exhibits moderate to good reliability with coefficients ranging from 0.72 to 0.78. The Overall Score, with a Cronbach's Alpha of 0.77, reflects a reliable and internally consistent measurement tool for assessing various aspects related to events. These findings affirm the credibility and effectiveness of the scale in capturing the intended constructs, providing researchers and practitioners with a reliable instrument for their assessments.

The Students' Perception of Grammarly Application scale was implemented to assess pilot students' perceptions of the Grammarly application.

Table 9

illustrates the results, which are based on a pilot sample of 52 participants.

S.D	Mean	Do not agree		Neutral		Agree		الأسئلة
		%	تكرار	%	تكرار	%	Freq.	
.57735	2.0000	100.0	37	67.6	25	35.1	13	اشعر بالرضا عن الخدمات التي قدمها تطبيق جراملي
.60776	1.7297	8.1	3	56.8	21	18.9	7	بفضل جراملي تحسنت مهاراتي اللغوية بشكل كبير
.62361	2.0000	18.9	7	62.2	23	29.7	11	3- أوصي جميع الطلبة بتجربة تطبيق جراملي
.58382	1.7838	8.1	3	62.2	23	18.9	7	تطبيق جراملي هو الأفضل في تصحيح الأخطاء اللغوية
.60030	1.9730	16.2	6	64.9	24	32.4	12	تطبيق جراملي ممتع
.75933	1.9189	24.3	9	43.2	16	27.0	10	أجد صعوبة في تحميل تطبيق جرامرلي على جهازي
.70498	1.9459	21.6	8	51.4	19	37.8	14	من عيوب تطبيق جراملي أنه قد يتوقف عن العمل لسبب ما
.65186	1.7297	10.8	4	51.4	19	45.9	17	أشعر بالارتباك عند التعامل مع التعليقات المتعددة التي يقدمها التطبيق
.70923	1.6757	13.5	5	40.5	15	29.7	11	لا يقدم التطبيق شرح للأخطاء اللغوية
.69856	1.8919	18.9	7	51.4	19	13.5	5	لا يقدم التطبيق يقدم أمثلة – توضيحية
.61390	2.1081	24.3	9	62.2	23	21.6	8	يتوقف تطبيق جراملي عن العمل بمجرد انقطاع الانترنت
.72182	2.0811	29.7	11	48.6	18	40.5	15	النسخة المدفوعة غاليه الثمن
.66101	1.7027	10.8	4	48.6	18	16.2	6	تحسنت مهارتي اللغوية بعد جراملي استخدام تطبيق
.65760	2.1081	27.0	10	56.8	21	21.6	8	يحفزني تطبيق جراملي على تعلم الإنجليزية اللغة

جراملي يوفر لي تغذية راجعة فورية عن أدائي	9	24.3	23	62.2	6	16.2	1.9459	.62120
جرامرليحماسي لتعلم يزيد	6	16.2	22	59.5	6	16.2	1.9189	.64024
التي يقدمها الإنجليزية بالتشجيعات								
من مميزات تطبيق جراملي تحديد	7	18.9	18	48.6	13	35.1	2.1892	.70071
نقاط الضعف التي احتاج تقويتها								
من مميزات تطبيق جراملي متابعة	8	21.6	21	56.8	9	24.3	2.0541	.66441
التقدم في تعلم اللغة الإنجليزية								
جراملي يجعل تعلم الإنجليزية تطبيق	7	18.9	19	51.4	10	27.0	2.0541	.70498
ممتعا								
خدمة جرامرلي أود أن يوفر	3	8.1	18	48.6	12	32.4	2.3514	.63317
الدردشة مع معلمين محترفين								
خصومات أو جرامرلي أود أن يوفر	9	24.3	18	48.6	16	43.2	2.0541	.74334
عروض خاصة للطلاب								
خاصية التعلم جرامرلي أود أن يوفر	7	18.9	17	45.9	11	29.7	2.1081	.69856
الذكي التي تتكيف مع احتياجاتي								
وأهدافي								
أود أن يوفر جرامرلي خاصية	9	24.3	19	51.4	11	29.7	2.1081	.77401
التعاون والتفاعل مع طلاب آخرين								
أود أن يوفر جرامرلي محتوى	6	16.216216	15	40.5	13	35.1	2.1351	.71345
تعليمي متنوع بالإنجليزية مثل								
الأفلام والأخبار والمقالات								

The table summarizes the perceptions of 52 survey participants regarding the Grammarly application. The data ranges from 1.7 to 2.35, indicating a moderate level of awareness. The table categorizes responses into "Agree," "Neutral," and "Disagree" with corresponding frequencies and percentages, accompanied by average and standard deviation values. This analysis provides insights into participants' perceptions, guiding potential improvements for Grammarly and emphasizing the need for intervention to enhance students' awareness of the application.

Stage: Preparation for the Study Experiment

The pre-application of the study tools was carried out by the researcher on students from both the experimental and control groups to ensure the equivalence of the two groups before commencing the experiment. The Independent Sample T-test was utilized to compare the mean scores of students in the experimental and control groups across three tests. The results of the T-test are presented in Table (10), illustrating the comparative outcomes.

Table 10

presents the results of the Independent Samples t-test. This statistical test was employed to determine whether there are statistically significant differences in the mean scores achieved by the experimental and control groups on the pre-application of the study tools.

Comparison	Group	No	Mean	Standard Deviation	t-Value	Significance Level
Total Score of Students' Perception of Grammarly	Control	30	52.6400	10.64926	-0.237	0.814
	Experimental	33	53.3030	10.51037		
English Grammar Test	Control	30	36.7200	9.71477	-0.237	0.814
	Experimental	33	37.3333	9.53502		
Language Skills Test	Control	30	27.2800	4.99600	-0.614	0.542
	Experimental	33	28.1515	5.60759		

The table (10) indicates a lack of statistically significant differences at a significance level of (0.05 = α) between the mean scores of the experimental and control groups in the pre-mea

surement of the overall English grammar test. The t-value for the difference between the mean scores is (-0.237), which is not statistically significant. The significance level (0.814) is greater than (0.05). Similarly, there are no statistically significant differences at a significance level of (0.05 = α) between the mean scores of the experimental and control groups in the pre-measurement of the overall students' perception of the Grammarly application. The t-value for the difference between the mean scores is (0.237) with a significance level of (0.814). Additionally, there are no statistically significant differences at a significance level of (0.05 = α) between the mean scores of the experimental and control groups in the pre-measurement of the overall language skills test. The t-value for the difference between the mean scores is (-0.614) with a significance level of (0.542). This suggests that the two study groups were equivalent and homogeneous before the experimental intervention in terms of the English grammar test, students' perception of the Grammarly application, and the language skills test.

The teaching stage for the research sample.

In the research's teaching phase, the researcher implemented differentiated instructional approaches for the experimental and control groups. The experimental group received grammar lessons utilizing the Grammarly application, while the control group received lessons using the conventional method, which involved direct instruction from the researcher. This instructional phase lasted for twelve weeks.

Post-Application Stage of the Study Tools:

After completing the teaching of English grammar rules using the Grammarly application for students to the experimental, the research tools were applied post-application to students in both groups at the school. The tests were then corrected by the study, and the grades of the students in both groups were recorded in preparation for statistical analysis.

Following the completion of the Grammarly-based grammar instruction in the experimental group, the research tools were administered to both groups. After correcting the tests, the researchers recorded the students' grades for subsequent statistical analysis.

Findings of the study:

The study presents quantitative findings that address the research questions and assess the validity of the proposed hypotheses.

Examining the first hypothesis

The first hypothesis states that there is no statistically significant difference at the (0.05) level between the average scores of the experimental and control groups in the post-application of the English grammar test after teaching using the Grammarly application. To test this hypothesis, the Independent Sample t-test was used to compare the average scores of the control group, taught using the traditional method, and the experimental group, taught using the Grammarly application. Table (11) illustrates the results of the t-test.

Table 11
Independent Samples t-Test Comparing Post-Test English Grammar Scores of Experimental and Control Groups

Comparison	Group	No		Standard Deviation	t-Value	Significance Level
English Grammar Test	Control	30	36.7200	9.71477	-2.713	0.009
	Experimental	33	43.9394	10.27113	-	

The t-test results suggest a statistically significant difference in the performance on the English Grammar Test between the control group (taught using traditional methods) and the experimental group (taught using the Grammarly application). The negative t-value indicates that the experimental group outperformed the control group. The low p-value further supports the evidence of a significant difference. Therefore, it appears that the use of the Grammarly application in teaching English grammar has a positive impact on students' performance compared to traditional teaching methods.

Examining the second hypothesis

The second hypothesis, stating no significant difference (α = 0.05) exists between the average scores of the experimental and control groups in the post-application total grammar skills scale, was examined using the Independent Samples t-test. The comparison compared the average scores of the control group (traditional methods) and the experimental group (Grammarly) in the total language skills test. Table (12) presents the t-test results.

Table 12

Independent Samples t-Test Comparing the Post-Test Grammar Skills Scores of the Experimental and Control Groups.

Comparisons	Group	No	Average	Standard Deviation	Value (t)	Significance Level
Grammar Skills scale	Control	30	26.9200	5.27510	-3.586	.001
	Experimental	33	33.8788	8.53580	-	

The table above reveals a statistically significant difference (α = 0.001) between the average scores of the control and experimental groups in the post-application assessment.

The t-value (3.586) indicates that the experimental group outperformed the control group, suggesting that the use of the Grammarly application led to statistically significant improvements in performance.

Examining the third hypothesis

The third hypothesis, stating no significant difference (α = 0.05) exists between the average scores of the experimental and control groups in the post-application overall perception score of the Grammarly application, was tested using the Independent Samples t-test. The test compared the mean scores of the control group (conventional method) and the experimental group (Grammarly) in students' overall perception of the application. Table (13) presents the results.

Table 13

presents the results of the Independent Samples t-test, which examined the significance of differences between the mean scores of the experimental and control groups in the post-application assessment of the perception of the Grammarly application.

Comparisons	Number	Mean	Standard Deviation	t-Value	Significance Level
Grammarly Application Perception Test	Control Group	30	49.5600	11.24381	2.886
	Experimental Group	33	57.1818	8.87572	-

The findings presented in Table (13) reveal noteworthy and statistically significant differences at a significance level of 0.006 between the mean scores of the control and experimental groups in the post-application assessment of the Grammarly Application Perception Test. With a t-value of 2.886, the results indicate that the experimental group outperformed the control group, signifying the positive impact of utilizing the Grammarly application on students' perception.

Discussion of the study results and their interpretation:

The success of Grammarly in developing students' grammar rules can be attributed to several factors. Firstly, Grammarly provides instant feedback and corrections, allowing students to identify and understand their mistakes in real-time. This immediate feedback is crucial for the learning process as it helps students grasp the correct grammar rules and internalize them. Secondly, Grammarly offers a user-friendly interface that engages students in the learning process. The interactive nature of the application encourages students to actively participate in improving their grammar skills. The user interface provides explanations for corrections, helping students comprehend the underlying grammar rules, thereby facilitating a deeper understanding. Moreover, Grammarly utilizes advanced algorithms and artificial intelligence to analyze and correct grammar errors effectively. The application not only points out mistakes but also offers explanations and suggestions for improvement. This dynamic approach to grammar instruction aids in reinforcing correct grammar usage and helps students apply the rules in various contexts. Additionally, Grammarly's accessibility and convenience contribute to its success. Students can use Grammarly across various platforms, including web browsers, Microsoft Word, and even mobile applications. This flexibility ensures that students can incorporate Grammarly into their writing processes seamlessly, fostering consistent practice and reinforcement of grammar rules. In summary, Grammarly's success in developing students' grammar rules can be attributed to its provision of instant feedback, user-friendly interface. These features collectively create an effective and engaging learning environment that enhances students' understanding and application of grammar rules.

Grammarly transcends its primary function of error correction by fostering grammar awareness through indirect means. When users encounter corrections, they are exposed to their mistakes, drawing their attention to specific grammar rules they may have previously overlooked. By consistently rectifying errors, Grammarly can unintentionally reinforce correct grammatical usage over time. This consistent exposure, similar to the spaced repetition learning method, might lead to improved recognition and application of grammatical principles.

Grammarly's effectiveness in garnering positive student perceptions arises from its core features. The provision of real-time feedback and correction of grammatical errors is a significant contributor to this positive perception. Additionally, Grammarly's role in helping students understand and learn from their mistakes enhances their confidence in writing, further contributing to a favorable view of the application. The user-friendly interface of Grammarly is also recognized as a factor that positively influences students' perceptions.

Studies like Parra & Calero (2019) and Lee & Rakushin (2020) support the importance of immediate feedback in raising error awareness and fostering understanding. Dizon & Gayed (2021), where Grammarly's explanations helped students improve writing quality. Fitriana & Nurazni (2022) and Lazic et al. (2020) support the discussion points regarding positive perceptions stemming from instant feedback, improved confidence, and a user-friendly interface. Overall, the discussion demonstrates a good understanding of how Grammarly's various features contribute to its effectiveness in enhancing students' grammar skills and perceptions. It also effectively incorporates relevant research findings to substantiate the claims made.

Recommendations and Further Studies:

Language education programs can benefit from integrating Grammarly. This tool offers both teachers and students advantages. Teachers can leverage Grammarly to provide immediate feedback and personalized learning, fostering stronger grammar skills and writing performance. Students can utilize Grammarly to identify and correct errors, ultimately enhancing their writing and boosting their confidence in the process.

To further explore Grammarly's role in language learning, future research could investigate several areas. First, comparative studies could assess Grammarly's effectiveness against traditional methods in improving grammar. Additionally, research could examine Grammarly's impact across different learning environments (online, blended, traditional) and for students with diverse backgrounds and learning styles. Moreover, studies could delve beyond grammar correction, exploring Grammarly's influence on vocabulary acquisition, writing fluency, and critical thinking in language use. Finally, qualitative studies could explore student and teacher experiences with Grammarly, providing valuable insights into their perceptions of this language learning tool.

References:

Brown, A., & Williams, C. (2019). Improving Writing Skills with AI: A Case Study of Grammarly. *Journal of Educational Technology,* 45(2), 213-228.

Dizon, G., & Gayed, J. M. (2021). Examining the Impact of Grammarly on the Quality of Mobile L2 Writing. The JALT CALL Journal, 17(2), 74–92.

Fitriana, K., & Nurazni, L. (2022). Exploring English Department Students' Perceptions on Using Grammarly to Check the Grammar in their Writing. Journal of English Teaching, 8(1), 15-25.

Javier, D. R., & Pinugay, B. (2022). Using tech tools for academic writing: Grammarly as a pedagogical tool. *MEXTESOL Journal*, 46(2), 48.

John, P., & Woll, N. (2018). Using grammar checkers in the ESL classroom: the adequacy of automatic corrective feedback. In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018 (pp. 118-123).

Jones, R., & Johnson, K. (2020). Enhancing Language Skills with Grammarly: An Experimental Study. *Journal of Writing Research*, 8(3), 401-415.

Kings Education. (2023). 8 Benefits of Learning English in 2023. Retrieved from [https://www.kingseducation.com/kings-life/2023/01/04/8-benefits-of-learning-english-in-2023] on April 20, 2023.

Kumayas, T., & Fergina Lengkoan. (2023). The Challenges of Teaching Grammar at the University Level: Learning From the Experience of English Lecturer. *Journal of English Culture, Language*, Literature and Education, 11(1), 98-105.

Lazic, D., Thompson, A., Pritchard, T., & Tsuji, S. (2020). Student Preferences: Using Grammarly to Help EFL Writers with Paraphrasing, Summarizing, and Synthesizing. Paper presented at the EUROCALL 2020 Conference (28th, Online, Aug 20-21, 2020). https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.2020.45

Lee, D., & Rakushin, A. (2020). An exploratory study of Grammarly in the language learning context: An analysis of test-based, textbook-based and Facebook corpora. *TESOL International Journal,* 15(2), pp. 4-27.

Lei, Jiun-Iung (2020). An AWE-based diagnosis

of L2 English learners' written errors. English Language Teaching, 13(10), 111–121.

Miranty, D., & Widiati, U. (2021). Automated Writing Evaluation (AWE) in Higher Education: Indonesian EFL Students' Perceptions about Grammarly Use across Student Cohorts. *Pegem Journal of Education and Instruction,* 11(4), 126-137

Njeru, D. (2022). The grammar answer key: Short explanations to 100 ESL questions. *TESOL Journal,* 13(1). https://doi.org/10.1002/tesj.553

Parra G., L., & Calero S., X. (2019). Automated writing evaluation tools in the improvement of the writing skill. *International Journal of Instruction,* 12 (2), 209-226.

Patel, M. (2023). In our rapidly changing world what is the future of the English language? British Council Voices Magazine. https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/rapidly-changing-world-what-future-english-language

Qizi ,Durdona Axmadova Axror. (2023). THE ROLE OF GRAMMAR IN LEARNING ENGLISH LANGUAGE. American Journal Of Social Sciences And Humanity Research, VOLUME 03 ISSUE 05 Pages:118-122. https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume03Issue05-21

Ribeiro-Silva, E., Amorim, C., Aparicio-Herguedas, J. L., & Batista, P. (2022). Trends of active learning in higher education and students' well-being: A literature review. Frontiers in Psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.844236

Sheetrit, G. (2022). The future of learning: Educational technology trends to watch in 2023. eLearning Industry. https://elearningindustry.com/the-future-of-learning-educational-technology-trends-to-watch-in-2023

Smith, A., & Johnson, B. (2023). Integrating Explicit Grammar Instruction with Reading and Writing: A Pathway to Enhanced Writing Strategies, Language Control, and Academic Success. *Journal of Education and Language Studies*, 28(2), 45-60.

Wu, H., Wang, W., Wan, Y., Jiao, W., & Lyu, M. R. (2023). ChatGPT or Grammarly? Evaluating ChatGPT on Grammatical Error Correction Benchmark [Manuscript submitted for publication]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.13648

Yussif. (2022). 21 Ways a teacher can be a facilitator of learning. Classroom Management Expert. https://classroommanagementexpert.com/blog/21-ways-a-teacher-can-be-a-facilitator-of-learning/

The Level of Job Satisfaction of English Language Teachers in Kuwaiti Public Schools: A Case Study Measuring Job Satisfaction and Stressy

مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي اللغة الانجليزية في مدارس التعليم العام في الكويت: دراسة حالة لقياس الرضا الوظيفي والتوتر

Dr. Ahmad Ali Sahiouni
Assistant Professor of Applied Linguistics,
Department of English,
Kuwait International Law School
ORCID: 0000-0001-6073-2404

Dr. Abbas H. Al-Shammari
Associate Professor of Applied Linguistics,
Department of English, College of Graduate Studies, Kuwait University.
ORCID: 0000-0002-5578-6341

د. أحمد علي صهيوني
أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد، قسم اللغة الإنجليزية،
كلية القانون الكويتية العالمية

د. عباس بن هبر الشمري
أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الدراسات العليا، جامعة الكويت

(قدم للنشر 03 /01 /2024، وقبل في 02 /03 /2024)

Abstract

Objectives: The paper sheds light on the level of job satisfaction for English language male and female teachers in Kuwaiti public schools. The researchers raised the three following questions to measure the relationships between different research variables: A) How satisfied are English language teachers with their job as public-school teachers? B) Does gender affect the level of job satisfaction? and C) What are the expected criteria to job satisfaction for public schools' teachers in Kuwait? Methods: The researchers adopted the Modified Minnesota Satisfaction Questionnaire, known as (MSQ), to measure the level of job satisfaction English language teachers have in Kuwaiti public schools. Results: The overall findings of the study reveal obvious dissatisfaction because of two major concerns: stressful environment and supervision or job obligations and duties. Issues like school strategies, supervisor-teacher relation, and financial matters like compensation were at the bottom of teachers' dissatisfaction. However, teachers displayed satisfaction regarding other issues, such as infrastructure in schools and using the available facilities, teaching and administrative load, colleagues and administration, class size, and staff relationships. Conclusion: The study mainly focused on female and male English teachers, it would be a good idea to repeat the study on other female and male in a larger scale.

Keywords: Stress, job satisfaction, Kuwait, teachers, EFL, school.

المستخلص

هدف الدراسة: تلقي الورقة البحثية الضوء على مستوى الرضا الوظيفي لمدرسي ومدرّسات اللغة الانجليزية العاملين في المدارس الحكومية في الكويت. اثار الباحثان ثلاثة اسئلة لقياس العلاقة بين المتغيرات البحثية المختلفة: أ) كم هو مقدار الرضا الوظيفي لدى معلمي اللغة الانجليزية في المدارس الحكومية؟ ب) هل يؤثر الجنس على مقدار الرضا الوظيفي؟ ج) ما هي المعايير المتوقعة والمتعقلة بالرضا الوظيفي في المدارس الحكومية في الكويت؟ المنهجية: تبنّى الباحثان استبانة مينيسوتا المعدّلة لقياس مستوى الرضا؟ والمعروف اختصاراً ب MSQ وذلك من اجل قياس مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي اللغة الانجليزية في المدارس الحكومية. النتائج: اظهرت النتائج العامة للبحث عدم رضا واضح وذلك لسببين رئيسيين: بيئة العمل المسببة للتوتر والاشراف والالتزامات والواجبات الوظيفية. استقرت بعض القضايا المتعلقة باستراتيجيات المدارس، العلاقة بين المشرف والمدرّس، والمسائل المالية مثل التعويضات في قاع عدم الرضا الوظيفي لدى المعلمين. لكن في المقابل اظهر المعلمون رضا وظيفي في مسائل أخرى مثل البنية التحتية في المدارس واستخدام المرافق المتوفرة والعبء التدريسي والاداري والادارة وعدد الطلاب في الصف والعلاقات بين الزملاء. الخلاصة: الدراسة تركز على مدرسات ومدرسي اللغة الانجليزية، فإنه من المفيد تكرار الدراسة على عينة أكبر من المدرسات والمدرسين.

الكلمات المفتاحية: التوتر، الرضا الوظيفي، الكويت، المعلمون، تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، المدرسة.

Introduction:

Teachers' role in helping students fulfil their education objectives is inevitable. Teachers' role is essential in every aspect of the educational process. According to some scholars – such as Masanja (2013) – motivated and well-trained teachers are considered the corner stone of educational systems, leading to high-quality, prestigious, and decent reforms in the structure of the educational system. Moreover, if teachers enjoy some form of job satisfaction, the performance and proregression of educational organization will most likely be developing. Karavas (2020) believes that several educational authorities have shown some interest in teacher motivation and job satisfaction because such issues like training, pay, and incentives are crucial domains for development since many teachers decide to end their educational career shortly after a few years in school service. At the same time, other scholars – such as Hepburn and Brown (2001) – believe that teachers are considered as bearing the brunt of the stresses as a result of daily activities and up-to-date educational and school systems.

Lee & Robins (1998) considers job satisfaction a wide notion that describes people's attitudes towards their job. According to Armstrong (1996), job satisfaction is people's 'attitudes and feelings' about their job. Therefore, according to Armstrong's definition of job satisfaction, positive attitudes reflect positive job satisfaction, while negative attitudes toward job reflects job dissatisfaction. However, Locke (1983) defines job satisfaction as rewarding nature or people's work, and it entails a gratifying emotional condition, which is an outcome of the assessment of one's job in general and one's job experience in particular. The study focuses on measuring the level of job satisfaction of English language teachers in Kuwaiti public schools. Moreover, this research paper sheds light on some aspects of job satisfaction such as work stress or as call 'job burnout' (Maslach et al., 2001, p. 389). Finally, job satisfaction is linked with elevating efficiency or effectiveness, minimized absenteeism, and decreased staff turnover.

REVIEW OF LITERATURE

Employees are significantly motivated by the two aspects of organizational climate and job satisfaction. Some researchers – like Judge, Thoresen, Bono & Patton, (2001) – investigated the link between job satisfaction and job performance in many educational settings, and the findings were generally inconclusive. Moreover, Kohli and Deb (2008) found no significant link between job satisfaction and job performance. However, many other scholars adopt other views. They believe that job satisfaction and job performance are strongly related. For example, Landsman, (2001) and Rahman et al., (2014) found that teachers' job satisfaction and the quality of their performance in the classroom are firmly associated with each other. Going east, Afshar and Doosti (2016) investigated the level of job satisfaction of English language teachers in Iran and found that there is noticeable difference between students' evaluation of their English teachers and teachers' evaluation of themselves in regards to job satisfaction. Imran et al. (2014) from Pakistan, furthermore, conducted research on the possible link between the relation between job satisfaction and job performance of some English teachers. Imran et al. found both a strong positive link between job satisfaction and job performance. They also found noticeable positive relation between organizational job performance and attitude toward work.

Spector (1997) found that the level of job satisfaction positively impacts the effectiveness of one's performance at work. Other researchers – like Ducharme & Martin, (2000) – found that emotions and even physical well-being are positively influenced by job satisfaction. Moreover, job satisfaction and the intention to quit are highly influenced by organizational status. According to Mor-Barak, Nissly & Levin, 2001 studies, individuals having no clear image of their job expectations are more likely to display negative attitude towards satisfaction. The unclear image or ambiguity of job expectations is considered a source of stress and job dissatisfaction (Rushton, 1987). On the other hand, Glisson & Durick, (1988) believe that job task features like "role ambiguity and skill variety" are best foreseen by commitment and satisfaction.

At the same time, the existence of role ambiguity and job satisfaction are closely related. According to Miner (1992), the former happens when role-related data does not exist or if it does, it is not explicitly communicated. Moreover, some researchers – like Glisson & Durick, (1988) – believe that role ambiguity can foretell poor or low organizational commitment among instructors. However, Ramirez et al. (1996) identify some factors that might lead to the increase of burnout. Such factors include poor communication skills, inappropriate or insufficient training, and poor or inadequate management skills. There are some other factors that might affect job satisfaction. Some researchers, such as Tsang et al. (1991), examined the level of education. Clark

et al. (1996) focused on age, while Hersch and Xiao (2016) studied the effect of race. Clark and Oswald (1996) & Curtis (2007) investigated the social and economic issues represented in wages. Clark (1997) and Bhat and Mir (2018) studied gender differences and the role of gender as well as the type of schools, public or private. The findings of Clark (1997) and Bhat and Mir (2018) demonstrated no significant differences in two factors, gender, and type of school.

Much research has been conducted to examine the link between job satisfaction and gender. However, there have been contradictory results on gender differences. For instance, some researchers – such as Nelson-Gardell & Harris, (2003) – believe that gender has not been an important issue to examine as an essential factor in secondary traumatic stress. Others, such as Kroupis, Kouli, and Kourtessis, (2019), concluded that male instructors demonstrated more satisfaction than female instructors pertaining to their monthly pay, promotion potentials, and the respect they receive as teachers Kramen-Kahn and Hansen (1998), who also found that male teachers enjoyed significantly fewer rewards from their career as English teachers than their female counterparts did. However, some research found that educated individuals display more satisfaction than less educated ones, and age plays an important role in satisfaction as the level of satisfaction increases with age. Pool (1997) considers leadership kinds and job motivation the top aspects in predicting job satisfaction of teachers in public and private schools.

It was also found that individuals aged 55 or above are less susceptible the negative effects of burnout and dissatisfaction (Ramirez et al.,1996). Other factors that enhance employees' mental health include variety of tasks, implementing academic activities, autonomy and having appropriate support and proper supervision. Other variables were also investigated, including family dependent members, income, time spent in service, age, education, and the time spent on the same tasks. Findings such as age variations impacted job satisfaction more than linked with other personal aspects including sex and level of education. On the other hand, job satisfaction and age are reported to have a positive relation (Saner, & Eyüpoğlu (2012).

Research found that the longer the employment is, the more satisfaction individuals display, and the more positivity and loyalty employees demonstrate (Heskett et al. 1997). Some scholars, such as Shokry (1991) found that long service in the same job and same tasks will more likely result in more satisfaction.

Hall (1986) believes that the relation between job motivation and education is not always in good terms. Other researchers, such as Glenn & Waver (1982), consider the relationship between work motivation and education as "inconsistent" as some studies could not record a solid relationship between such variables. Al-Saddi (1996) found no confirmation or correlation between job satisfaction/dissatisfaction and education. Accordingly, based upon the above-mentioned examples, there is no shared ground on the possible relation between education and job satisfaction.

Van Rijn and Robroek (2014) noticed that employees who display dissatisfaction with their job are more likely to avoid going to work by pretending to be sick and submit medical reports to evade job responsibilities. However, the association between absence and job satisfaction have been inconsistent in many studies. For instance, researchers like Shaw and Gupta (2001) closely linked job satisfaction with absenteeism. Employees are keen on their wages as one of the major outcomes for them. Therefore, many researchers have investigated the effect of income on job satisfaction. Income discrimination is linked with low-income satisfaction (Carr et al., 1996). Fairness in payment might have internal or external referents when judging pay fairness. Some researchers stressed on the importance of pay but they believe that pay is unlikely to ease difficulties of modest employee job satisfaction (Leavitt, 1996). Smith (1992) found that job satisfaction may indicate cost decrease via declining employees' absence, mistakes, and revenue.

Hon et al. (2013) demonstrated that employees who are continually advised and supported by their supervisors might alter work stress into innovation and creativity. The findings of meta-analysis by Lee and Ashforth (1996) displayed a negative link between 'supervisor support and emotional exhaustion'. On the other hand, it is found that low supervisor support contributes to emotional exhaustion (Kalliath and Beck, 2001).

Significance of the Study

Very little research has been done on English language teachers in public schools, but such research was not directed to job satisfaction of English language teachers (Al-Yaseen 2011). Most research focused on group behavior in workforce, training, and public bureaucracy (Mary Feeney & Leisha DeHart-Davis, 2008).

Yu-Hsia, and Mei-Hsiang (2019) investigated the link between burnout and job satisfaction. They concluded that individual and external satisfaction constituted the top mean score.

They found that there is a noticeable correlation between individual burnout, job satisfaction and burnout, work-related burnout. They also found that the general obligation to work is closely linked to inner satisfaction. Such findings can be considered as guidance and proof to enhance job satisfaction and reduce burnout.

The current paper attempts to identify and expand the issues related to work environment of English language teachers in public schools and find out job satisfaction/dissatisfaction factors. The researchers aim at pointing out what issues need development by identifying the aspects leading to job satisfaction/dissatisfaction of the EFL teachers in Kuwaiti public schools. .

The Objectives of the Study

This research paper examines the link between socio variables and the level of job satisfaction of English language teachers. Many factors force organizations interested in job satisfaction that might be sorted based upon the emphasis on the organization or its employees. The initial factor is humanitarianism as people deserve respectful treatment.

Proper treatment may positively reflect on job satisfaction. Moreover, job satisfaction is believed to be a reference to emotional comfort or psychological health. The researchers try to identify the satisfaction and dissatisfaction areas. Consequently, the objective of the current paper is to investigate the aspects that impact job satisfaction and burnout for English language teachers working in Kuwaiti public schools. Furthermore, the paper attempts to evaluate the level of satisfaction with such aspects and general job satisfaction among English language instructors in Kuwait. In addition, the researchers attempt to examine different variables among teachers that may be reflected in their job satisfaction. Such variables include gender, age, supervisory human relations, school policies promotion opportunities, respect, and financial revenues.

Research Questions

The researchers raised four questions to examine the relationship among the current research variables. The questions are summarized as follows:

1. What is the level of job satisfaction of English language instructors serving in Kuwaiti public school?
2. What are the gender and age differences in the average job satisfaction of English language instructors serving in Kuwaiti public school?
3. What are the resources of job satisfaction based on the hierarchy of English language instructors serving in Kuwaiti public school?
4. What are the possible aspects of the general level of job satisfaction of English language instructors serving in Kuwaiti public school?

Methodology of Research

Study Sample

The current research invited 175 English language teachers serving in Kuwaiti public schools. The language instructors completed an anonymous questionnaire about job satisfaction. The confidentiality of the participants' identity is emphasized. The average teaching experience is 5 years in service. The male-female ratio of the participants is 40% to 60%, respectively, making the number of male teachers 80 and females 95. Among the 175 teachers, 25 held post-graduate qualifications and 150 obtained a university first degree or BA (See table. 1).

Table 1
Sample Socio-Demographic Background

VARIABLE	TYPE	FREQUENCIES	%
Gender	Male	80	40
	Female	95	60
	University	150	85.8
	Higher Education	25	14.2
Income	Less than 1200	55	31.4
	1201 to 1350	85	48.5
	1351 and more	35	20.0
Duration at Work	Less than 2 years.	35	20.0
	Between 2 and 4 years.	45	25.7
	Between 4 and 7 years.	75	42.8
	More than 7 years.	20	11.4

Measurement Tools

To evaluate the level of job satisfaction, the researchers adopted the Modified Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ). The Modified Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ), known as MSQ, is among the most prevalent and reliable existing tools. The questionnaire is of a hundred items focusing on job satisfaction on a scale of 20 scores, each has five questions and five possible answers, ranging from "Very Satisfied" down to "Very Dissatisfied". The questionnaire requires about 15 to 20 minutes to complete as it is self-managed. The 20 items on the scale focus on the following issues: Work Conditions; Variety; Supervision-Technical; Supervisory-Human Relations; Social Status; Social Service; Security; Responsibility; Recognitions; Moral Values; Independence; Creativity; Co-teacher's; Compensation; System Policies and Practices; Authority; Advancement; Activity; Achievement; and Ability Utilization.

Moreover, the MSQ consists of several internationally-used adjectives – such as "pleasant" and "bad" – focusing on the feeling toward job. The Cronbach's alpha ranged from 0.89 to 0.94 with overall score of 0.95. the questionnaire also focuses on other issues such as sex, service time (measured in years), the age of the participants, wage satisfaction, academic education, potential professional development, and caseload size.

Findings

The researchers adopted the Modified Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) to measure the level of job satisfaction of English language teachers in Kuwaiti public schools. Data was measured and analyzed percentagewise.

Research Question One

The researchers summed the 100 items on the MSQ to measure the general satisfaction score for every participant. The majority of teachers are categorized in the "dissatisfied" domain (n=107; 61.1 %). The minority, alternatively, were classified in the "satisfied" domain (n= 43; 24.5 %). On the other hand, only (n=20, 11.4%) is categorized "very satisfied". Table 2 demonstrates total job satisfaction of English language teachers in Kuwaiti public schools

Table 2
Level of General Job Satisfaction

Score Category	No	%
Very Dissatisfied	No	%
Dissatisfied	20	11.4
No Difference	107	61.1
Satisfied	25	14.2
Very satisfied	43	24.5

Research Question Two

In regard to gender and age variations, the researchers found that there is a significant difference between male and female teachers regarding job satisfaction. Females reported a much higher job satisfaction at (F= 4.32) but males reported only (M = 3.44) (F.83; P=36*) with less than .05. On the other hand, the age difference reported insignificant variations at (F=1.57; P=20). In other words, no differences were reported between young or fresh teachers and older or experienced teachers in job satisfaction levels. Table 3 summarizes variations in age and sex.

Table 3
Scores for MSQ Based on Gender & Age

Variable	N	M	SD	F		p
			Gender			
Male	80	4.32	.80			
Female	95	3.44	.73			
Total	175	3.38	.77	.83		.036*
			Age			
Younger than 30	70	3.94		.60		
31 – 40	82	3.53		.79		
41 & Older	23	3.28		.74		
Total	75	3.37		.76	1.57	.20

* Sig = 0.05

Research Question Three

Regarding the resource of job satisfaction, table 4 demonstrates the hierarchy of the amended MSQ scales among English language teachers. It is noticeable that the mean scale score is 12.51 or a higher mean for which English language teachers may display a general feeling of satisfaction in that domain. The lowest satisfaction that participants demonstrate is in supervisory-human relations, office policies, and compensation. On the other hand, the top five domains in which participants expressed their utmost satisfaction are variety, achievement, ability utilization, social service, and social status. Table 4 displays the hierarchy of the scale as follows:

Table 4
Hierarchy of MSQ Scale

Scale	Mean	Std. Deviation
Moral Values	14.11	2.24
Creativity	13.88	3.65
Variety	17.09	2.14
Achievement	16.86	2.39
Ability Utilization	17.08	2.89
Social Service	18.12	2.34
Social Status	18.88	2.32
Responsibility	16.68	2.15
Co-workers	15.99	2.86
Independence	13.97	2.43
Working Conditions	16.52	4.17
Authority	11.41	1.93
Recognition	11.90	3.92
Supervisory-Human Relations	11.05	3.38
Supervision-Technical	11.70	3.05
Security	15.45	3.77
Advancement	13.09	3.69
Office Policies	11.01	3.08
Compensation	10.78	3.44

Research Question Four

The researchers adopted many different regressions to evaluate the most predictable differences in general job satisfaction of English language teachers of the public schools. The researchers decided on the following potential variables: level of education, sex, and age. The researchers excluded all regression except for supervisory-human relations and office policies. It is noticed that supervisory-human relations and office policies differences are important sources of difference in general satisfaction as they are reported to score (t=2.09, p=.0.38) and (5.2%, t= -2.226, p= 0.027), respectively. They are found to contribute to the equation of regression. Table 5 demonstrates the analysis of regression.

Table 5
Different Regression Summary

Source	Sum of Sq	df	Mean Sq	F	
Regression	3.60	2	1.80		4.81
Residual	64	177	.38		
Office Policies	3.24	.149	.28	11.4	000**
Supervision- Human Relations	.216	.154	.103	2.09	.038

** Sig = 0.001

DISCUSSION

The current paper evaluates the level of job satisfaction of English language teachers. The researchers implemented the MSQ. The findings display that the majority of English language teachers were not satisfied with their posts as English teachers. In other words, most respondents were classified in the "dissatisfaction" categories. However, participant teachers demonstrated that teaching itself was their major motif for satisfaction although they may be underestimated and treated unfairly compared with other professions.

English language teachers are under continuous pressure and hectic situations because of the nature of the language teaching environment. Such pressure is potentially harmful as teachers may be disengaged from their academic surrounding. However, this paper reached the conclusion that teachers may become satisfied since they work with their students and influence them positively. On other hand, the same English teachers may become dissatisfied if their students are not motivated enough or when their students are engaged in challenging situations, posing negative discouraging experiences.

Furthermore, the current research identified considerable differences between female and male English language teachers in regards to their general job satisfaction. Female teachers demonstrated a higher level of satisfaction than their male counterparts did. The current study is consistent with the findings of Curtis (2007) that demonstrated less apprehension with career factors and more worry about the social context of the career.

On the other hand, the findings display no consistency with Bhat's (2018) findings which focused on sex variations. Bhat's findings reported no substantial difference between masculine and feminine instructors or those working in the public and private teachers in regards to job satisfaction. The researchers found no considerable differences related to the age of the English teachers. The findings included other studies that focus on age differences as an effective factor on job satisfaction compared with other variables.

On the other hand, some researchers – such as Kouli et al. (2015) – found that male English teachers are more satisfied with the opportunities for promotion, respect, and financial revenues from their job as teachers. The current findings, however, are uncontested with other findings. Many researchers – including Kroupis, Kouli, and Kourtessis, (2019) – believe that promotion and monthly income are positively effective on the level of burnout, so that decision-makers are responsible for elevating the levels of job satisfaction.

Furthermore, the researchers conclude that there are five areas responsible for most job satisfaction cases. The five areas are teaching, achievement, variety, social status, and ability utilization. On the other hand, the researchers concluded that there are three major areas for job dissatisfaction of English language teachers, which are supervision-human relations, office policies, and compensation. According to job task characteristics, the researchers found that the most predicted job-related items were commitment and satisfaction. Role ambiguity was also found linked with job satisfaction. According to Miner (1992), when role-related information is missing or not directly communicated, role ambiguity is likely to take place. Moreover, role ambiguity foresees little organizational obligation among teachers.

The final variables of reasonable rate of job satisfaction to be predicted were supervisory human relations and school policies. The findings of this study are consistent with those of Kalliath and Beck (2001) who concluded that there is a considerable negative impact of modest supervisory support if quitting job is concerned. However, teachers who are satisfied most are those who experience supportive supervision.

On the other hand, the current research is in contrast with other effective impacts of social support, zero job satisfaction, and less burnout. The findings are in favor of other research that concluded that the administration style has a decisive role in predicting job satisfaction and intention to quit the job (P. Suadicani et al., 2013). Moreover, the findings agree with other research that conclude that organizational conditions are effective factors in predicting job satisfaction and plans to quit job as English teachers (Mor-Barak, Nissly & Levin, 2001). This means that the following aspects are decisive in determining the level of job satisfaction: school environment, school relation with local communities, support by colleagues, and senior officials, school administration, teaching load, class size, staff supervision, school facilities and equipment, school communication relations, and teachers' role in the decision-making process.

Conclusion

Some factors – such as work environment and its links with job satisfaction – should be viewed in cultural perspective context that could be a leading factor to poor level of satisfaction among English language teachers in Kuwaiti public schools. Since public schools are managed and supervised by the government, teachers and demonstrators believe that the government is responsible for paying them well. According to the Minister of Planning and Minister of State for Administrative Development (2018), the vast majority of Kuwaitis (92.7%) are employed in the public sector. Government-run organizations in Kuwait are under great pressure due to unfair policies, and passive supervision-human relations. Teachers have negative feeling towards outstanding job (Al-Otaibi, 2018). Al-Otaibi (2018) examined the major aspects that concern Kuwaiti employees working in the government sector. The aspects are employees' feelings, job security, promotion opportunities, and advancement. Such factors are usually prevalent in the public sector due to favoritism, loyalty to tribe, sectarian/regional motivation. It is important to consider the findings and recommendations by education decision-makers in Kuwait and other GCC officials to elevate the level of job satisfaction of their English language teachers as well as teachers of other subjects. Moreover, the study implies that the feelings of burnout teachers may suffer from. Hence, it would be more beneficial for both the student and the teacher if the latter enjoys a relieving work environment. However, the limitations of the study are mainly in the size of the sample study. Therefore, it is recommended to do a larger scale study on a larger number of teachers from Kuwait six educational zones.

References

C. Zahn-Waxler (Eds.), & Annual Review of Psychology. Vol. 52 (pp. 397-422).

Afshar, Hassan Soodmand; Doosti, Mehdi (2016). Investigating the Impact of Job Satisfaction/Dissatisfaction on Iranian English Teachers' Job Performance. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v4 n1 p97-115 Jan 2016.

Al-Otaibi, G. (2018). Report: A study prepared by Dr. Ghazi Al-Otaibi. Al-Qbas 36: 6. (in Arabic).

Al-Yaseen, W. (2011). Factors influencing Kuwaiti student teachers' choice of teaching as a profession. *College Student Journal,* 45(3), 667-681.

Armstrong, Michael (1996). A Handbook of Personnel Management Practice. 6th Ed., London, Kogan Publisher. Kogan Page Publishing, London, 264.

Bhat and Mir. S. A. (2018). Perceived School Climate and Academic Achievement of Secondary School Students in Relation to Their Gender and Type of School. Online Submission, *International Journal of Advanced Educational Research* v3 n2 p620-628 Mar 2018.

Carr, S. C., McLoughlin, D., Hodgson, M., and Maclachlan, M. (1996). Effects of unreasonable pay discrepancies for under- and overpayment on double demotivation. Genetic, Social, and General Psychology Monographs. 122, 475-494.

Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender. *Journal of Human Resources,* 16, 294–303.

Clark, A. E. and Oswald, A. J. (1996). Satisfaction and comparison norms: wading through Lake Wobegon. *Journal of Applied Psychology,* 79, 240–251.

Clark, A; Oswald, A, & Warr, P. (1996). Is job satisfaction a U-shaped in age? Journal Of Occupational and Organisational Psychology, Vol. 69, pp.57-81. Consultants: the effects of stress and satisfaction at work. Lancet 1996; 347: 724–728.

Clark-Rayner, P. & Harcourt, M. (2000). The Determinants of Employee Turnover Behaviour: New Evidence from a New Zealand Bank, Research and Practice in Human Resource Management, 8(2), 61-71.

Curtis, E. A. (2007). Job satisfaction: a survey of nurses in the Republic of Ireland. International nursing review, 54(1), 92-99.

Ducharme, L. J., & Martin, J. K. (2000). General Practitioners. British Medical Journal

1989; 298: 366–370.

Glenn, M., & Waver, C (1982). General Practitioners. *British Medical Journal* 1989; 298: 366–370.

Glisson, C., and Durick, M. (1988). Predictors of job satisfaction and organisational commitment in human service organisation. Administrative Science Quarterly. 33 (1), p 61-81.

Hall, R.H. (1986). Dimensions of Work. Beverly Hills, CA: Sage.

Hepburn, A., and Brown, S. D (2001), Teacher stress and the management of Accountability. Research Gate Journal. Volume 54(6): 691–715: 017469. The Tavistock Institute ® SAGE Publications London, Thousand Oaks CA, New Delhi. https://doi.org/10.1177/0018726701546001.

Hersch, J., & Xiao, J. (2016). Sex, Race, and Job Satisfaction Among Highly Educated Workers. *Southern Economic Journal,* 83(1), 1–24. https://www.jstor.org/stable/26632323

Heskett, J.L., Sasser, W.E., Schlesinger, L.A. (1997). The service profit chain: How Leading Companies Link Profit and Growth to Loyalty, satisfaction, and Value. New York: Free Press.

Hon, A. H. Y., Chan, W. W. H., & Lu, L. (2013). Overcoming work related stress and promoting employee creativity in hotel industry: The role of task feedback from supervisor. *International Journal of Hospitality Management,* 33, 416–424.

Imran, H.; Arif I.; Cheema S.; & Azeem M. (2014). Relationship between job satisfaction, job performance, attitude towards work, and organizational commitment. *Entrepreneurship and Innovation Management Journal,* 2(2), 135-144.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. Psychological Bulletin, 127(3), 376–407. https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376

Kalliath, T. J., and Beck A (2001). Is the Path to Burnout and Turnover Paved by a Lack of Supervisory Support? A structural equations test. New Zealand Journal of Psychology 30(2):72-78

Karavas, Evdokia (2020). How Satisfied are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers. PORTA LINGUARUM. No 14, pp 59-78.

Kohli, A.S.; Tapomoy Deb (2008). Performance Management. Published in India by Oxford University Press 2008.

Kouli, O., Kourtessis, T., Tzetzis, G., Karkaletsi, F., Skordilis, E., & Bonti, E. (2015). Job satisfaction and burnout of Greek secondary special education teachers. *Journal of Physical Activity Nutrition and Rehabilitation*, 1. PANR e-ISSN: 2421-7824.

Kramen-Kahn, B., & Hansen, N. D. (1998). Rafting the rapids: Occupational hazards, rewards, and coping strategies of psychotherapists. Professional Psychology: Research and Practice, 29(2), 130.

Kroupis I., Kouli O., and Kourtessis T. (2019). 'Physical Education Teacher's Job Satisfaction and Burnout Levels in Relation to School's Sport Facilities', *International Journal of Instruction*, Vol. 12, No. 4, pp. 579–592. https://doi.org/10.29333/ iji.2019.12437a.

Kroupis, I., Kourtessis, T., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V., & Mavrommatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek PE teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. Cultura_Ciencia_Deporte, 12(34), 5-14.

Landsman M. J. (2001). 'Commitment in public child welfare', The Social Service Review, Vol. 75, No. 3, pp. 386-419.

Leavitt, W. M., (1996). High pay and low moral, can high pay, excellent benefits, job security, and low job satisfaction coexist in a public agency? Public

Personnel Management. 25 (3), pp 333- 341.

Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1998). The relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem, and social identity [Editorial]. *Journal of Counseling Psychology,* 45(3), 338 345. https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.338.

Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology,* 81(2), 123–133.

Locke, E. A. (1983). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology, New York: John Wiley & Sons, pp. 1297-1349.

Mary K. Feeney & Leisha DeHart-Davis, 2008. Bureaucracy and Public Employee Behavior: A Case of Local Government. Review of Public Personal Administration. Volume 29. Issue 4.

Masanja, S. (2013). Effects of workplace conditions on primary school teachers' job satisfaction in Tanzania. Unpublished Doctoral thesis, University of Dar es Salaam, Tanzania.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. In S. T. Fiske, D. L. Schacter,

Miner, J. B. (1992). Industrial Organisational Psychology. McGraw-Hill Inc., New York, USA.

Mor Barak, M.E., Nissly, J.A. and Levin, A. (2001). "Antecedents to retention and turnover among child welfare, social work, and other human service employees: What can we learn from past research? A review and metanalysis. Social service Review, 75, 625-662.

Nelson-Gardell, D., & Harris, D. (2003). Childhood abuse history, secondary traumatic stress, and child welfare workers. Child welfare, 5-26.

P. Suadicani, J. P. Bonde, K. Olesen, F. Gyntelberg, Job satisfaction and intention to quit the job, Occupational Medicine, Volume 63, Issue 2, March 2013, Pages 96–102

Pool, Steven, W. (1997). The relationship of job satisfaction with substitute of leadership, leadership behavioural and work motivation. *Journal of Psychology,* vol. 131(3), pp. 271-283.

Rahman U., Wan Sulaiman W., Nasir R. and Omar F. (2014) 'The Role of Job Satisfaction as Mediator in the Relationship between Self-Efficacy and Organizational Citizenship Behavior among Indonesian Teachers', *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 5, No. 9, pp. 257-260.

Ramirez AJ, Graham J, Richards MA, Cull A, Gregory WM. (1996). Mental health of hospital Retention and Turnover among Child Welfare, Social Work, and Other Review and Meta- analysis." Social Service Review, 75(4), 625-661.

Saner, T., & Eyüpoğlu, Ş. Z. (2012). The age and job satisfaction relationship in higher education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 55, 1020-1026.

Shaw, J. D., and Gupta, N. (2001). Pay fairness and employee outcomes: Exacerbation and attenuation effects on financial need. *Journal of Occupational and Organisational Psychology.* 74 (3), 299-328.

Shokry, S.A, (1991). The relationship of educational qualification and teaching experience and job satisfaction among mathematics teachers. Bulletin of the Faculty of Education. 8 (8), p 277-309.

Smith, P. C. (1992). Job Satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance. In C. J. Cranny, p.c. smith, & E.F. Stone (Eds.), "In pursuit of happiness": Why study general job satisfaction (pp. 5-20). New York: Lexington Books.

Spector, P.E (1997). Job satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequences. Thousand Oak, CA, Sage.

Tsang, M. C., Rumberger, R. W. and Levin, H. M. (1991). The impact of surplus schooling on work productivity, Industrial Relations, 30, 209–28. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia: Seven years later. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic.

Van Rijn RM, & Robroek SJ. (2014). Influence of poor health on exit from paid employment: a systematic review. Occup Environ Med. 2014;71(4):295–301

Yu-Hsia, and Mei-Hsiang (2019). Exploring the Relationship Between Burnout and Job Satisfaction Among Clinical Nurses. Vol 15 No 3 (2019): ESJ JANUARY EDITION. https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n3p449.

.

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences
At Hail University

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Seventh year, Issue 21
Volume 5, March 2024

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658